

O TRABALHO COM A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LEITURA NUMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

WORKING WITH LINGUISTIC COMPETENCE IN READING CLASSES IN A 9TH GRADE CLASS OF ELEMENTARY SCHOOL

Eliza Alves Landin¹

Universidade Estadual de Goiás

Maria de Lurdes Nazário²

Universidade Estadual de Goiás

Resumo: Objetivamos desenvolver uma prática de ensino reflexiva sobre a funcionalidade dos elementos linguísticos na construção dos sentidos textuais, contribuindo com a ampliação da capacidade leitora dos alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental. Baseamo-nos nas orientações oficiais para o ensino de português e em estudos que concebem a leitura como uma atividade intersubjetiva, colaborativa, que exige diferentes conhecimentos e procedimentos do leitor para ocorrer a compreensão. Desenvolvemos uma pesquisa participante e colaborativa, ministrando aulas, com rodas de leitura e posterior aplicação de atividades sobre as escolhas linguísticas dos autores dos textos e sua intenção comunicativa. Com o desenvolvimento de uma abordagem reflexiva sobre alguns usos da língua dos textos lidos, em que o aluno foi chamado para a discussão, para o debate com os outros colegas em busca de compreensão das leituras, os discentes desenvolveram uma leitura crítica da função das escolhas linguísticas dos autores na construção do sentido global dos textos. Problematizaram as intenções comunicativas e os efeitos de sentido dessas escolhas, ampliando sua capacidade leitora.

Palavras-chave: Ensino de Leitura; Competência Linguística; Ensino Fundamental.

Abstract: We aim to develop a reflective teaching practice on the functionality of linguistic elements in the construction of textual meanings, contributing to the expansion of the reading ability of students in a 9th grade class of elementary school. We are based on the official guidelines for the teaching of Portuguese and on studies that conceive of reading as an intersubjective, collaborative activity that requires different knowledge and procedures from the reader to carry out a reading. We developed a participatory and collaborative research, teaching classes, with reading circle and subsequent applications of activities on the linguistic options of the authors of the texts and their communicative intention. With the development of a reflective approach to some uses of the language of the texts read, in which the student was called for discussion, to debate with other colleagues in search of reading of the readings, the students developed a critical reading of the function of the linguistic choices of the authors in the construction of the global meaning of the texts. They problematized communicative intentions and effects of the meaning of these choices, expanding their reading capacity.

Keywords: Reading Teaching; Linguistic competence; Elementary School.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, professora do curso de Pedagogia (UEG) e do ensino básico (Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá). E-mail: izinhalettras@yahoo.com.br.

² Doutora em Letras e Linguística pela UFG, professora do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás em Anápolis. E-mail: mariadelurdesnazario@gmail.com.

**Submetido em 22 de julho de 2020.
Aprovado em 21 de janeiro de 2021.**

Introdução

Uma das preocupações do professor de Língua Portuguesa (LP) é a formação do pensamento crítico do aluno, preparando-o para enfrentar as situações do cotidiano com mais autonomia. Nesse sentido, objetivamos desenvolver, numa turma do 9º ano de uma escola municipal do meio rural de Goiás, uma prática de ensino de leitura que explorasse, numa abordagem reflexiva, a funcionalidade dos elementos linguísticos na construção dos sentidos dos textos lidos, contribuindo com a ampliação da capacidade leitora dos alunos.

Essa abordagem para o ensino de LP procura *assumir a dimensão interacional da linguagem*³, compreendendo-a como forma de construção social e histórica possível pelas interações dos sujeitos em um dado contexto histórico. Considerando então que os sujeitos aprendem as formas de usos da língua, as diferentes manifestações da linguagem na interação, todo trabalho em sala de aula precisa fortalecer o diálogo, a reflexão, em busca de propiciar um contexto de aprendizagem coerente com a natureza dialógica dos seres humanos enquanto seres em construção (BAKHTIN, 2006).

A pesquisa foi pensada no contexto formativo da especialização Linguagens e Educação Escolar (UEG), ao discutirmos⁴ o ensino de LP na educação básica de Goiás e a percepção de que os alunos da escola parceira deste estudo tinham dificuldade de perceber informações implícitas nos textos e de problematizar as leituras explorando o conhecimento prévio que possuíam. Na escola, poucas eram as reflexões acerca do que se estava lendo e nenhuma discussão sobre a função dos elementos linguísticos na construção dos sentidos textuais. O texto estava sendo utilizado, em muitos momentos, como pretexto para o ensino da gramática normativa. Essas questões desenharam o contexto propositivo da pesquisa, justificando assim um projeto de pesquisa que pudesse contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da escola.

Baseamo-nos nas orientações oficiais para o ensino de LP (PCN, 1998) e em estudos que concebem a leitura como uma atividade intersubjetiva, colaborativa, que

³ Referência ao capítulo *Assumindo a dimensão interacional da linguagem* do livro *Aula de Português: encontro e interação* de Antunes (2003).

⁴ Eliza Alves Landin (professora regente da escola parceira) e Maria de Lurdes Nazário (professora orientadora do projeto de pesquisa de conclusão do curso de especialização).

exige diferentes conhecimentos e procedimentos do leitor para ocorrer a compreensão (KLEIMAN, 2002; MARCUSCHI, 2008; KOCH & ELIAS, 2017) e em estudos que discutem o ensino de conteúdos gramaticais e lexicais em práticas de leitura e produção (ANTUNES, 2003, 2014; TRAVAGLIA, 2009). Desenvolvemos uma pesquisa participante e colaborativa, ministrando por um bimestre aulas na turma do 9º ano, com rodas de leitura e posterior aplicação de atividades reflexivas sobre escolhas linguísticas feitas pelos autores lidos e sua intenção comunicativa.

Inicialmente, discutimos a compreensão que se tem de leitura como atividade intersubjetiva, enfatizando conhecimentos importantes para que esta se realize de maneira mais autônoma e discorrendo sobre o trabalho com a competência linguística nas aulas de leitura. Posteriormente, expomos a abordagem metodológica utilizada no estudo. Por fim, descrevemos algumas práticas desenvolvidas em sala e refletimos sobre os aprendizados construídos nesse processo.

1 Leitura e Conhecimentos Importantes para Formação de Leitores

Ler é viver em relação com o mundo, com diversos mundos que contribuem para formação do ser humano. Ao lermos temos oportunidade de “conhecer outros modos de vida”, de nos identificar com autores e personagens, [com outros sujeitos] ou nos diferenciar deles; podemos “viver outras aventuras”, nos inteirar “de outras histórias” e “descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos (...)” (LERNER, 2002, p. 18). E assim, cada sujeito leitor constrói conhecimentos sobre si e sobre os outros, sobre o mundo e suas relações, sobre outras realidades, ampliando sua capacidade de ler o mundo.

É nesse sentido que a prática de leitura na escola deve ser concebida, em detrimento da concepção de que ler é captar ideias do autor, ou uma atividade de reconhecimento e reprodução (KOCH & ELIAS, 2017). O texto é um “espaço intersubjetivo”, “resultado da interação entre sujeitos da linguagem que atuam em uma situação de comunicação para atingir determinados objetivos”, isto é, “para a consecução de uma intenção mediante o estabelecimento de efeitos de sentido pela mobilização de recursos linguísticos” (TRAVAGLIA, 2009, p. 19).

Assim, a leitura efetiva a realização de ações, de interações humanas, com efeitos de sentido possíveis conforme o contexto de produção e recepção do texto. Sobre esse processo, Marcuschi (2008) explica que a compreensão de um texto, para além de

ser ação linguística ou cognitiva, “É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (2008, p. 230). Sendo assim, é “uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor” (2008, p. 231) num dado contexto discursivo e pragmático.

Antunes (2003) também explica a leitura como uma atividade de interação entre sujeitos, que implica inevitavelmente “[n]a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.” (2003, p. 66), num processo de recuperação, interpretação e compreensão do conteúdo e de tais intenções.

