



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PABLO OLINTO DE OLIVEIRA SOUZA

**JORNAL *ON-LINE*: uma estratégia metodológica para  
desenvolvimento da linguagem**

Montes Claros-MG  
Outubro / 2016

PABLO OLINTO DE OLIVEIRA SOUZA

**JORNAL *ON-LINE*: uma estratégia metodológica para desenvolvimento da linguagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - Universidade Estadual de Montes Claros - área de concentração Linguagens e Letramentos - Linha de Pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes - sublinha Panorama crítico do ensino de língua portuguesa - como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Mota

Montes Claros-MG  
Outubro / 2016

S719j Souza, Pablo Olinto de Oliveira.  
Jornal *on-line* [manuscrito] : uma estratégia metodológica para desenvolvimento da linguagem / Pablo Olinto de Oliveira Souza. – Montes Claros, 2016.  
124 f. : il.

Bibliografia: f. 100-103.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Mota.

1. Jornal escolar *on-line* - Estudo. 2. Gêneros discursivos. 3. Letramento. 4. Desenvolvimento da linguagem. I. Mota, Maria Alice. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma estratégia metodológica para desenvolvimento da linguagem.




UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

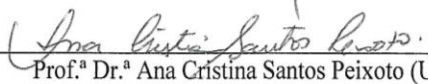


PABLO OLINTO DE OLIVEIRA SOUZA

" *Jornal on-line*: uma estratégia metodológica para o desenvolvimento da  
linguagem "

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas:

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Mafía Alice Mota– Orientadora (Unimontes)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Santos Peixoto (UFSB)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Liliane Pereira Barbosa (Unimontes)

Montes Claros (MG), 29 de novembro de 2016.

*Ninguém ignora tudo.  
Ninguém sabe tudo.  
Todos nós sabemos alguma coisa.  
Todos nós ignoramos alguma coisa.  
Por isso aprendemos sempre.*  
(Paulo Freire)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e por sua grande misericórdia.

À minha esposa Jaciany e ao meu filho Pablo, pelo amor, carinho e muita compreensão.

Aos meus pais, Carlos Roberto e Ana Lúcia, por sempre terem me incentivado a continuar estudando.

Aos meus segundos pais, meu sogro Jacy Pereira e minha sogra Alda, pelas orações e cuidados.

Aos professores e demais funcionários do Profletras e da Unimontes, pela atenção e comprometimento.

À CAPES, o apoio financeiro que permitiu a realização da maior parte deste trabalho.

Aos colegas de curso, pelo conhecimento compartilhado.

À minha orientadora Maria Alice Mota, pelos direcionamentos no trabalho e compreensão.

Aos meus alunos dos 9.º anos, pela participação na pesquisa.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para este trabalho.

## RESUMO

O estudo empreendido, embasado na proposta de intervenção *Jornal on-line*: uma estratégia metodológica para desenvolvimento da linguagem, fruto de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras da Unimontes, busca investigar as principais dificuldades de oralidade, leitura e escrita apresentadas pelos alunos do 9º ano de uma escola municipal. Para atingir esse propósito, elaborou-se uma intervenção pedagógica por meio da criação de um jornal *on-line*, visando criar possibilidades para o aprimoramento de habilidades linguísticas. Diante da realidade educacional brasileira, regional e local, esboçada em dados publicados pelo IDEP e PAEBES, esta pesquisa justifica-se, porque poderá contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da oralidade, leitura e escrita dos alunos. Metodologicamente, partiu-se de uma pesquisa documental e de uma pesquisa-ação, desenvolvidas em duas etapas: investigativo-diagnóstica e investigativo-interventiva. Acolheu-se a hipótese de que o desenvolvimento de um jornal *on-line* poderá ser um instrumento eficaz e importante para o trabalho com a linguagem em sala de aula. Como fundamentação teórica, este trabalho foi alicerçado na concepção de gêneros de Bakhtin (2003), nas estratégias de leitura de Solé (1998), na concepção de coerência textual de Koch e Travaglia (2011), no conceito de coesão textual de Koch (2010), nas releituras de textualidade de Val (2006), nas orientações do trabalho com jornal de Bonini (2011) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998). Nesse contexto, o projeto *Jornal on-line* apresentou-se como uma das propostas metodológicas que criaram possibilidades para que os alunos pudessem desenvolver e aprimorar habilidades de leitura e de produção oral e escrita, uma vez que proporcionou a esses alunos mais acesso a informações sob uma perspectiva que considera, por exemplo, o hipertexto como ferramenta de estudo da língua em uma visão de uso concreto e não de usos artificiais, os quais lidam com exemplos que muito pouco se relacionam ao cotidiano do falante/ouvinte-aluno. Os resultados mostram que ao se trabalhar a língua em uma perspectiva real de uso, como na construção de um jornal *on-line*, faz com o ensino de língua materna tenha sentido para os alunos, permitindo o aprimoramento da competência leitora e da produção oral e escrita de gêneros variados.

**Palavras-Chave:** Jornal escolar *on-line*. Gêneros discursivos. Letramentos.

## ABSTRACT

The study undertaken, based on the intervention proposal Journal online: a methodological strategy for language development, the result of a research of the Professional Master in Literature of Unimontes, seeks to investigate the main difficulties of orality, reading and writing presented by the students of the 9th Year of a municipal school. To achieve this purpose, a pedagogical intervention was elaborated through the creation of an online newspaper, in order to create possibilities for the improvement of language skills. In view of the Brazilian, regional and local educational reality, outlined in data published by IDEP and PAEBES, this research is justified because it may contribute to improving the quality of oral teaching, reading and writing of students. Methodologically, it was based on documentary research and an action research, developed in two stages: investigative-diagnostic and investigative-intervention. It has been hypothesized that the development of an online journal can be an effective and important tool for working with language in the classroom. As a theoretical basis, this work was based on Bakhtin's conception of genera (2003), Solé's reading strategies (1998), Koch and Travaglia's concept of textual coherence (2011), Koch's concept of textual cohesion ), In the textual revisions of Val (2006), in the guidelines of the paper with Bonini's journal (2011) and in the National Curriculum Parameters of Portuguese Language (1998). In this context, the online journal project presented itself as one of the methodological proposals that created possibilities for students to develop and improve reading and writing skills, as it provided these students with more access to information A perspective that considers, for example, hypertext as a tool to study the language in a vision of concrete use and not of artificial uses, which deal with examples that have little relation to the everyday of the speaker / listener. The results show that when working the language in a real perspective of use, as in the construction of an online newspaper, it makes the teaching of the mother tongue make sense for the students, allowing the improvement of reading competence and oral and Writing of varied genres.

Keywords: School newspaper online. Discursive genres. Letters.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Eixos básicos dos conteúdos de Língua Portuguesa .....	23
Quadro 2	Unidades do ensino de Língua Portuguesa .....	24
Figura 1	Localização de Montanha .....	39
Figura 2	Vista parcial do laboratório de informática .....	41
Quadro 3	Análise de dados .....	50
Figura 3	Sequência didática .....	69
Diagrama	<i>Continuum</i> .....	69
Figura 4	Estratégias .....	71
Figura 5	<i>Layout</i> : página principal .....	73
Quadro 4	Colunas Jornal <i>on-line</i> .....	74
Quadro 5	Divisão dos textos .....	74
Figura 6	<i>Layout</i> da página após debate .....	76
Figura 7	Texto base para leitura .....	77
Figura 8	Atividades .....	78
Figura 9	Página principal do Wix .....	93
Figura 10	Central de ajuda Wix .....	94
Figura 11	<i>Layout</i> da página principal .....	95
Figura 12	Página: Carta do leitor .....	96
Figura 13	Página: Fundamental 1 .....	96
Figura 14	<i>Layout</i> do jornal pelo celular .....	97