Ao pensarmos na formação do leitor no contexto escolar, um dos desafios então é promover práticas dialógicas de ensino que oportunizem ao nosso alunado aprendizagens que os ajudem a realizar tal ação colaborativa, a fim de compreender criticamente o que lê. Kleiman (2002), ao discutir sobre leitura na escola, nos aponta um caminho ao argumentar que é na “conversa” proficiente em sala, “na construção conjunta da compreensão” do texto lido, que muitos aspectos, antes obscuros para o aluno, ficam salientes. É na interação que o aluno tem a possibilidade de se formar leitor experiente aprendendo a recorrer a diversos procedimentos para fazer o texto inteligível (2002, p. 24; 51).

Colomer e Camps (2002, p. 32) descrevem o leitor experiente como aquele que “deduz informação, de maneira simultânea, de vários níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informação grafofônica, morfêmica, semântica, sintática, pragmática, esquemática e interpretativa”, elaborando o sentido e a compreensão do que lê, a fim de fazer uso social dos novos sentidos no seu cotidiano. Podemos então pensar que esse leitor alcançou autonomia nos seus processos de leitura e significação. No entanto, ter autonomia aqui, entendemos, não significa estar pronto, mas com condições de viver a experiência leitora sempre com mais escolhas.

Os PCNs (1998), ao discutirem sobre a formação de leitores na escola, exploram a categoria autonomia, referindo-se com ela ao envolvimento do indivíduo com a leitura de maneira proficiente, com a finalidade de vivenciar, compreender e construir situações de leitura com independência, fazendo uso de procedimentos fundamentais nesse processo (seleção, antecipação, inferência e verificação) (PCNs, 1998). Em termos práticos, isso significa, entre outras ações, um leitor capaz de escolher o que vai

ler, inferir antecipadamente os sentidos de um texto pelo título/pela autoria, estabelecer relações entre seus conhecimentos e as informações do texto, fazer inferências, comparações, perguntas sobre o conteúdo, além de processar, criticar, contrastar e avaliar tais informações, produzindo os sentidos textuais (KOCH & ELIAS, 2017); e assim o sujeito leitor desenvolve cada vez mais essa habilidade cognitiva, linguística e social.

Nessa perspectiva, o ensino de leitura na escola deve efetivamente promover práticas que vão além do acesso ao mundo da decodificação. O trabalho com essa habilidade linguística deve pressupor o acesso aos conhecimentos produzidos, o conhecimento de outras realidades sociais e de ficções, o conhecimento e o questionamento de crenças e de concepções, a humanização, o prazer de ler, o prazer de admirar uma obra e sua escrita, o prazer de se entreter com uma história e de conversar sobre sua experiência leitora. Pressupõe também o conhecimento dos usos da escrita nos diferentes textos em circulação e seus contextos discursivos de produção e o desenvolvimento das estratégias de leitura já citadas, aprendizados fundamentais para inserção do aluno/cidadão em diversos contextos sociais e suas construções significativas.

Como argumenta Kleiman (2006), ao discutir a leitura como prática social, até podemos participar de eventos de letramento “sem conhecer os gêneros que [ali] circulam”, como “por exemplo, sem conhecer as regras de participação numa assembleia, interpelando os integrantes da mesa e tomando a palavra sem ter sido reconhecido pela mesa, mas o custo é alto”. A questão é que nesses casos “nem sempre a intervenção será legitimada” e “a auto-estima ou confiança do interventor podem sair arranhadas”, reforçando “a importância da familiaridade com a prática social, da posse daqueles saberes que permitem agir numa instituição” (2006, p. 26-27).

Esses e outros conhecimentos têm um valor social para os sujeitos em construção, que se movimentam no interior de diferentes instituições; de maneira que a ausência de certos conhecimentos e habilidades linguísticas eficazes para atuar nos diversos contextos de usos da língua em sociedade pode significar prejuízos para o indivíduo.

A seguir, discutimos diferentes conhecimentos que são acionados no processo de leitura e possibilitam a compreensão textual.

1.1 Conhecimentos importantes no processo de leitura

Sendo a leitura uma atividade intersubjetiva, diferentes conhecimentos compartilhados entre autor-texto-leitor são fundamentais para a construção dos sentidos textuais.

Ao discutir sobre como se dá a compreensão de textos, Marcuschi (2008) tece uma clara argumentação de que esse processo não é só decodificação dos elementos da língua organizados numa sintaxe, explicando que compreender é um fenômeno essencialmente inferencial, dependente de diferentes conhecimentos. Em suas palavras:

Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. [...] a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos. (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Nesse processo, por meio de inferências, informações semânticas novas são geradas “a partir de informação semântica velha num dado contexto” (MARCUSCHI, 2008, p. 249); processo influenciado pelos conhecimentos prévios do leitor, descritos pelo autor como linguísticos, factuais (enciclopédicos), específicos (pessoais), normas (institucionais, culturais, sociais) e lógicos (processos) (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Em Koch e Elias (2017), discute-se sobre o sistema de conhecimentos e processamento textual envolvidos na prática de leitura. As autoras explicam que, em busca de compreender textos, o leitor realiza “simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados” (2017, p. 39), quando são mobilizados três tipos de conhecimentos (o linguístico, o enciclopédico ou de mundo e o interacional).

Nesse processo, “o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema” que se baseia “em conhecimentos armazenados na memória” (KOCH & ELIAS, 2017, p. 35), a fim de realizar a elaboração de hipóteses que se confirmarão ou não na construção dos sentidos da leitura. Para isso, os procedimentos de leitura são utilizados, a fim de realizar o processamento textual. O processamento, então, como atividade cognitiva, depende não só dos conhecimentos do aluno-leitor, mas também de sua capacidade de explorar as estratégias de leitura na atividade colaborativa com o texto e seu autor.

Retomando os tipos de conhecimento, conforme Koch e Elias (2017), o conhecimento linguístico é o saber gramatical e lexical do usuário da língua. Diz respeito à manipulação da língua na produção e recepção de textos, compreendendo o

material linguístico na superfície do texto, tais como os meios coesivos (que possibilitam a remissão ou sequenciação textual) e a seleção lexical do indivíduo.

O conhecimento enciclopédico ou de mundo (prévio) é visto por Solé (1998) como aquele que o leitor possui a respeito dos conteúdos do texto ou que se relacionam com esses conteúdos. Koch e Elias (2017) o definem como o conhecimento geral a respeito do mundo, que detém noções de “vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados” (2017, p. 42), de modo atemporal, permitindo a produção de sentidos.

Sobre o conhecimento interacional, Koch e Elias (2017) explicam que este se refere “às formas de interação por meio da linguagem”, englobando os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O ilocucional é um tipo que permite o reconhecimento “[d]os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional.” (2017, p. 46). Já o comunicacional refere-se à “quantidade de informação necessária” para a reconstrução do objetivo da produção, à “seleção da variante linguística” e à “adequação do gênero textual” adequados à situação comunicativa. (2017, p. 50).

O conhecimento metacognitivo refere-se a “vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais”, como uma grafia realçada e comentários sobre o próprio discurso; ações que permitem “assegurar a compreensão” textual (KOCH & ELIAS, 2017, p. 52). O último conhecimento, superestrutural, segundo as autoras, possibilita a identificação dos textos, das macrocategorias que diferenciam os tipos de textos.

Pensando no ensino de LP numa abordagem dialógica, em que o texto é concebido como atividade intersubjetiva e complexa pela relação de interdependência de suas dimensões, essa teorização tem um papel importante na fundamentação de propostas de ensino de leitura na educação básica. Isto porque ela materializa argumentos coerentes para se explorar as diferentes dimensões de um texto (linguística, textual, discursiva, pragmática, conceitual (OCEM, 2006)) em diferentes textos (gêneros textuais) nas situações didáticas pensadas.

A seguir, discutimos especificamente o papel da competência linguística no trabalho com a leitura em sala de aula, mas considerando-a na perspectiva explicitada.

1.2 O lugar da competência linguística no trabalho com a leitura em sala de aula

Marcuschi (2008) salienta que ao estudarmos um texto é preciso não ignorar o funcionamento do sistema linguístico, levando em conta fatores fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, porém não considerando esse sistema na perspectiva pura da decodificação. O pesquisador explica que é preciso considerar que esse “sistema de base” não é “auto-suficiente”, mas que “seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente.” (MARCUSCHI, 2008, p. 62). Com isso, o estudioso nos lembra da interdependência das diferentes dimensões de um texto, as quais não podem ser ignoradas no processo de compreensão em sala de aula.

Como explica Antunes (2014, p. 39), “Em nossas ações verbais, todos esses estratos [fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico e pragmático] perdem seus limites e misturam-se, integram-se”, configurando assim um todo textual. Nesse sentido, no ensino de leitura, precisamos pensar na função dos elementos linguísticos nos textos, considerando-os como “instruções”, “pistas significativas em que devemos nos apoiar para fazer nossos cálculos interpretativos” (ANTUNES, 2003, p. 67).

Nos PCNs (1998) também encontramos uma argumentação sobre o papel do conhecimento linguístico no processo de leitura. Esse documento orienta que o conhecimento dos alunos sobre a língua deve ser tomado como ponto de partida para novos aprendizados, a fim de este dominar cada vez mais a leitura e reconhecer marcas linguísticas específicas, tais como operadores argumentativos, marcas temporais, tempos verbais, sequências predominantes nos textos, e outros, ou seja, as tais pistas significativas.

Como argumenta os PCNs (1998), o objetivo do ensino de LP para o ensino fundamental é a ampliação do “domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, [...] de modo a possibilitar [a] inserção efetiva [do aluno] no mundo da escrita”, e com isso ampliar “suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (PCNs, 1998, p. 32). Nesse trabalho, o ensino dos aspectos linguísticos é relevante, mas tomando a língua e seu funcionamento nos diferentes e diversos textos como uma atividade discursiva; um estudo dos usos da língua em práticas de leitura (ANTUNES, 2003).

Pensando na leitura desses diferentes e diversos textos, citamos Travaglia (2009) que argumenta sobre a necessidade de os alunos conviverem com a “pluralidade de discursos” em sala de aula, em busca de desenvolver sua “capacidade de produzir e

compreender textos nas mais diferentes situações de comunicação” (2009, p. 95-96). Ao debater sobre a recepção/compreensão textual, especificamente, cita perguntas fundantes para um trabalho reflexivo em sala de aula que integre ensino de gramática, produção e compreensão de textos, tais como: “Por que este texto está constituído, construído dessa forma, por que seu produtor escolheu estes recursos linguísticos, estas instruções de sentido?”; “Qual(quais) o(s) sentido(s), o(s) efeito(s) de sentido que estas instruções permitem levantar, aceitar?” (2009, p. 96).

Essa abordagem propõe um ensino de leitura que explore a funcionalidade dos elementos linguísticos nos textos, vendo-os atuando com as outras dimensões, a fim de produzir sentidos. No cotidiano da sala de aula, esse trabalho possibilita, entendemos, a construção de conhecimentos e habilidades de leitura específicos e relevantes para a formação do sujeito leitor experiente, que evidentemente ocorre na interação, na dialogia que este mantém com os textos e com os outros sujeitos (BAKHTIN, 2006) em busca de construir significados sempre políticos e ideológicos.

Essa abordagem é uma resposta para as dúvidas e preocupações de muitos professores em formação com *o que ensinar e como ensinar conteúdos gramaticais na escola*, especialmente, durante o estágio supervisionado, quando observam um ensino ainda normativista. Tecendo um norte para essa questão, os PCNs (1998) são objetivos ao defenderem que “a referência não pode ser a gramática tradicional”, procurando construir um quadro descritivo da língua com os alunos, mas sim ensinar aspectos que se apresentam como demandas de aprendizagem nas atividades de produção, leitura e escuta de textos por parte desses alunos (PCNs, p. 28-29). Essa argumentação se sustenta no entendimento crítico de que o objetivo do ensino de LP é formar produtores e leitores competentes na sua língua.

Ainda sobre estas postulações, encerramos com Geraldi (1997), estudioso que muito defendeu que não se justifica o ensino gramatical desarticulado das práticas de uso – o saber metalinguístico sobre a língua, como um conteúdo fundamentalmente escolar, em nosso entendimento. O objetivo do ensino de língua deve ser o desenvolvimento das “habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o uso da língua” (1997, p. 119).

2 Metodologia

A pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, procurando “interpretar fenômenos sociais inseridos” no contexto (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34) do ensino de LP numa escola pública. E, considerando o objetivo geral do estudo, desenvolvemos uma pesquisa de campo, participante e colaborativa, em uma escola municipal de Jaraguá, em Goiás, localizada no meio rural.

Essa instituição atende aproximadamente a 100 alunos, sendo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I no período vespertino e do Ensino Fundamental II, no matutino. Os participantes da pesquisa faziam parte de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, que contava com 5 alunos, entre 14 e 15 anos, sendo todos filhos de trabalhadores de fazendas circunvizinhas da região da escola.

Como já adiantamos na introdução, nas aulas de leitura da escola, havia pouco diálogo que levasse os alunos à reflexão, e estes demonstravam dificuldade com a compreensão dos textos lidos. A consciência de tal fato motivou-nos a refletir sobre outras práticas de ensino para essas aulas no processo de formação vivenciado na Especialização Linguagens e Educação Escolar, coordenada pelos departamentos de Letras e Pedagogia da UEG de Anápolis (GO). Passamos a pensar em um ensino reflexivo sobre os usos da língua, a fim de levar os alunos a pensarem sobre a importância do conhecimento construído a partir das leituras realizadas, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes dos papéis sociais que ocupam. O foco no desenvolvimento da competência linguística se justifica por este ser um conhecimento fundante da capacidade leitora das pessoas.

Nesse contexto, o entendimento de que precisamos promover diferentes leituras em sala contribuiu para as propostas das aulas. Conforme Antunes (2003), podemos realizar, entre outras, uma “leitura diversificada” em que se pode trabalhar com a atenção dos alunos para questões linguísticas (lexicais, morfossintáticas) dos textos lidos, trabalhar com tipos diferentes de material escrito, percebendo “diferenças de linguagem e de apresentação” por conta dos suportes diversos (2003, p. 83); e também uma “leitura apoiada no texto” (2003, p. 83) em que se pode trabalhar com as palavras e seus efeitos de sentido e com os recursos de retextualização.

Assim, com a proposta de trabalhar com o conhecimento linguístico dos alunos no processo de leitura e compreensão dos textos, foram elaboradas 5 grupos de atividades, que foram aplicadas em 2 aulas seguidas de 50 minutos cada, às quintas-

feiras, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2018⁵. Os textos trabalhados foram: a crônica *Debaixo da Ponte* de Carlos Drummond de Andrade (Atividade 1), a crônica *Inimigos* de Luís Fernando Veríssimo (At. 2), duas charges, um artigo de divulgação científica e um poema (At. 3), o texto jornalístico *Estudante Entrevistado pelo Globo é alvo de Racismo em Carta* de Ana Paula Blower (At. 4); e as crônicas *O Homem Trocado* de Luís Fernando Veríssimo e *O Padeiro* de Ruben Alves (At. 5).

As atividades exploraram o uso de alguns elementos linguísticos dos textos integrados a outros aspectos textuais, pensando nos efeitos de sentido construídos. Alguns conteúdos explorados foram: gêneros textuais, coesão (operadores argumentativos, processo de referenciação, repetição de palavras) e coerência, intenção comunicativa, substantivo próprio, adjetivação, pronomes demonstrativos e indefinidos, prefixação, diminutivos, sujeito indeterminado, polissemia, metáfora, hipérbole, linguagem formal/informal, linguagem não-verbal, discurso direto, reticências. Estes foram explorados considerando as possibilidades de leitura e compreensão dos textos e as demandas de aprendizagem dos alunos do 9º ano.