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Você tem o hábito de ler? .....	42
Gráfico 2	Quantos livros você já leu este ano? .....	43
Gráfico 3	Você considera importante a leitura como incentivo para uma boa escrita? .....	43
Gráfico 4	Você frequenta a biblioteca da sua escola? .....	44
Gráfico 5	Você gosta de escrever? .....	44
Gráfico 6	Com que frequência você escreve? .....	45
Gráfico 7	Você já ouviu falar sobre gênero textual ou gênero discursivo? .....	45
Gráfico 8	Você poderia citar um exemplo de gênero discursivo? .....	46
Gráfico 9	Quais atividades envolvendo oralidade vocês já fizeram? .....	46
Gráfico 10	Você utiliza o computador para ler e enviar textos? .....	47
Gráfico 11	Você utiliza o celular para ler e enviar textos? .....	47
Gráfico 12	Adequação .....	56
Gráfico 13	Coerência .....	56
Gráfico 14	Coesão .....	57
Gráfico 15	Informatividade .....	57
Gráfico 16	Adequação .....	59
Gráfico 17	Coerência .....	59
Gráfico 18	Coesão .....	60
Gráfico 19	Informatividade .....	61
Gráfico 20	Procedimentos de Leitura .....	63
Gráfico 21	Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador .....	64
Gráfico 22	Relação entre Textos .....	64
Gráfico 23	Coerência e coesão no processamento do texto .....	65
Gráfico 24	Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido .....	66
Gráfico 25	Variação Linguística .....	66
Gráfico 26	Adequação .....	81
Gráfico 27	Coerência .....	81
Gráfico 28	Coesão .....	82
Gráfico 29	Informatividade .....	83
Gráfico 30	Adequação .....	84
Gráfico 31	Coerência .....	84
Gráfico 32	Coesão .....	85
Gráfico 33	Informatividade .....	86
Gráfico 34	Procedimentos de Leitura .....	87
Gráfico 35	Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador .....	88
Gráfico 36	Relação entre Textos .....	89
Gráfico 37	Coerência e coesão no processamento do texto .....	89
Gráfico 38	Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido .....	90
Gráfico 39	Variação Linguística .....	91
Gráfico 40	Análise paralela de desempenho .....	92

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	20
1.1 A realidade educacional brasileira .....	20
1.2 Práxis: reflexão e ação .....	21
1.3 Metodologias de ensino-aprendizagem de linguagem .....	22
1.4 Tríade: oralidade leitura e escrita .....	25
1.4.1 <i>Oralidade</i> .....	26
1.4.2 <i>Escrita</i> .....	27
1.4.3 <i>Leitura</i> .....	29
1.5 Gêneros discursivos .....	30
1.6 Jornal escolar: uma ferramenta pedagógica .....	32
1.6.1 <i>O jornal escolar on-line</i> .....	33
1.7 Ensino de gramática .....	35
1.8 Estratégias de leitura .....	35
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	38
2.1 Panorama histórico-geográfico de Montanha .....	38
2.2 Montanha – ES: A região de pesquisa .....	38
2.3 Escola Municipal Domingos Martins: O lócus da pesquisa .....	40
2.3.1 <i>Breve histórico</i> .....	40
2.3.2 <i>O perfil atual da escola pesquisada</i> .....	41
2.4 Os sujeitos da pesquisa .....	42
2.4.1 <i>O sujeito e a tríade: oralidade, escrita e leitura</i> .....	42
2.5 Critérios para análise dos dados .....	48
2.5.1 <i>Critérios para a produção oral e escrita</i> .....	48
2.5.2 <i>Critérios para a leitura</i> .....	50
2.6 Procedimentos metodológicos .....	53
2.6.1 <i>Procedimentos da etapa investigativo-diagnóstica</i> .....	54
2.6.1.1 Coleta dos dados por meio de instrumentos diagnósticos .....	54
2.6.1.1.1 A oralidade .....	55
2.6.1.1.2 A escrita .....	58
2.6.1.1.3 A leitura .....	61
<b>3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	68
3.1 Trabalhando a sequência didática .....	68
3.1.1 <i>Módulo 1</i> .....	70
3.1.2 <i>Módulo 2</i> .....	71
3.1.3 <i>Módulo 3</i> .....	72
3.1.4 <i>Módulo 4</i> .....	72
3.1.5 <i>Módulo 5</i> .....	73
3.1.6 <i>Módulo 6</i> .....	75
3.1.7 <i>Módulo 7</i> .....	76
3.1.8 <i>Módulo 8</i> .....	79

4	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	80
4.1	<i>Análise final</i> .....	80
4.1.1	Análise final: oralidade .....	80
4.1.2	Análise final: escrita .....	83
4.1.3	Análise final: leitura .....	86
4.2	<i>Análise paralela</i> .....	91
5	<b>O JORNAL ON-LINE: E10 PORTAL DE NOTÍCIA ...</b>	93
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	98
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100
	APÊNDICE A – Ficha social .....	104
	APÊNDICE B – Questionário 1 .....	105
	APÊNDICE C – Questionário 2 .....	106
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento .....	108
	APÊNDICE E – Quadro para análise da habilidade leitora .....	109
	APÊNDICE F – LIED – Laboratório de informática .....	110
	ANEXO A – Atividades sobre discurso .....	111
	ANEXO B – Atividade sobre subordinação , ambiguidade e Linguagem .....	113
	ANEXO C – Atividade sobre pronomes relativos.....	115
	ANEXO D – Atividade envolvendo o papel semântico do pronome relativo .....	117
	ANEXO E – Atividade sobre subordinação e conectivos .....	118
	ANEXO F – Atividade sobre coordenação .....	120
	ANEXO G – Atividades sobre subordinação e conectivos .....	121
	ANEXO H – Atividades sobre concordância .....	122
	ANEXO I – Atividades sobre concordância e variação .....	124
	ANEXO J – Atividades sobre a ocorrência da crase e emprego dos pronomes demonstrativos .....	126
	ANEXO K – Atividades sobre colocação pronominal.....	128
	ANEXO L – Normas para transcrição .....	130

## INTRODUÇÃO

A presente proposta de investigação intitulada *Jornal on-line*: uma estratégia metodológica para desenvolvimento da leitura está situada na linha de pesquisa 2 - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, precisamente na sublinha b-1, Panorama crítico do Ensino de Língua Portuguesa, do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

O que justifica este estudo é a inquietação diante da realidade educacional brasileira, da nossa realidade regional e local, que se encontram perfiladas adiante (capítulo 2 - Metodologia) através dos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Dessa forma, a finalidade desta pesquisa é investigar as principais dificuldades de oralidade, escrita e leitura apresentadas pelos alunos do 9.º ano da Educação Básica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Domingos Martins, situada no município de Montanha, norte do Espírito Santo, e, a partir do diagnóstico, desenvolver um plano de ação, tendo em vista criar possibilidades de sanar ou minimizar as dificuldades encontradas e, assim, promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas desses alunos. Dessa maneira, pretendemos responder aos seguintes questionamentos:

- I. Quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos do 9.º ano da Educação Básica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Domingos Martins, tendo em vista a aquisição da leitura e da produção oral e escrita?
- II. O desenvolvimento de um projeto de intervenção por meio de um *Jornal On-line* poderá contribuir para minimizar essas dificuldades e desenvolver habilidades de oralidade, leitura e escrita desses alunos?

Tendo em vista tais questionamentos, a hipótese é de que o desenvolvimento de um projeto de intervenção de um jornal *on-line* poderá constituir-se em um dos eficazes e importantes instrumentos para o trabalho com a linguagem em sala de aula.

Pretende-se, também, com este estudo, evidenciar os aspectos que demonstram a importância dos gêneros discursivos midiáticos na vida prática dos alunos e o valor do trabalho de forma contextualizada, a fim de que esses alunos aprendam de forma teórico-prática. Será dada ênfase, ainda, à importância da relação entre a prática de leitura e o

processo de escrita através dos gêneros trabalhados, mediante as experiências vivenciadas por esses alunos em seu ambiente social e cultural.