Na elaboração das questões, procuramos provocar outras percepções linguísticas, textuais, discursivas sobre as leituras. No processo de elaboração das atividades, foi difícil romper com as práticas de ensino que eram comuns no contexto escolar em questão, as quais boa parte não exigia reflexão consistente sobre os textos. Esse processo de produção do material didático foi então um trabalho de ressignificação de práticas desenvolvidas e também de construção de novas práticas, considerando as discussões de Antunes (2003) e Travaglia (2009) sobre explorar os conteúdos gramaticais e lexicais em atividades de leitura e escrita.

Em todas as aulas, antes das atividades serem aplicadas, foram feitas rodas de leitura, onde os discentes liam os textos e trocavam informações entre si, debatiam e davam exemplos relacionando o seu cotidiano à temática apresentada em cada leitura.

Dessa prática, houve a geração dos registros para coleta dos dados para a pesquisa, que se constituíram das atividades elaboradas, das anotações das nossas observações e falas dos alunos e das atividades respondidas. A seguir, descrevemos

⁵ A pesquisa faz parte do projeto de pesquisa *O ensino de gramática da língua portuguesa na educação básica: ressignificando as práticas pedagógicas* coordenado pela professora Maria de Lurdes Nazário (curso de Letras/UEG), aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UEG (Número do Parecer: 3.219.422).

algumas atividades e fazemos uma reflexão dos resultados obtidos tanto sobre o desenvolvimento da prática de ensino objetivada quanto dos aprendizados construídos.

3 Resultados e Discussão

O trabalho com a leitura dos textos foi realizado numa abordagem dialógica, procurando promover o debate e uma compreensão mais crítica de seus conteúdos. Em função dessa escolha didática, já no início, expusemos para a turma que os textos sempre seriam discutidos numa roda de leitura e que as atividades, feitas posteriormente, trariam questões para contribuir com o processo de compreensão.

Inicialmente, todos apresentaram dificuldade com a situação didática proposta que exigia mais diálogo e colaboração de todos com as discussões. Nas primeiras aulas, ainda fizeram muitas perguntas que foram respondidas individualmente, pois se sentiam constrangidos e preocupados em fazer questionamentos que parecessem sem sentido para os demais colegas. Outra dificuldade observada tem relação com o trabalho específico com as escolhas linguísticas dos autores dos textos lidos. Perguntas como “Por onde devo começar a responder?”, “Não entendi o que está sendo perguntado nesta questão” ou “Isto não foi tratado claramente no texto” foram comuns entre os discentes. Essas ocorrências foram encaradas como naturais naquele contexto onde até então havia sido praticada uma abordagem tradicional no ensino de LP.

Contudo, com as discussões estabelecidas e as explicações realizadas, os alunos se mostraram mais participativos a cada aula, foram compreendendo a importância de se atentar para as escolhas linguísticas dos autores no seu contexto de produção, a fim de terem clareza a respeito do que o texto comunicava.

Discutimos, a seguir, a prática de ensino que procuramos desenvolver no contexto do 9º ano do ensino fundamental, abordando objetivamente parte do trabalho realizado com três textos, sem a pretensão de discutir todo o desenvolvimento das aulas. Objetivamos aqui descrever como alguns elementos da dimensão linguística dos textos foram explorados no processo de compreensão das leituras com os alunos, já no segundo momento das aulas que ocorreu depois das rodas de leitura.

Inicialmente expomos as discussões sobre a crônica *Debaixo da Ponte* de Drummond (At. 1), considerando três escolhas feitas pelo autor: o uso do sujeito indeterminado, a não nomeação com substantivo próprio dos personagens e o uso do adjetivo “longa”. Em seguida, expomos a leitura feita da crônica *Inimigos* de Veríssimo

(At. 2), considerando o processo de referenciação feito no texto por meio de pronomes e algumas expressões. Por último, discutimos o trabalho com o texto jornalístico *Estudante entrevistado pelo GLOBO é alvo de racismo em carta*, escrito pela jornalista Ana Paula Blower (At. 4), focalizando três escolhas lexicais “tamanha”, “enfim” e “colocando máscaras”.

Na leitura da crônica *Debaixo da Ponte*, o uso recorrente do sujeito indeterminado foi uma questão linguística bastante explorada, fazendo uma relação com o fato de os personagens da narrativa não serem referenciados por nomes próprios. Nesse texto, o autor faz uma crítica social à situação dos cidadãos que moram debaixo de pontes nas cidades.

O objetivo das questões da atividade 1 para esses conteúdos era refletir a respeito da intenção comunicativa do autor com usos como: “Moravam debaixo da ponte”, “Não reclamavam contra falta d’água”, “Problemas de lixo não tinham”, “Podiam dar esses endereços a amigos”, como se vê no primeiro parágrafo da crônica. Observemos ainda, nesse primeiro parágrafo, que os personagens são referenciadas por meio do pronome “eles” somente na quarta oração, não havendo anteriormente nenhum substantivo que introduza os personagens na narrativa.

Texto 1

Debaixo da Ponte

Moravam debaixo da ponte. Oficialmente, não é lugar onde se more, porém eles moravam. Ninguém lhes cobrava aluguel, imposto predial, taxa de condomínio: a ponte é de todos, na parte de cima; de ninguém, na parte de baixo. Não pagavam conta de luz e gás, porque luz e gás não consumiam. Não reclamavam contra falta d’água, raramente observada por baixo de pontes. Problema de lixo não tinham, podia ser atrado em qualquer parte, embora não conviesse atirá-lo em parte alguma, se dele vinham muitas vezes o vestuário, o alimento, objetos de casa. Viviam debaixo da ponte, podiam dar esse endereço a amigos, recebê-los, fazê-los desfrutar comodidades internas da ponte.

À tarde surgiu precisamente um amigo que morava nem ele mesmo sabia onde, mas certamente morava: nem só a ponte é lugar de moradia para quem não dispõe de outro rancho. Há bancos confortáveis nos jardins, muito disputados; a calçada, um pouco menos propícia; a cavidade na pedra, o mato. Até o ar é uma casa, se soubermos habitá-lo, principalmente o ar da rua. O que morava não se sabe onde vinha visitar os de debaixo da ponte e trazer-lhes uma grande posta de carne.

Nem todos os dias se pega uma posta de carne. Não basta procurá-la; é preciso que ela exista, o que costuma acontecer dentro de certas limitações de

espaço e de lei. Aquela vinha até eles, debaixo da ponte, e não estavam sonhando, sentiam a presença física da ponte, o amigo rindo diante deles, a posta bem pegável, comível. Fora encontrada no vazadouro, supermercado para quem sabe frequentá-lo, e aqueles três o sabiam, de longa e olfativa ciência.

Comê-la crua ou sem tempero não teria o mesmo gosto. Um de debaixo da ponte saiu à caça de sal. E havia sal jogado a um canto de rua, dentro da lata. Também o sal existe sob determinadas regras, mas pode tomar-se acessível conforme as circunstâncias. E a lata foi trazida para debaixo da ponte.

Debaixo da ponte os três prepararam comida. Debaixo da ponte a comeram. Não sendo operação diária, cada um saboreava duas vezes: a carne e a sensação de raridade da carne. E iriam aproveitar o resto do dia dormindo (pois não há coisa melhor, depois de um prazer, do que o prazer complementar do esquecimento), quando começaram a sentir dores.

Dores que foram aumentando, mas podiam ser atribuídas ao espanto de alguma parte do organismo de cada um, vendo-se alimentado sem que lhe houvesse chegado notícia prévia de alimento. Dois morreram logo, o terceiro agoniza no hospital. Dizem uns que morreram da carne, dizem outros que do sal, pois era soda cáustica. Há duas vagas debaixo da ponte.

Carlos Drummond de Andrade

Fonte: <http://www.universodosleitores.com/2012/12/texto-da-semana-debaixo-da-ponte-de.html>

Em todo o texto, além do uso do sujeito indeterminado, as referências aos três personagens são feitas por meio de “eles”, “lhes”, “os debaixo da ponte” (2º parágrafo somente), “lhes”, “eles”, “deles”, “aqueles três”, “um [de debaixo da ponte]”, “os três”, “cada um”, “de [cada um]”, “dois”, “o terceiro”; escolhas que reforçam a crítica feita pelo autor. Esse processo de referenciação foi observado superficialmente por alguns alunos já durante a roda de leitura.

Depois da leitura, iniciamos uma discussão sobre o fato de o autor não nomear os personagens com nomes próprios. Objetivando refletir sobre a função discursiva dessa escolha linguística, exploramos na aula o conceito de substantivo próprio relacionando-o à questão da identidade das pessoas, de como o nome próprio tem papel importante no reconhecimento social e identitário. Lemos, para isso, outro texto, denominado *A importância de tratar/chamar as pessoas pelo nome* (2016) de Francisca Reis, que discute a função social dos nomes próprios no processo identitário das pessoas e nas suas relações interpessoais.

A discussão sobre essa temática foi fomentada por questões na atividade como “Assim que nascemos, recebemos um nome, que geralmente nos é dado pelos nossos pais. Qual a importância de cada pessoa ter um nome? O que isto representa para cada indivíduo? Vamos discutir isso?” (questão 2), “No texto ‘Debaixo da Ponte’, os personagens não são conhecidos (referenciados) por seus nomes (substantivo próprio). Como o autor se refere a eles no texto?” (questão 4), “Será que essas pessoas retratadas na história não têm nome próprio? É possível isso em nossa sociedade? Explique.” (questão 6).

Na reflexão com os alunos, enfatizamos a importância do substantivo próprio na construção da identidade do sujeito, na individualidade de todos nós. Enfatizamos ainda que, ao não nomear propositalmente os personagens, Drummond nos lembra e reforça o quanto esses personagens na vida real passam despercebidos e ignorados pela sociedade e pelo poder público.

Em seguida, passamos a indagar aos alunos sobre qual seria a intenção do autor em não nomear os personagens com nomes próprios no texto e usar o sujeito indeterminado. Nesse momento, ouvimos inferências como: “isto não [é] importante para a compreensão do texto” e “talvez o autor tivesse se sentido com descrença de pensar sobre quais nomes usar para os personagens”.

Explorando essa dificuldade de compreensão da importância do sujeito indeterminado para a construção do sentido global do texto, explicamos a necessidade de se refletir sobre o fato de que nem tudo é dito/escrito claramente nos textos, reforçando o trabalho com a compreensão das ideias implícitas. E, na questão 8, focalizamos diretamente o uso do sujeito indeterminado:

- 08- Observe as palavras destacadas nas orações presentes no primeiro parágrafo do texto:
- I- Moravam debaixo da ponte.
 - II- Não reclamavam contra falta d'água
 - III- Problemas de lixo não tinham
 - IV- Podiam dar esse endereço a amigos

Estas palavras indicam ações realizadas por alguém e são chamadas de verbos. Note que todos os verbos destacados estão no plural. É possível determinar a quem ou a quem se referem estes verbos?

Fonte: Material didático desenvolvido pelas pesquisadoras, 2018.

Nesse contexto de ensino, o conceito de sujeito indeterminado foi introduzido e discutido com base em alguns usos do texto. Essa escolha linguística ainda foi explorada em duas questões: “Por que será que o autor deu preferência para esse tipo de sujeito no texto, ao se referir aos três personagens? Por que será que ele não preferiu o uso de sujeito simples, como ‘eles moravam’, ‘eles não reclamavam’, ‘eles não tinham’, ‘eles podiam dar’?” (questão 9) e “Qual seria a intenção de Drummond em não especificar o sujeito da ação verbal ‘moravam’, ‘reclamavam’, ‘tinham’, ‘podiam’, e em não dar nomes próprios a esses personagens no texto? Que crítica social pode estar presente nessas escolhas do autor?” (questão 10).

Discutimos que a intenção do autor ao dar preferência para a indeterminação do sujeito e não nomear os personagens com um substantivo próprio era reforçar a invisibilidade das pessoas que moravam debaixo da ponte. Essa reflexão nos levou para a dimensão discursiva do texto, importante para a compreensão da crítica social em relação à situação dos sem teto em nossa sociedade, representados na narrativa.

E os alunos demonstraram compreender a intencionalidade comunicativa presente nas escolhas, fazendo outras colocações sobre a situação social dos sem teto e ainda uma crítica ao lugar social imposto a eles: “(...) as pessoas os ignoram, fingem que eles não são gente, só porque eles não têm condições de vida” (Keila)⁶, “... elas são tão insignificantes para as pessoas que Drummond não coloca nome nos personagens” (Jaqueline), “... ninguém está importando com eles, muitas pessoas, quando veem mendigo, fingem que não estão vendo” (Kairo). Outro aluno fez referência à realidade dos moradores de rua de sua cidade: “Lá na praça também mora um casal que ninguém percebe. Eles moram lá há mais de ano e nunca vi ninguém falar o nome deles”.

Dando continuidade à discussão, focalizamos a polissemia do adjetivo “longa” na questão 11. Para contribuir com o debate, fizemos exposição sobre a categoria adjetivo e a função argumentativa da adjetivação em textos, por poder marcar o posicionamento dos autores em suas produções. A questão 11 explora o momento em que “os que moram debaixo da ponte” recebem a visita de um amigo que leva carne para eles se alimentarem. Vejamos o questionamento feito aos alunos:

11- “Fora encontrada no vazadouro, supermercado para quem sabe frequentá-lo, e aqueles três o sabiam, de **longa** e olfativa ciência.”

A possibilidade de uma mesma palavra assumir vários significados é chamada de **polissemia** dentro dos estudos linguísticos.

⁶ Os nr

A palavra **longa** pode possuir vários significados. Dentro do texto de Drummond, qual é o sentido dessa palavra? E o que ela pode indicar a respeito das pessoas que “moravam debaixo da ponte” e de sua situação ali?

Fonte: Material didático desenvolvido pelas pesquisadoras, 2018.

Em resposta ao questionamento feito, os alunos discutiram que, com a escolha da palavra “longa”, Drummond teve a intenção de fazer uma crítica social ao ressaltar que “os debaixo da ponte” já viviam ali há muito tempo, a ponto de até mesmo se acostumarem com o cheiro do local. Trouxeram para a discussão categorias como “esquecimento” e “invisibilidade” que refletem a situação social vivida por moradores de rua no Brasil, em falas como: “Professora, esta palavra nos faz pensar que estas pessoas foram mesmo esquecidas ali ‘debaixo da ponte’ pelo resto da sociedade, que todos que passam próximos dali todos os dias consideram comum pessoas viverem ‘debaixo da ponte’, nem as notando mais” (Diego); “A palavra ‘longa’ [...] já tem ligação com a palavra data, isto já dá a ideia de tempo e indica que se trata de muito tempo que aquelas pessoas estão vivendo ‘debaixo da ponte’. Eu acho que isto é uma crítica social que Drummond quis dizer” (Keila).

Interpretamos assim que os alunos demonstraram compreender que a adjetivação feita com o termo “longa” marca no discurso a crítica do autor, o seu posicionamento diante da situação normalizada para os moradores de rua, que acabam procurando no lixo comida para matar sua fome. Ao compreenderem que usos assim podem ser pistas linguísticas dos posicionamentos de um autor, de sua visão crítica sobre as questões sociais que são representadas no texto, os alunos percebem os efeitos de sentido provocados pelas escolhas do autor, que são intencionais e comprometidas socialmente (o conhecimento interacional apontado por Koch e Elias, 2017).

Na leitura do texto *Inimigos* (At. 2), exploramos o uso de alguns pronomes e expressões no processo de referenciação do texto. A crônica traz, inicialmente, um casal apaixonado, mas com o tempo há um distanciamento entre marido e esposa, e o marido, que antes tratava a esposa carinhosamente de “Quequinha”, passa a usar termos que demonstram uma mudança na relação do casal.