Nesse sentido, entende-se que a proposição do projeto de elaboração de um jornal *on-line* apresenta-se como uma das estratégias metodológicas que poderão promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos nossos alunos, uma vez que cada etapa do projeto poderá proporcionar melhor e maior envolvimento desses alunos com as atividades, fato que, certamente, contribuirá para que construam significados para a sua aprendizagem e para que aprimorem as suas habilidades leitoras. Dessa forma, tendo em vista as metodologias de ensino-aprendizagem de linguagem com o uso de novas tecnologias, acredita-se que a relevância deste estudo reside na criação de tais possibilidades.

Este texto será organizado do seguinte modo: no primeiro capítulo, apresentar-se-á um esboço do referencial teórico que embasa o nosso trabalho. Em seguida, no capítulo 2, tratar-se-á das estratégias metodológicas adotadas, juntamente com a análise da coleta inicial. Já no capítulo 3, apresentar-se-á a proposta de intervenção, explicitando os módulos e como foram trabalhados. No capítulo 4, mostrar-se-á a análise dos resultados e, no capítulo 5, a montagem do jornal *on-line* por meio do site *Wix*. Por fim, far-se-ão as considerações finais, tendo em vista todo processo de construção do jornal *on-line*.

# 1 REFERENCIAL TEÓRICO

## 1.1 A realidade educacional brasileira

Quando se reflete sobre o desenvolvimento da educação no Brasil por meio do uso de novas tecnologias, verifica-se uma evolução muito lenta, se se comparar com outros setores da sociedade. O que é denominado “novas tecnologias”, na verdade, já não é tão novo assim. Conforme afirma Martins (1995), o problema é que as discussões não dão conta ainda de abranger todo o universo da escola, e as mudanças ocorrem a passos lentos.

Historicamente, em relação ao trabalho com a linguagem, é possível verificar que o ensino de língua portuguesa era alicerçado sobre um ensino normativo, que priorizava a análise da língua de forma descontextualizada, com um uso prioritário do quadro-giz. A partir de 1960, com o surgimento da linguística textual (Alemanha e Reino Unido) e da análise do discurso (França), ampliou-se a visão sobre e o trabalho com a linguagem, ressaltando-se o aspecto crucial da construção do discurso para a vida em sociedade.

Contudo, mesmo com esse avanço, percebe-se que, no trabalho desenvolvido com os alunos, o aprimoramento da oralidade, da escrita e da leitura não ocorre de modo satisfatório. Apesar de estudarem a língua desde a entrada na escola, apresentam dificuldades linguísticas as mais diversas possíveis.

Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN/LP) já apresentavam uma análise nada animadora sobre o ensino de língua até então. Afirma o referido documento:

Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (BRASIL, 1998, p. 19).

Esse quadro ainda piora quando os alunos do Ensino Fundamental chegam ao Ensino Médio, o que se torna óbvio, pois não há uma base para que esses alunos construam seus conhecimentos em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa (LP).

Como prova disso, pode-se observar o resultado da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio de 2014 (ENEM). Exatamente 529.373 candidatos tiraram a nota

zero na redação. Diante desse resultado, vários foram os professores que manifestaram publicamente sobre essa questão. A professora de língua portuguesa Keiti Savino, em entrevista ao *Repórter Brasil Maranhão*, explicou que a maioria dos alunos teve problema com a interpretação do tema. De acordo com o professor de língua portuguesa Marcelo Freire, do Colégio JK de Brasília, se o aluno tivesse o mínimo domínio das características do texto pedido, poderia ter desenvolvido uma redação, no mínimo, razoável. Já a professora de língua portuguesa Viviane Faria, do *Gran Cursos Online* e do curso de *Reciclagem de Língua Portuguesa*, no site “[www.ebc.com.br](http://www.ebc.com.br)”, mostrou acreditar que os estudantes tenham dificuldade em usar elementos que conectem as ideias expressas no texto.

A situação alarmante é revelada pelos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), obtidos pelas notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela taxa média de aprovação percentual. O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep em 2007, e avalia as instituições em uma escala de zero a dez. O IDEB sintetiza dois conceitos relevantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O IDEB de 2013 das escolas municipais de Montanha tinha como meta 4.9, entretanto a nota alcançada foi 4.1. Pontuação essa que abaixou em 2015 chegando a 4.0.

Chega a ser constrangedor, também, quando são analisados os dados obtidos no site TPE (Todos pela Educação). As informações mostram que 38% dos acadêmicos do Brasil são classificados como analfabetos funcionais. Dos alunos que concluem o ensino médio, aproximadamente, 78,5% não apresentam proficiência mínima em leitura. Entre os alunos da rede pública matriculados no 9.º ano do Ensino Fundamental em 2013, somente 28,7% apresentaram conhecimentos adequados para a idade, em Língua Portuguesa, passando longe da meta esperada de 42,9% para o mesmo período. Além disso, existem, no Brasil, aproximadamente, 9 milhões de pessoas que conseguem ler, mas não conseguem compreender e interpretar o sentido de enunciados simples, os que são considerados analfabetos funcionais.

Portanto, essa realidade exige reflexão em busca de um movimento contínuo e cíclico: ação-reflexão-ação que deverá nortear a práxis no ensino de língua portuguesa.



## **1.2 Práxis: reflexão e ação**

A reflexão sobre a nossa prática pedagógica tem sido uma constante na nossa vida como profissionais da educação, principalmente daqueles que lidam com o ensino da Língua Portuguesa, já que lecionar Língua Materna tem-se tornado um desafio diante da quantidade e complexidade das variáveis que afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à formação e desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Em consequência, tem-se observado toda uma fragilidade do ensino de Língua Portuguesa, demonstrada pelos resultados das avaliações nacionais e internacionais aplicadas para verificar essas habilidades.

Tal realidade remete-nos ao cotidiano da escola. Buscam-se “culpados”, e entre as inúmeras queixas está a de que os alunos não “aguentam” mais o formato das aulas de Língua Portuguesa. Eles reclamam do tédio de ficar ouvindo um professor falando por horas e também do fosso que separa o conteúdo das aulas e a vida prática.

Diante desse quadro, surgiram reflexões, análises e estudos com propostas de possíveis soluções e, entre elas, a de agregar as novas tecnologias ao ensino de Língua Portuguesa. E assim, como uma solução “milagrosa”, a tecnologia chegou à escola. Porém, de um modo geral, surge outra reflexão, a de que essas novas tecnologias dão à escola somente um “verniz de modernidade”, uma vez que não são aproveitadas devidamente, pois o professor continua falando, e o aluno somente ouvindo. Assim, não se criam novos desafios, e as tecnologias limitam-se ao papel de ilustrar os conteúdos ministrados.

Embora, hoje, com o advento da Internet e de toda a evolução tecnológica se possa aprender de diferentes formas, a escola continua sendo a principal instituição organizadora e certificadora do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, há que se repensar o processo de ensinar e o que, de fato, vale a pena fazer para que haja realmente aprendizagem. Assim, a Internet e outras tecnologias apresentam-se como possibilidades de organização das aulas dentro e fora da escola, uma vez que já, há algum tempo, começaram a estar ao alcance de uma parte significativa de alunos e professores.