Texto 2

Inimigos

O apelido de Maria Teresa, para o Noberto, era "Quequinha". Depois do casamento, sempre que queria contar para os outros uma de sua mulher, o Noberto pegava sua mão carinhosamente, e começava:
- Pois a Quequinha...
E a Quequinha, dengosa, protestava:
- Ora, Noberto!
Com o passar do tempo, o Noberto deixou de chamar a Maria Teresa de Quequinha. Se ela estivesse ao seu lado

e ele quisesse se referir a ela, dizia:

- A mulher aqui...
Ou, às vezes:
- Esta mulherzinha...
Mas nunca mais Quequinha.
(O tempo, o tempo. O amor tem mil inimigos, mas o pior deles é o tempo. O tempo ataca em silêncio. O tempo usa armas químicas.)
Com o tempo, Noberto passou a tratar a mulher por "Ela"
- Ela odeia o Charles Bronson.
- Ah, não gosto mesmo.
Deve-se dizer que o Noberto, a essa altura, embora a chamasse de Ela, ainda

usava um vago gesto de mão para indicá-la. Pior foi quando passou a dizer "Essa aí" e apontar com o queixo.
- Essa aí...
E apontava com o queixo, até curvando a boca com um certo desdém
(O tempo, o tempo. O tempo captura o amor e não o mata na hora. Vai tirando uma asa, depois outra...) Hoje, quando quer contar alguma coisa da mulher, o Noberto, nem olha na sua direção. Faz um meneio de lado com a cabeça e diz:
- Aquilo...

Luís Fernando Veríssimo

Fonte: <https://www.andiorior.com/2016/11/inimigos-luis-fernando-verissimo.html>

Na narrativa, o marido faz uso de estruturas como “a mulher aqui”, “esta mulherzinha”, “ela” (usando um gesto de mão para indicá-la), “Essa aí” (apontando com o queixo), “aquilo”, que retomam coesivamente o nome “Quequinha”. Estes são usos da língua que se impregnam, no decorrer da narrativa, de significados que evidenciam a mudança negativa na relação do casal. Para explorar essa questão no processo de construção do sentido textual, fizemos as perguntas:

- 02- No início do casamento Norberto e Maria Tereza tratam-se carinhosamente por “Beto” e “Quequinha”. Com o passar do tempo, o tratamento de Norberto com a sua mulher vai sendo mudado. Que palavras ele utiliza para se referir à mulher?
- 03- Em dupla pesquise no dicionário o significado da palavra **depreciativo**. Agora discuta com o seu colega a respeito do significado encontrado para a palavra e escreva-o, formulando a resposta com suas palavras:
- 04- Sabendo o significado do termo depreciativo, você acredita haver no texto alguma passagem que indique alguns momentos de depreciação de alguém? Se sim, quais?

Fonte: Material didático desenvolvido pelas pesquisadoras, 2018.

A partir das respostas e da pesquisa feita no dicionário do significado da palavra “depreciativo”, os alunos passaram a discutir passagens do texto que demonstravam essa mudança no relacionamento do casal, chegando aos poucos às estruturas citadas acima. Em seguida, fizemos uma exposição teórica sobre os pronomes demonstrativos e suas funções nos textos, e outras questões foram trabalhadas:

- 05- Os pronomes demonstrativos “aquilo” e “essa” usados por Norberto para se referir a Maria Tereza pode indicar a aproximação ou o distanciamento do casal? Como é possível perceber isto?
- 06- Como será que Norberto vê Maria Tereza ao tratá-la como “**aquilo**”? Que sentimento o esposo demonstra por sua mulher ao usar tais pronomes?
- 07- Vimos que os pronomes demonstrativos “aquilo” e “essa” são usados para indicar a posição de certa palavra no texto ou se referir a algo que está perto ou não de quem fala. Considerando os usos desses pronomes no texto, podemos dizer que eles também são usados com outro objetivo (outra função)? Qual? [...]
- 10- Qual o sentido da expressão “**com o queixo**”, empregada no texto? Que relação é possível estabelecer entre a ação de apontar o queixo e o uso das expressões “essa aí” e “aquilo”?

Fonte: Material didático desenvolvido pelas pesquisadoras, 2018.

Discutimos como alguns termos e expressões podem ser polissêmicos, exercendo funções comunicativas diversas por conta de veicularem significados implícitos não esperados. E os alunos debateram, pensando na questão 5, o distanciamento do casal sendo significado pelo uso feito das estruturas citadas acima, refletindo sobre os efeitos de sentidos dos pronomes demonstrativos, do diminutivo, da indicação com o próprio corpo que o marido faz para se referir à esposa (“gesto de mão” e “indicação com o queixo”). Na discussão da questão 6, um dos alunos disse que “ele [o marido] não tinha o mesmo afeto por ela como antes” (Diogo).

Procurando compreender outros sentidos para os pronomes “aquilo” e “essa” (questão 7), refletiram que são usos que ofendem, diminuem e distanciam os personagens da narrativa, e ainda trouxeram essa questão para sua realidade. Essa contextualização dos sentidos do texto na realidade deles foi muito importante na aula, pois os alunos passaram a relatar por um bom tempo suas experiências familiares, como se fosse um desabafo por perceberem viver também com situações como as materializadas na narrativa de Veríssimo.

Alguns comentários e opiniões foram feitos a respeito do que o tempo faz com os casamentos. Com falas como “Na minha casa, quando meu pai chega do trabalho, ele diz assim para a minha mãe ‘faz logo o jantar, mulher’” problematizaram, eles mesmos, os papéis sociais desempenhados pelas mulheres e homens em nossa sociedade. Duas alunas, Keila e Jaqueline, destacaram que, usados como no texto, os pronomes “aquilo” e “essa” poderiam causar “mágoas” às esposas se fossem chamadas pelos maridos dessa forma, afirmando que não desejariam que alguém se referisse a elas assim.

Em outras aulas, trabalhamos com um texto jornalístico (atividade 4), que tratava do crime de racismo sofrido por um universitário, *Estudante entrevistado pelo GLOBO é alvo de racismo em carta*, escrito pela jornalista Ana Paula Blower.

Texto 3

Estudante entrevistado pelo GLOBO é alvo de racismo em carta

Ao registrar ocorrência em delegacia, Leonne Gabriel teria ouvido de policial que ‘não daria em nada’

Ana Paula Blower. 14/03/2018

RIO - “Já viram ataque racista por carta?”. O questionamento do estudante de jornalismo Leonne Gabriel dá início a uma publicação feita pelo próprio no Facebook que já tem quase duas mil reações e foi compartilhada quase mil vezes. No post, ele, que é aluno da PUC, conta que recebeu, nesta segunda-feira, uma carta com ofensas raciais, entregue na universidade. As frases “Cara, com um cabelo desses queria o que?” e “Ser preto nenhum problema, mas esse cabelo?” estavam escritas em uma página de jornal que trazia uma reportagem de O GLOBO, fevereiro, em que Leonne é um dos entrevistados e fala sobre a realidade de alunos bolsistas, veiculada em 21 de fevereiro. A correspondência foi enviada pelos Correios e está assinada e com endereço do remetente.

— Esperava repercussões positivas após a reportagem, acreditava que poderia ser algo que levasse a sociedade a refletir sobre questões dos negros bolsistas periféricos na universidade.

Nunca imaginei receber uma carta com um conteúdo desses, com ataque racista. O corpo negro ainda é apedrejado 130 anos após o fim da escravidão - diz Leonne, de 21 anos, acrescentando que o assusta o fato de alguém ter calculado o envio da carta, colocando-a nos Correios e endereçando a ele, na universidade.

Leonne recebeu a correspondência por volta das 11h desta segunda-feira e ficou pensando por horas sobre o que fazer. Resolveu compartilhar com seus amigos no Facebook para saber sobre suas opiniões. As 20h, fez a publicação. E sentiu-se tranquilo ao ver tamanha repercussão.

— Queria ver se só eu estava tendo aquela percepção, se estava vendo coisa além do que tinha. Mas as pessoas viram quão racista essa pessoa foi e reverberaram isso nas redes. O agressor não é um problema só meu, mas da sociedade brasileira.