## **1.3 Metodologias de ensino-aprendizagem de linguagem**

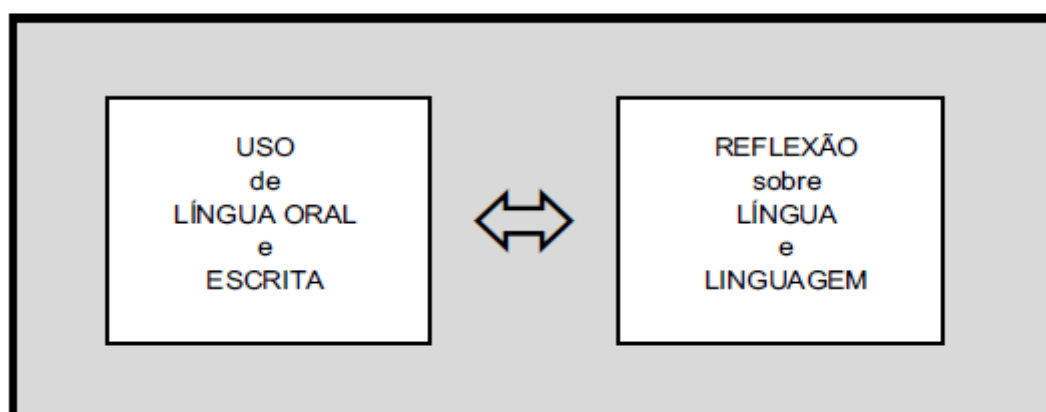
A língua é um sistema sócio histórico muito relevante, que possibilita entendermos o mundo e entendermos a nós mesmos. Conforme os PCN/LP (1998):

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 19).

Isso implica dizer que os sujeitos se apropriam dos conteúdos e os transformam em conhecimentos próprios, através da ação sobre eles. No processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, não é diferente, já que é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que ocorre a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam um domínio cada vez maior e melhor de diferentes padrões de fala e de escrita.

Assim, ao se tomar a Língua Materna como objeto de ensino, não se poderá perder a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva. É necessário ter em conta, conforme os PCN/LP (1998), que o ensino de Língua Portuguesa deve acontecer num espaço em que se compreendam as práticas de uso da linguagem em sua dimensão histórica e na qual a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos advenham dessas mesmas práticas. No entanto, há que se ter em mente que as práticas de linguagem ocorrem no espaço escolar são diferentes das demais, já que devem, necessariamente, levar em conta as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, a qual permitirá ao sujeito o desenvolvimento da habilidade discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. Por isso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme mostra o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Eixos básicos dos conteúdos de Língua Portuguesa

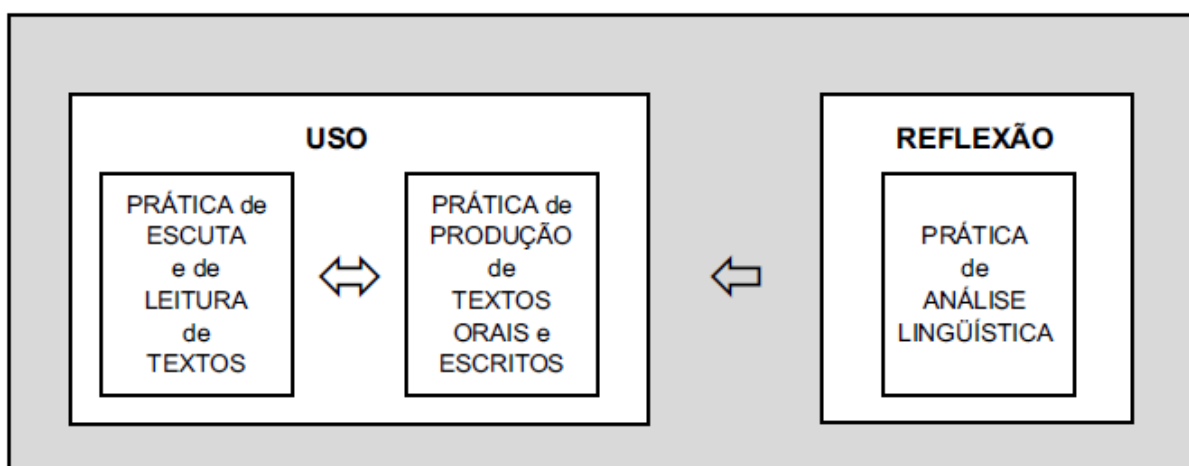


Fonte: BRASIL, 1998, p. 36.

Assim, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados acima significa compreender que tanto o ponto de partida, como a finalidade do ensino da língua são a produção e recepção de discursos. Ou seja, as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo, a qual permitirá ao professor arrolar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados, o que irá favorecer a revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção e também a aprendizagem de novos procedimentos/ recursos a serem utilizados em produções futuras.

Em função desses eixos básicos, os conteúdos propostos nos Parâmetros aparecem organizados, por um lado, em prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro lado, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO, conforme mostra o quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Unidades do ensino de Língua Portuguesa



Fonte: BRASIL, 1998, p. 36.

Assim, a operacionalização dessas três unidades de ensino passa a ser o gênero discursivo que, de acordo com Bonini (2011), pode ser definido como a forma de agir e de se enunciar pela linguagem. Para a autora, a noção de gênero vem se somar e dar corpo a um ensino baseado na língua em uso, em atividade. Em suma, pode-se afirmar que o objetivo do ensino de linguagem, conforme as discussões suscitadas nessas duas últimas décadas, “[...] é o desenvolvimento de habilidades de uso (textualização e compreensão de textos) e de reflexão metalinguística sobre esse uso [...]”.

Ressalta a autora que o objeto de ensino-aprendizagem propriamente é o gênero e as práticas a ele relacionadas. Vale dizer ainda que em anos recentes, o termo letramento veio acrescentar positivamente a essas discussões, já que criou possibilidades de refletir sobre uma gama de aspectos da educação linguística até então negligenciados.

Para Rojo (2009), a educação linguística

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Sendo assim, a autora defende a necessidade de a educação linguística considerar, ética e democraticamente:

- a) os multiletramentos ou letramentos múltiplos (considerando os letramentos locais e colocando-os para interagir com os letramentos valorizados);
- b) os letramentos multissemióticos (de grande importância em um mundo dominado pelas mídias de massa e pela internet); e
- c) os letramentos críticos e protagonistas (favorecendo o trato ético dos discursos e empoderando indivíduos e comunidades).

Dessa maneira, Bonini (2011) afirma que, levando em conta as ideias acima referidas, há que se considerar, como objetos da educação linguística, além dos gêneros textuais, os letramentos múltiplos (dos locais de trabalho, das comunidades de bairro, literário, cinematográfico, televisivo, musical, imagético, digital etc.), já que a relação entre gênero textual, evento e prática de letramento é, de diversas maneiras, possível.

#### **1.4 Tríade: oralidade, leitura e escrita**

A compreensão de um gênero perpassa também pela sua construção, sendo que essa construção deve se dar pelo aluno de modo participativo, em uma interação. O trabalho com gêneros neste projeto de intervenção será numa perspectiva sócio interacionista da linguagem. Para isso não se deve trabalhar a oralidade, a leitura e escrita como se fossem práticas que ocorressem isoladas na sociedade, uma vez que a concepção de texto e gênero, como já foi afirmado, parte de um princípio interacional.

### 1.4.1 Oralidade

A inserção das práticas de oralidade nas aulas de língua portuguesa faz-se relevante uma vez que a língua se constrói socialmente. Embora a produção oral esteja presente nas salas de aula, nota-se que não há o ensino, a orientação adequada para tal prática.

Não se pode dizer que o aluno chega à escola desconhecedor dessa prática. O PCN/LP (1998) afirma que,

Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. (BRASIL, 1998, p. 24)

Como afirmam os PCN/LP, o diálogo em sala é uma ferramenta importante para o crescimento comunicativo, pois a interação dialogal

[...] na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. (BRASIL, 1998, p. 24)

Para isso, segundo Geraldi (2003),

[...] cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. (GERALDI, 2003, p.44).

Ao encontro dessa afirmativa, os PCN/LP afirmam que as atividades possibilitam ao aluno desenvolver o domínio da prática da expressão oral em situações de uso em duas vertentes: no processo de escuta e no processo de produção dos gêneros discursivos. Assim, espera-se que o aluno, no processo de escuta de textos orais,

amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto; reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise; amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (BRASIL, 1998, p. 49).

E que, no processo de produção de textos orais,

planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada; saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos; monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais. (BRASIL, 1998, p. 51).

Desse modo, entende-se que é papel da escola promover essa aprendizagem de produção e escuta, propondo situações didáticas em que as atividades façam sentido realmente, ou seja, em situações reais de uso.

#### 1.4.2 Escrita

Segundo Marcuschi (2010), a oralidade e a escrita possuem os mesmos traços como: situacionalidade, dinamicidade, dialogicidade, coerência. Como a oralidade, a escrita precisa ser trabalhada em uma perspectiva de uso. Deve-se então, na escola, criar situações reais para que a escrita tenha sentido para o aluno. Apesar de não parecer, os alunos escrevem muito, principalmente utilizando a internet por meio de celulares, tablets, computadores. Fávero *et al*, apud Elias (2014), faz uma afirmação relevante sobre o interesse dos alunos ao redigir textos que consideram importantes para si mesmos:

Se houve um tempo em que era comum se ouvir dizer que os alunos de modo geral não gostavam de escrever e quando o faziam era para atender a alguma solicitação da escola, atualmente, essa afirmação está cada vez mais difícil de ser sustentada, visto que, em tempos de cultura digital, os alunos trocam muitas mensagens na internet, criam comunidades virtuais, blogam e twittam no universo da rede, interagindo com várias e várias pessoas por meio da escrita e sem que a escola solicite que eles o façam, vale destacar. (ELIAS, 2014, p. 159).

Assim, pode-se dizer que não é a falta de interesse em escrever que é o complicador para a produção de texto, uma vez que os alunos escrevem muito utilizando as redes sociais. Isso nos leva a acreditar que a estratégia para se trabalhar com esses discentes deve ser mudada no âmbito escolar.

Possenti (2005) afirma que o domínio da escrita é consequência da prática em dois sentidos. Em primeiro lugar, porque o texto é uma ferramenta social, assim

O domínio da escrita é “facilitado” se a escrita escolar levar em conta o funcionamento da escrita na sociedade, ou seja, se forem consideradas, na prática escolar, certas características que a escrita tem na sua prática social. (POSSENTI, 2005, p. 9).

Em segundo lugar, porque

O domínio da escrita depende de que ela seja praticada, isto é, de que os estudantes escrevam regularmente, na escola e fora dela (insisto em que não há receitas milagrosas). Ou seja, a escrita não é uma forma de testar eventualmente conhecimentos de língua ou de grafia, mas uma prática que inclui seguir regras. (POSSENTI, 2005, p. 9).

Nesse sentido, vale dizer que a produção textual deve ser uma constante, uma rotina na vida escolar do aluno.

Como na expressão oral, os PCN/LP afirmam que as atividades devem possibilitar ao aluno desenvolver o domínio da expressão escrita em situações concretas de uso da linguagem. Nessa mesma direção, este projeto, no processo de produção de gêneros escritos, faz com que o aluno

redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto, a continuidade temática, a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação, a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação; utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (BRASIL, 1998, p. 51 – 52).

É relevante assinalar ainda que o papel do professor não é meramente identificar erros ou problemas textuais. Ele deve proporcionar ao aluno uma reflexão sobre o próprio ato de escrever e reescrever o texto.

Por isso é importante que o texto produzido por um determinado aluno seja também analisado por outro, pois um novo olhar pode ajudar a perceber o que pode ser melhorado no texto e, concomitantemente, criar um momento de interação entre os alunos sobre o assunto que está sendo tratado e como está sendo compreendido.

Assim a refacção é parte de suma relevância no processo de escrita. Segundo os PCN/LP,

durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. [...] Nesta perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada. (BRASIL, 1998, p.77).

Nessa perspectiva, deve-se considerar que a refacção precisa levar o conjunto de palavras escolhido a formar um bom texto. E, para que se tenha um bom texto, é importantíssimo que o aluno saiba relacionar o que quer escrever utilizando o gênero discursivo e o suporte adequados.

### 1.4.3 Leitura

Os PCN/LP (2001, p. 53), que constituem importante instrumento norteador de apoio às práticas pedagógicas, no tópico *Prática de leitura*, asseveram que

[...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 2001, p. 53).

É de conhecimento geral que um dos papéis importantes da escola é formar leitores competentes. Segundo Cintra (2014), esse assunto perpassa por grande discussão, não somente no meio acadêmico, mas também na sociedade em geral. Sobre isso, ela afirma:

Também no âmbito da sociedade em geral e da escola em particular, são frequentes as discussões sobre leitura, mormente sobre o baixo grau de desempenho dos estudantes perante a língua escrita [...] (CINTRA, apud Elias, 2014, p. 197).

Cintra ainda acrescenta que

Entre pesquisadores iniciantes, a leitura tem sido tema recorrente, com propostas de pesquisas que mostram a ansiedade por encontrar solução para problemas como o desinteresse pelos livros, as dificuldades de compreensão e de apropriação do que é lido etc. (CINTRA, apud Elias, p. 197, 2014).

Essas afirmações mostram que há realmente uma necessidade de se criarem estratégias para termos leitores mais interessados e atentos, capazes de compreender o texto e tudo que os cerca.

Como afirma Castro (2009), despertar “no aluno o interesse pela leitura é o maior legado de um professor”. Essa afirmativa leva a questionar como está sendo desenvolvido o trabalho com a leitura e quais estratégias adotar para que o aluno reconheça a importância do ato de ler.

Segundo Solé (1998), na leitura, o leitor exerce o papel de um sujeito ativo, utilizando-se de conhecimento prévio e suas experiências. Por isso, de acordo com ela, compreender e



interpretar diferentes gêneros discursivos torna o leitor um ser autônomo, pois permite que esse sujeito lide com situações do cotidiano com sucesso.

Os PCN/LP afirmam que as atividades de leitura devem levar o aluno a um processo ativo de interpretação de determinado gênero discursivo, não como mero processo de decodificação, mas como

uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69).

Desse modo, estratégias metodológicas, tendo em vista o processo de leitura, deverão permitir que o aluno

saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte, desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura, articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a: a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem, b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções, c) estabelecer a progressão temática, d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito, e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc., delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo; seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor; troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor; compreenda a leitura em suas diferentes dimensões o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. (BRASIL, 1998, p. 50 – 51).

Por isso, para que a leitura seja libertadora, reflexiva, como se constata nos PCN/LP, deve o professor proporcionar aos alunos uma diversidade de estratégias, que sejam norteadoras do ato de ler.

## 1.5 Gêneros discursivos

É inegável que os gêneros discursivos são fenômenos vinculados à *vita socialis*, pois, de acordo com Bazerman (2005),

Os gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Dessa maneira, na criação e para a criação de textos orais e escritos, são produzidos e reproduzidos diversos acontecimentos sociais. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros podem ser considerados como aparelhos que constituem a possibilidade de comunicação. Sendo assim, o texto influencia o proceder da sociedade como também o ato de criar um texto é influenciado por essa sociedade. Afirma ainda esse autor que

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera. (BAKHTIN, 2003, p. 155).

Essa diversidade de gêneros discursivos é de suma importância. Consoante Castro (2009), leitores competentes e interessados só serão formados com a prática contínua de textos variados. Por isso, o trabalho com gêneros discursivos deve proporcionar aos alunos a possibilidade de interação, de troca, como afirmam os PCN,

quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. (BRASIL, 1998, p. 21).

É também a escolha adequada do gênero que mostrará ao aluno sua competência comunicativa, que despertará seu interesse pelo processo ensino-aprendizagem. Entretanto, a utilização dos gêneros discursivos não ocorre de maneira eficaz nas escolas, pois são usados apenas como pretextos para o trabalho gramatical e não para a criação de textos orais ou escritos. Esse fator tem acarretado grande prejuízo, pois os alunos perderam a motivação para o ato de criar textos, escrevendo apenas por obrigatoriedade dentro de padrões pré-estabelecidos. Nesse sentido, Costa Val (2006) acrescenta que

Além disso, se a recomendação explícita de professores e manuais de redação é ser objetivo e evitar vivências e posições pessoais, a solução é recorrer aos estereótipos mais facilmente disponíveis, sem atinar para o quanto eles são preconceituosos e falseadores da realidade. (COSTA VAL, 2006, p. 126).