Quase quatro horas na delegacia

Além de expor o caso na internet, Leonne afirma que resolveu tomar uma medida legal e foi à uma delegacia nesta terça-feira registrar o caso como injúria racial. O policial que o atendeu, segundo o rapaz, durante quase quatro horas tentou desestimulá-lo a registrar o ocorrido, dizendo que não daria em nada.

Ao contar o que havia acontecido ao policial, ele teria recebido como resposta: “Mas você é negro?”. As dificuldades, conta o estudante, não teriam parado por aí. Ele ouviu ainda que os policiais têm crimes mais graves para resolver.

— Ele disse que não era injúria racial e muito menos racismo o que aconteceu. Era um bullying. E eu questionei como poderia deixar mais uma vez um caso desses ser esquecido? Até quando vamos ficar colocando máscaras para reconhecer o que é de fato? — questiona Leonne.

Segundo o estudante, a amiga que o acompanhava na delegacia chegou a questionar o policial sobre uma possível negligência da ocorrência. Ao fazer isso, segundo Leonne, o agente teria a ameaçado dizendo que poderia dar voz de prisão por desacato. O caso, enfim, foi registrado como injúria.

Agora, o estudante diz que vai entrar em contato com advogados para decidir o que poderá fazer. Apesar dos problemas na delegacia, Leonne conta que recebeu inúmeras mensagens de apoio e solidariedade pelas redes sociais. E diz que não vai deixar o caso morrer.

A Polícia Civil ainda não comentou o caso.

Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/estudante-entrevistado-pelo-globo-alvo-de-racismo-em-carta-22487847>

Em duas questões, foi explorado o uso dos termos “tamanha” e “enfim” no texto, procurando fazer os alunos discutirem se Blower se posicionava diante da temática tratada (racismo e preconceito), apesar de o texto ter um caráter objetivo, informativo. Depois da leitura, discutimos a respeito do que seria fatos ocorridos ou opiniões emitidas por quem escreve.

- 05- Observe o seguinte trecho retirado do texto de Blower: “E sentiu-se tranquilo ao ver **tamanha** repercussão”. Sendo a notícia um texto objetivo, que trata de relatar um fato real, qual foi a intenção da autora ao utilizar o adjetivo “tamanha” em seu texto? Qual a função comunicativa deste adjetivo?
- 06- Em seu texto, Ana Paulo Bowler escreve: “O caso, **enfim**, foi registrado como injúria”. Observe o significado da palavra destacada:

Enfim
Em suma, em síntese, para concluir: enfim, o que você quer dizer é que não aceita a proposta. Caracteriza a necessidade de se concluir uma ideia, um pensamento, um discurso etc (numa narrativa oral ou escrita): enfim, já não há intelectuais (...)
[] Dicio. com.br

A palavra **enfim** não se apresenta como necessária para informar um fato, contudo, foi usada pela autora do texto, neste trecho. Qual foi o propósito de Blower ao usá-la? Que percepção esta palavra pode ter despertado no leitor da notícia?

Fonte: Material didático desenvolvido pelas pesquisadoras, 2018.

Ao relerem os trechos no texto que traziam as palavras “tamanha” e “enfim”, não demorou para que os alunos dissessem que tais palavras representavam a opinião de Ana Paula: “Eu acho que ela queria mesmo era convencer o leitor a respeito do quanto o racismo é ruim” (Diogo). E passaram a debater a atitude da jornalista marcada nessas escolhas diante do crime de racismo sofrido pelo estudante universitário.

Discutimos, então, que o efeito de sentido da palavra “tamanha” estava no fato de a autora intensificar com essa palavra, numa escolha argumentativa, o quanto foi grande a manifestação das pessoas em relação ao fato ocorrido, demonstrando até mesmo que houve empatia entre o universitário e os leitores da postagem. Sobre o uso do “enfim”, comentamos que a intenção comunicativa de Blower (2018) era criticar a demora por parte das autoridades em aceitar a queixa do universitário e registrar a ocorrência, pois, conforme o relato no texto, o policial que atendeu o jovem e sua amiga pareceu aceitar o fato ocorrido com o jovem como normal, chegando a ameaçar de prendê-los por desacato.

Outra escolha linguística feita, que possibilitou muita reflexão, foi o uso de “colocando máscaras”, com um debate sobre os conceitos de conotação e polissemia. Essa expressão aparece na fala do estudante Leonne Gabriel, e esse uso foi discutido a partir do seguinte questionamento:

- 16- “Até quando vamos ficar **colocando máscaras** para reconhecer o que é de fato?”. No contexto do texto de Blower, qual o significado da expressão “colocando máscaras”?

Fonte: Material didático desenvolvido pelas pesquisadoras, 2018.

Inicialmente, surgiram algumas dúvidas a respeito do sentido conotativo, que foram explorados com exemplos do cotidiano como “falar pelas costas”, “Que olhar frio”, este exemplificado pelo aluno Kairo. A discussão da questão 16 dirigiu-se para a crítica feita pelo estudante de jornalismo sobre como a sociedade finge não perceber que “ainda há pessoas com atitudes preconceituosas e racistas e outras pessoas sofrendo as consequências de tais atitudes”, conforme fala do aluno Diogo. A aluna Jaqueline refletiu que “as máscaras têm função de esconder o que as pessoas realmente são. Quando alguém usa uma máscara é porque não deseja mostrar o rosto”. A partir dessa colocação, disseram que a intenção com a expressão “colocando máscaras” era ressaltar o fato de as pessoas fingirem que os negros estão incluídos na sociedade e que não sofrem mais nenhum tipo de preconceito, quando, na verdade, continuam sofrendo todo tipo de preconceito possível.

Os alunos ressaltaram, por exemplo, que os negros têm pouca oportunidade de trabalho, que geralmente ocupam cargos cujos salários são baixos e que é “um absurdo ainda se destacar que um negro chegue à faculdade, pois isso deveria ser coisa normal e não algo para se achar fora do comum” (Keila). Outro aluno problematizou o lugar social imposto aos negros representado em novelas, dizendo: “Até mesmo, professora, nas novelas, os negros nunca ocupam cargos bons, geralmente eles estão trabalhando na limpeza ou na faxina. Eu nunca vi um negro ter personagem de médico em nenhum programa que eu assisto” (Kairo).

A seguir, fazemos uma reflexão sobre os aprendizados construídos no processo de pesquisa e colaboração na escola.

3.1 Refletindo sobre os aprendizados construídos na interação em sala de aula

Para além da dificuldade em elaborar atividades que abordassem a função da dimensão linguística na construção dos sentidos textuais, foi realizar as atividades em sala. Promover um ensino reflexivo, especialmente, quando temos conteúdos gramaticais e lexicais envolvidos como objeto de ensino, é um desafio para nós professores. Não podíamos, nesse processo, fazer das aulas de leitura aulas de análise do texto, esquecendo-nos do processo de compreensão em si.

Sendo a leitura uma prática social, uma atividade colaborativa que ocorre entre autor, texto e leitor (MARCUSCHI, 2008), o texto enquanto evento comunicativo não

poderia ficar em segundo plano. Com essa preocupação, foi muito importante realizar as rodas de leitura antes das atividades, como também pensar em perguntas que levassem os alunos a refletirem sobre os usos da língua como pistas linguísticas das intenções dos autores, explorando os diferentes conhecimentos relevantes no processamento dos textos (KOCK & ELIAS, 2017), relevantes no próprio processo de construção dos sentidos pelos alunos.

No final da aplicação das atividades, vimos que houve crescimento de nossa capacidade de planejar, de produzir novos materiais didáticos, de executar as escolhas didáticas e reavaliá-las cotidianamente, encontrando brechas no fazer social e pedagógico para construir uma abordagem dialógica com os alunos nas aulas. Na interação em sala de aula, debatendo os sentidos dos textos, os alunos do 9º ano foram se construindo um pouco mais como sujeitos leitores.