Por isso, se a diversidade de gêneros discursivos for garantida pelo professor, criando práticas concretas de interação pela linguagem através do desenvolvimento de projetos dentro de situações que possam ser vivenciadas pelos alunos, poder-se-á obter grandes avanços no desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção oral e escrita.

Assim, o ensino de gêneros discursivos, como feito neste trabalho, segue a proposta dos PCN/LP, que os gêneros devem ser caracterizados por

conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p.21)

## **1.6 Jornal escolar: uma ferramenta pedagógica**

Para Bonini (2011), o jornal escolar se tornou uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem de linguagens em muitos países, desde a experiência de Freinet (1974), iniciada em 1924<sup>1</sup>. Afirmo a autora que, no Brasil, no entanto, são recentes as experiências desse tipo. Assinala que há poucas pesquisas que relatam e analisam essas experiências, dessa maneira, sabe-se pouco como são produzidos esses jornais e que lugar eles ocupam na seleção dos conteúdos ensinados na disciplina de Língua Portuguesa. Ressalta ainda que, em termos do ensino de linguagem, o trabalho com o jornal ganhou nova significação e importância com renovação do currículo e das metodologias de ensino propostas pelos PCN (BRASIL, 1998) e pela ampliação do debate sobre o ensino de linguagem feita em estudos de gêneros textuais / discursivos, como os de Dionísio; Machado; Bezerra (2002); Karwoski, A. M.; Gaydeczka, B.; Brito (2006); Bonini (2011); Furlanetto (2006); Figueiredo; Bazerman (2009), e também em estudos de letramentos, como: Kleiman (1995); Soares (1998); Oliveira; Kleiman (2008); Kleiman; Baltar (2008); Rojo (2009).

---

<sup>1</sup> “Em fins de 1924, Freinet introduz a imprensa na escola, a qual viria a trazer uma mudança de comportamento de professores e alunos, sendo considerada um novo instrumento pedagógico, de grande rendimento humano e escolar, despertando o interesse de eminentes pedagogos da época. Rompia-se, assim, o círculo do individualismo em que vivia o professor, o que lhe gerava insegurança; lançam-se as bases de um movimento pedagógico fortalecido, integrado e espontâneo, no qual todos participam de alguma forma, contribuindo para a produção de um conhecimento gerado a partir da experiência. (ELIAS, 1997, p. 26).

Para a autora, o jornal escolar revela-se como um dos instrumentos mais apropriados para o desenvolvimento da metodologia dos projetos didáticos, conforme Hernandez; Ventura (1998); Kaufman; Rodriguez (1995). Nos PCN (BRASIL, 1998, p. 87), o jornal também aparece como uma das principais maneiras de trabalho com a linguagem na escola. Isso se deve à importância social desse suporte, à sua tecnologia de simples implementação, e às possibilidades de autoria que essa ferramenta oferece a alunos, professores e comunidade escolar de modo geral. Para Bonini (2011), tendo em vista todo esse contexto favorável, o jornal poderia ser melhor utilizado no trabalho escolar com a linguagem. Sendo assim, há muita relevância na pesquisa e na discussão desse assunto com o intuito de tecer reflexão quanto a experiências pedagógicas realizadas com jornal escolar e suas especificidades, como o jornal *on-line*, por exemplo.

### 1.6.1 O jornal escolar *on-line*

No que tange à variedade de texto, é notório que um local propício é o suporte “jornal”. Nele se encontra uma diversidade de gêneros discursivos, e quando se leva esse suporte para a plataforma *web*, as possibilidades se ampliam ainda mais.

As vantagens de se utilizar a *web*, segundo Baroni *et al* (2013, p. 9), é pela “[...] facilidade de atualização de conteúdo, de armazenamento da informação e de distribuição dos conteúdos; a interatividade de seus usuários; e seu baixo custo de produção”. Além dessas características, Baroni *et al* (2013) também afirmam que

[...] na *web*, a informação passou a ser difundida por meio da hipertextualidade, o que levou o gênero a agrupar em um único espaço a notícia que pode ser escrita e também falada e assistida (multimídia), além da possibilidade da leitura dar-se por meio de links que levam o leitor a outros conteúdos diversos. (BARONI *et al*, 2013, p. 9).

Peters e Fruet (2011) afirmam que o jornal escolar *on-line* aparece como uma possibilidade de estimular e disseminar a leitura e a produção textual mediadas pela tecnologia na sala de aula, além de criar uma oportunidade para inserir os alunos no contexto do mundo virtual, já que muitos são os que ainda não têm o hábito de usar o computador como uma maneira de adquirir informação e aprender sobre um determinado assunto, pois, geralmente, usam-no só para atividades de lazer, como jogar ou enviar mensagens aos amigos. Assim, o desafio de projetos como o jornal escolar *on-line* é despertar o interesse do

aluno às informações, ao hipertexto<sup>2</sup>, à hipermídia<sup>3</sup>, fazendo com que esse aluno relacione e integre a sua leitura e a sua escrita às tecnologias da informação e da comunicação (TIC) que são usadas para compor um jornal *on-line*.

Assim, para as autoras, o projeto de produção de um jornal *on-line* pode ser ferramenta bastante interessante para ser usada nas aulas, uma vez que cria possibilidades de o aluno desenvolver competências e habilidades na escrita e na leitura ao usar a tecnologia para instigá-lo, através da hipermídia e do hipertexto, elementos que são, para muitos desses alunos, aspectos novos e interessantes pela não linearidade e pela diversidade de informações inter-relacionadas. Por isso, acredita-se que a escola, através do projeto da criação de um jornal *on-line* poderá proporcionar ao aluno: aprender a trabalhar em equipe; a buscar informações; a desenvolver o senso crítico; a desenvolver a habilidade de pesquisar; além de trabalhar com o hipertexto e hipermídia.

Morin (2001, p. 16), afirma que “é preciso que todos se ocupem da educação, construam uma nova vanguarda ante a incerteza dos novos tempos; devemos preparar as mentes para esperar o inesperado e enfrentá-lo”, o que justifica, por meio da leitura e da produção de textos *on-line*, que se busque a inclusão dos alunos frente a tecnologias digitais. As páginas da Internet são ferramentas concretas em que os alunos e professores têm a oportunidade de divulgar suas próprias produções, tornando-se coautores e aprendizes ao mesmo tempo.

Conforme afirma Silva (2005, p.63), “[...] se a escola não inclui a tecnologia na educação, está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo, criminosamente produzindo exclusão social ou da cibercultura”. Sendo assim, cabe ao professor motivar o aluno, orientá-lo e instigá-lo a integrar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no seu dia a dia. Na criação do jornal *on-line*, muitos recursos são usados, aproveitando a capacidade e a criatividade de quem o estará editando, no caso, os próprios alunos. Motta (1997) ressalta a importância de atividades diferentes e criativas para melhorar a aprendizagem. De acordo com o autor, a escola do século XXI só terá sentido se ela assumir também a missão de ensinar ao aluno como aplicar o que aprendeu, não só para estar permanentemente em desenvolvimento e ser útil à sociedade da qual faz parte, mas também para construir sua própria individualidade e obter felicidade e realização pessoal.

---

<sup>2</sup> Hipertexto: “é um texto em formato digital que apresenta links na sua estrutura, o que possibilita um acesso e uma leitura às informações de modo não linear.” (PETERS e FRUENT, 2011, p. 12)

<sup>3</sup> Hipermídia: “é o acoplamento computadorizado de diferentes mídias (textos, hipertextos, imagens, vídeos, animações, simulações, entre outras) com um determinado propósito, interligadas, geralmente, por links (também chamado de hiperligação).” (NARDIN, FRUET e DE BASTOS, 2009, p.10).