Em muito, isso se deve à disposição de todos em participar com sua fala, em superar os desafios e aprender envolvidos naquela prática que buscávamos construir no contexto das aulas. Isso contribuiu para que tivéssemos, interpretamos, um “contexto de aprendizagem” em que os alunos desenvolveram suas “capacidades envolvidas na compreensão” (KLEIMAN, 2006, p. 25). Podemos dizer que procuramos construir um “trabalho de conscientização linguística crítica”, a fim de levar o aluno não só a refletir sobre como a língua funciona no texto, mas como “está à serviço das intenções do autor” (KLEIMAN, 2002, p. 94). E nesse sentido, interpretamos que houve um resultado significativo para o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

Observando os alunos e sua participação, vimos que aprenderam a resolver suas dúvidas de leitura e as questões propostas com mais autonomia. Os discentes tornaram-se mais capazes de hipotetizar, de compreender as informações implícitas, já começando a ler o texto proposto nas últimas aulas a procura de definir informações que não eram ditas de forma clara, e sentiam-se ansiosos para expor suas percepções.

Dúvidas que surgiram nas primeiras aulas a respeito de alguns usos nos textos, com operadores argumentativos (“Qual a relação estabelecida por este operador argumentativo?”), linguagem polissêmica (“Qual o significado pretendido com a expressão utilizada pelo autor?”), coesão e coerência (“Por que, professora, posso afirmar que a palavra ‘porque’ estabelece coesão dentro do texto?”), foram discutidas com mais facilidade nas últimas aulas, muitas vezes, sem a intervenção docente.

Segundo um dos alunos, referindo-se ao trabalho com as escolhas linguísticas, eram informações que “não eram notadas anteriormente, pois não eram percebidas como importantes para a compreensão do texto, por isto a leitura ficava sem sentido”, “Eu nunca pensei que ser chamado de ‘aquilo’ pudesse ser uma maneira tão ofensiva, mas agora consigo entender” (Diogo).

Os discentes também estabeleceram, de maneira independente, relações entre as crônicas de Drummond (Atividade 1), a reportagem publicada no jornal *O Globo* (Atividade 4) e os textos de Veríssimo (Atividade 5), salientando que se tratavam de assuntos com temáticas sociais, em que as personagens ou as pessoas sofriam algum tipo de depreciação ou exclusão social. Os alunos relacionaram as temáticas dos textos com a sua própria vivência (contextualização), problematizando com mais interesse os exemplos de seu cotidiano com os colegas em sala.

Em práticas assim, constituem-se sujeitos mais críticos, aprendendo mais sobre a vida em sociedade, os fatos sociais e as relações humanas, aprendem a explorar os textos produzidos socialmente, podendo avaliar criticamente o que ocorre a sua volta e no mundo por meio da linguagem.

Enfim, compreendemos que os debates sobre os textos e o trabalho reflexivo com as escolhas linguísticas favoreceram o entendimento dos alunos a respeito do que liam, havendo uma ampliação de sua competência leitora. E, diferente do que acontecia nas aulas anteriores as discutidas aqui, na turma do 9º ano, passamos a nos preocupar, em termos didáticos, em problematizar as intenções comunicativas dos autores, a compreender os textos olhando também para as escolhas linguísticas e a contextualizar com mais criticidade as temáticas na vivência de todos. No final da pesquisa, interpretamos que os discentes se tornaram mais protagonistas, mais confiantes em sua capacidade de expor, discutir, compreender as leituras feitas e os conteúdos ensinados, construindo uma aprendizagem mais significativa.

Algumas Considerações

Sabendo que a interação é fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos, por meio de uma abordagem de ensino dialógica, procuramos contribuir para que os alunos do 9º ano da escola construíssem conhecimentos e habilidades importantes em suas práticas de leitura.

Assim, nas aulas, realizamos as discussões sobre os textos e as escolhas linguísticas dos autores em uma situação didática em que os alunos se sentissem confiantes para se expressar. Fizemos, como ficou esclarecido, exposições teóricas de alguns conteúdos da disciplina LP, mas sempre considerando-os em função da compreensão dos textos lidos.

Ocorreu um certo estranhamento inicial pelo fato de os procedimentos didáticos exigirem mais participação, mais posicionamento do aluno. Interpretamos que sentiram nas primeiras aulas dificuldade em participar porque não estavam habituados com o lugar de fala em sala, agindo mais passivamente nas atividades em geral. Como nas discussões procuramos tecer raciocínios mais abertos, problematizadores e que ainda exploravam questões do texto antes não trabalhadas (a função dos elementos linguísticos na construção do sentido textuais), tiveram o estranhamento. Por outro lado também, foram momentos que despertaram o interesse e a sensibilidade dos alunos, levando-os a mais questionamentos, demonstrando a sua disposição em participar dos diálogos, em aprender naquele contexto.

Com o decorrer das aulas, os alunos mostraram-se mais capazes de reconhecer informações implícitas, falar sobre certas estruturas linguísticas e sua função no texto e estabelecer relações entre os textos lidos. Eles foram se habituando a levantar questionamentos a respeito de determinados trechos lidos.

Com a pesquisa, compreendemos melhor a relação que se deve estabelecer entre a competência linguística dos alunos e a leitura em uma sala de aula. As aulas dialogadas e contextualizadas, em que pensamos a respeito dos elementos linguísticos como meio de auxiliar o desenvolvimento da capacidade leitora, proporcionaram uma aprendizagem mais significativa para eles enquanto leitores em formação. O envolvimento de todos no processo dialógico em sala favoreceu a construção de conhecimentos sobre a sociedade, sobre as relações sociais e sobre os usos intencionais da língua nos textos, como favoreceu também o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Esperamos com a pesquisa promover discussões importantes sobre nossas práticas pedagógicas no ensino de LP, contribuindo com os debates a respeito de como formar sujeitos críticos e mais preparados para atuarem nas diferentes situações sociais.

Referências

ANDRADE, C. D. *Debaixo da ponte*. Disponível em: <http://www.universodosleitores.com/2012/12/texto-da-semana-debaixo-da-ponte-de.html>. Acesso em 05/09/2018.

ANTUNES, I. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: _____. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 39-105.

_____. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014. p. 39-58.

BAKHTIN, M. A interação verbal. In: _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 112-130.

BLOWER, A. P. Estudante entrevistado pelo GLOBO é alvo de racismo em carta. *O Globo*, Rio de Janeiro, 14 de mar. 2018. Caderno Sociedade. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/estudante-entrevistado-pelo-globo-alvo-de-racismo-em-carta-22487847>. Acesso em: 10/08/2018.

BRAGA, R. *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 63-64.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. 107 p.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

COLOMER, T.; CAMPS, A. O que é ler. In: _____. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 29-47.

GERALDI, J. W. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: _____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 115-217.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2002. 102 p.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNEZ, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Leitura, texto e sentido. In: _____. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 9-37.

_____. Leitura, sistemas de conhecimentos e processamento textual. In: _____. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 39-56.

LERNER, D. Ler, escrever na escola: o real, o possível e o necessário. In: _____. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 17-20.

MARCUSCHI, L. A. Processo de compreensão. In: _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 227-281.

REIS, F. *A importância de tratar/chamar as pessoas pelo nome*, 2016. Disponível em: <http://eleituras-esldf.blogspot.com/2016/12/a-importancia-de-tratar-chamar-as.html>. Acesso em: 10/08/2018.

SOLÉ, I. O desafio da leitura. In: _____. *Estratégias de leitura*. 6º ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 21-38.

TRAVAGLIA, L. C. Objetivos do ensino de língua materna. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 17-20.

_____. O texto e o discurso. In: TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 67-98.

VERÍSSIMO, L. F. *Inimigos*. Disponível em: <https://www.andiorior.com/2016/11/inimigos-luis-fernando-verissimo.html>. Acesso em: 30/08/2018.

_____. *O homem trocado*. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/o-homem-trocado-cronica-de-luis-fernando-verissimo/>. Acesso em: 07/09/2018.