## 1.7 Ensino de gramática

No sentido amplo, a definição de gramática está ligada a um conjunto de regras previamente estabelecido que deve ser observada para falar e escrever de forma correta. Se essa for a verdade, o texto em sua realização oral ou escrita torna-se um pretexto para a teorização da língua.

Segundo Travaglia (2009), o ensino da gramática nas escolas

[...] tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que [...] são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. (TRAVAGLIA, 2009, p.101).

Geraldi (2007), fazendo algumas considerações sobre práticas de análise linguística, propõe que a análise não deve apenas partir do texto bem escrito, de um autor modelo, mas para ter sentido para o aluno, o ensino gramatical deverá partir das próprias produções desse aluno.

Os PCN/LP mostram que não se deve trabalhar de forma fragmentada os conteúdos gramaticais ou colocá-los como fim para o ensino, pois o texto deve ser esse início e fim do processo de trabalho com a língua. Segundo os PCN,

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos . letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases . que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p.23)

Assim, o ensino de gramática deve-se pautar em uma concepção que vê a linguagem como processo de interação. Para isso, esse ensino não deve ser apenas prescritivo mas também descritivo e produtivo.

## 1.8 Estratégias de leitura

De acordo com Brown (1984), é relevante que o leitor, para uma melhor compreensão do texto, estabeleça objetivos de leitura. Por isso, segundo Solé (1998), bons leitores não leem os diversos gêneros discursivos da mesma maneira, mas utilizam estratégias adequadas para

cada texto; para ela, há tantos objetivos para se ler um texto quanto leitores, levando-se em conta as diversas situações e os diversos momentos de leitura.

A primeira estratégia apresentada pela a autora é “Ler para obter uma informação precisa”. Esse tipo de leitura trabalha com a seleção e o descarte de informações. O leitor fará tal leitura normalmente na busca de um número em uma lista telefônica, em um jornal para saber o horário em que terá um determinado filme no cinema, ao consultar um dicionário etc. Solé (1998) acrescenta que

[...] o fomento dessa leitura como meio para encontrar informações precisas tem a vantagem de aproximá-la de um contexto de uso real tão frequente que nem somos conscientes disso e, ao mesmo tempo, oferecer ocasiões significativas para trabalhar aspectos de leitura, como a rapidez, muito valorizados na escola. (SOLÉ, 1998, p. 93).

A segunda estratégia apresentada pela autora é “Ler para seguir instruções”. Diferentemente da estratégia anterior em que o leitor selecionava o que era necessário ler ou não, agora deve-se ler tudo e compreendê-lo para atingir um determinado fim. De acordo com Solé (1998), esse tipo de estratégia,

[...] a leitura de instruções, receitas, regras de funcionamento, etc., constituem um meio adequado para incentivar a compreensão e o controle da própria compreensão – a meta-compreensão, estão lembrados? –, especialmente se as orientações lidas devem ser compartilhadas por um grupo de alunos. (SOLÉ, 1998, p.94).

A terceira estratégia citada é “Ler para obter uma informação de caráter geral”. Nessa estratégia, não há necessidade de uma busca detalhada no texto. Solé cita como exemplo um jornal em que o leitor não lê cada notícia ou matéria. Ela afirma que, no caso das primeiras notícias,

[...] é bastante provável que leiamos a manchete; às vezes, essa simples leitura já é suficiente para passarmos para outra notícia. Em outras ocasiões, a manchete nos parece sugestiva e então passamos ao cabeçalho, em que se sintetiza a notícia. (SOLÉ, 1998, p. 94).

A quarta estratégia é “Ler para aprender”. Isso significa que a leitura consiste em ampliar nossos conhecimentos a partir de um determinado gênero. Consoante Solé (1998), “[...] quando se estuda, pode-se realizar uma leitura geral do texto para situá-lo em seu conjunto, e depois as ideias que ele contém são aprofundadas”.

A quinta estratégia de leitura adotada por Solé (1998) é “Ler para revisar um escrito próprio”. Trata-se de uma leitura crítica que ajuda a refletir sobre a própria escrita. A autora acrescenta que

No contexto escolar, a autorrevisão das próprias redações escritas é um ingrediente imprescindível em um enfoque integrado do ensino da leitura e da escrita, útil para capacitar as crianças no uso das estratégias de redação de textos. (SOLÉ, 1998, p. 96).

A sexta estratégia de leitura é “Ler por prazer”. Solé (1998) considera que esse tipo de estratégia está ligado a “[...] uma questão pessoal, que só pode estar sujeita a si mesma”, porque o prazer é algo absolutamente pessoal.

A sétima estratégia apresentada é “Ler para comunicar um texto a um auditório”. Esse tipo de leitura está ligado à maneira como o texto é “declamado”. Para a autora, essa estratégia tem a finalidade de compreensão por parte do outro que está ouvindo a mensagem. Ela acrescenta que, para que tenha sentido,

[...] tanto para o leitor como para os ouvintes, relaciona-se ao fato de que estes não podem ter acesso ao conteúdo emitido de outra maneira; em outras palavras, escutar alguém lendo [...]. (SOLÉ, 1998, p.96)

A penúltima estratégia é “Ler para praticar a leitura em voz alta”. De acordo com Solé, nessa estratégia, “[...] pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção [...]” ( SOLÉ, 1998, p. 99). É importante perceber se o aluno lê respeitando as normas de pontuação e a entonação. A autora considera que esse tipo de estratégia “[...] não passa de um tipo de leitura que permite cobrir algumas necessidades, objetivos e finalidades de leitura” (SOLÉ, 1998, p. 99).

A última estratégia apresentada por Solé (1998) é “Ler para verificar o que compreendeu”. Os alunos, nessa estratégia, demonstram que compreenderam um determinado texto ao responderem a perguntas que propiciam, em alguns momentos, a releitura do texto ou partes dele. Isso se confirma quando Solé diz que

[...] a compreensão total ou parcial do texto lido, um uso escolar da leitura, muito aplicado por outro lado, consiste em que alunos e alunas devam dar conta da sua compreensão, respondendo a perguntas sobre o texto ou recapitulando-o através de qualquer outra técnica. (SOLÉ, 1998, p. 99).

É de suma relevância destacar que é necessário levar o aluno a colocar em prática as diversas estratégias e, quando for preciso, ele mesmo utilizará determinada(s) estratégia(s) de acordo com o gênero discursivo que estará lendo e com seus objetivos.



## **2 METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos usados foram a pesquisa documental e a pesquisa-ação. Este capítulo abordará os critérios que foram usados na avaliação dos dados coletados, além de trazer os resultados da coleta de dados inicial para que se possa comparar com o resultado final, observando assim os avanços dos alunos após a aplicação do projeto de intervenção.

### **2.1 Panorama histórico-geográfico de Montanha**

No processo ensino-aprendizagem, faz-se necessária a compreensão do contexto em que estão inseridos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Desse modo, neste capítulo, escrever-se-á sobre a cidade de Montanha (ES), a Escola Municipal Domingos Martins e os sujeitos envolvidos, alunos de 9.º ano.

Para uma observação eficiente, foram usados documentos da escola e da Secretaria Municipal de Educação; dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Prova Brasil; e os levantados por meio de questionários elaborados pelo próprio pesquisador.

Assim, a partir dessas informações, foi possível construir um projeto de intervenção eficiente de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

### **2.2 Montanha–ES: a região da pesquisa**

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), Montanha é um pequeno município do estado do Espírito Santo, pertencente à região norte desse estado. Ocupa uma área de aproximadamente 1.103 quilômetros quadrados, distando 334 km de sua capital estadual, Vitória. Segundo o IBGE (2015), a população estimada é de 19.224 habitantes. Sua localização aparece ilustrada pela Figura 1, a seguir:



Figura 1 - Localização de Montanha  
Fonte: www.montanha.com.br, 2015.

A colonização do território do atual município de Montanha teve início por volta de 1949, quando madeireiros, vindos da Bahia, adentraram pelas matas virgens da região, à procura de madeiras para o comércio; acamparam às margens do córrego Montanha, surgindo, assim, um pequeno povoado que, mais tarde, recebeu os nomes de Comercinho da Palha e, posteriormente, Governador Jones dos Santos Neves. Em 1953, esse povoado foi elevado à categoria de sede de distrito com a denominação de Montanha, nome do córrego que nasce entre as montanhas de granito, que circundam a cidade.

A economia de Montanha destaca-se pelo seu rebanho bovino, que é beneficiado pela baixa precipitação da região, clima semiárido, e distribuição dos córregos. Estima-se a existência de um rebanho de aproximadamente 102.000 cabeças, sendo 70% para corte e 30% para leite. Sendo assim, o setor agropecuário tem forte influência no município. Já o destaque na agricultura é a cultura do café, que possui uma área plantada de 6.000 ha com produção de 80.000 sacas. Na época da colheita, por um período de 60 dias, são gerados, em média, 5 empregos em cada pequena propriedade. Já a cultura da mandioca ocupa uma área de 1.500 ha, com produção de 30.000 toneladas. A abóbora e o milho possuem uma área de 800 ha, com produção da abóbora em 6.400 ton. e o milho com 32.000 sacas. O feijão ocupa uma área de 500 ha, com produção de 5.000 sacas (IBGE, 2001).

Em relação aos aspectos culturais, Montanha possui algumas manifestações culturais populares bem conhecidas: na culinária, o Festival da Carne de Sol; na dança, o

famoso Forró de Montanha. Vale destacar também que, recentemente (2013), houve, no município, a gravação de um filme de ação e comédia, chamado *Os Merciotários*, uma sátira aos Mercenários, gravação que envolveu e mobilizou toda a cidade. O longa-metragem foi patrocinado pelo comércio local e interpretado por uma equipe de atores amadores, dirigida por Leonardo Carvalho. Com poucos recursos, a produção recebeu ajuda e apoio da população da cidade, que contribuiu com o elenco doando até objetos do figurino. Em 2014, houve o lançamento do segundo filme da série, *Merciotários 2: Uma nova história*.

Conforme se observa, o Município tende a acolher bem as iniciativas culturais locais, fato que pode ser considerado bastante positivo tendo em vista a nossa proposta de construir um jornal *on-line*.

## **2.3 Escola Municipal Domingos Martins: O *locus* da pesquisa**

### *2.3.1 Breve histórico*

A Escola Municipal de 1.º e 2.º graus Domingos Martins foi fundada em 1959, pelo comerciante Senhor Adolfo José da Silva. Além de dono também exercia a função de diretor da escola. Na época, a escola só funcionava de 1.ª a 4.ª série do 1.º grau. Nesse período, a escola era denominada de Instituto Educacional Domingos Martins.

De caráter privado, funcionava precariamente em prédio cedido pelo Estado ou entidade particular. Em 1965, o professor Joel Ferreira da Silva assumiu a direção, época em que foram criadas turmas de 5.ª a 8.ª série do 1.º grau; na ocasião, a escola ainda funcionava em salas emprestadas.

A construção da sede da escola começou em 1968. O terreno foi adquirido pelo diretor, doado pelo Sr. Carlos de Lucena Ruas. No ano de 1969, o curso de 1.º grau foi autorizado pela Portaria N.º 6. Criou-se o 2.º grau em 1976, autorizado logo depois, de acordo com a Resolução N.º 56/77 do CEE (Conselho Estadual de Educação), passando então a se chamar Escola de 1.º e 2.º graus Domingos Martins. Desde então, começaram a funcionar os cursos de Assistente em Administração e Técnico de Secretariado; este último foi extinto em 1984.

O 1.º grau extinguiu-se em 1986 e, nesse mesmo ano, a Prefeitura Municipal fez aquisição da escola com todo seu acervo, de acordo com a Lei n.º 344/94, de 04 de julho de 1994. No ano de 1990, foi criado o curso Técnico de Patologia Clínica, que só funcionou até

1994. No ano de 1992, foi recriado o curso do 1.º grau, o qual denominou Ensino Fundamental, conforme a Lei em vigor.

### *2.3.2 O perfil atual da escola pesquisada*

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Domingos Martins, conforme já referido, está localizada na cidade de Montanha, norte do Espírito Santo, na Avenida dos Combonianos, Bairro Irmã Maria Zélia Prudente. Ela atende alunos do Ensino Fundamental, séries iniciais e finais. Estão matriculados aproximadamente 765 alunos, com 433 no período matutino, e 332, no período vespertino. A maioria dos alunos pertence à classe média baixa.

A escola possui, em seu quadro efetivo, 18 professores, sendo 10 especialistas e 8 graduados. Desses, quatro professores especialistas atuam com a disciplina de Língua Portuguesa.

Veja-se, na Figura 2, o laboratório de informática, que conta com 20 computadores. Este é o espaço principal em que se deu o desenvolvimento desta pesquisa.

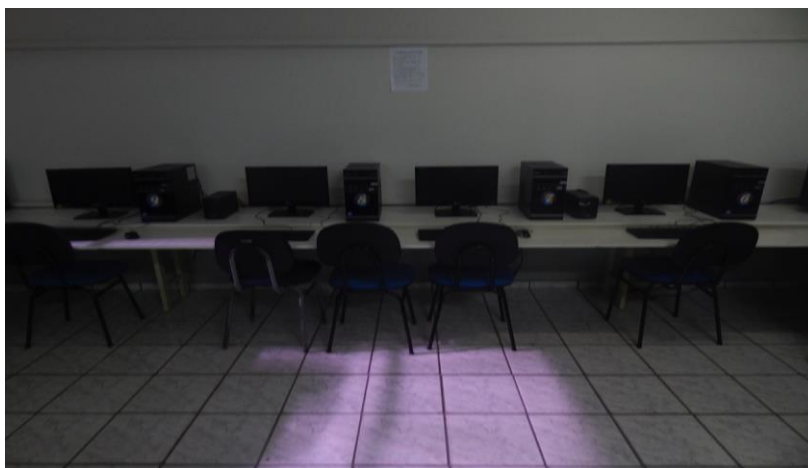


Figura 2 - Vista parcial do laboratório de Informática  
Fonte: Pesquisa do autor

Nesse espaço, os alunos tiveram a possibilidade de criar e recriar seus textos, contando com uma internet de 8 megas para auxiliar nas consultas e nas postagens de seus textos no suporte jornal *on-line*. Essa sala de informática também conta com profissional para ajudar durante as atividades.

## 2.4 Os sujeitos da pesquisa

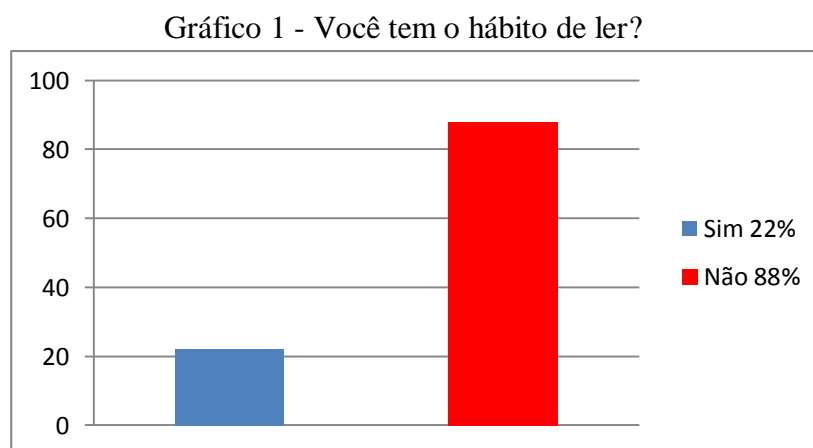
Este projeto de intervenção foi desenvolvido em uma escola pública do município de Montanha no norte do Espírito Santo. Essa escola fica situada em um bairro de classe média baixa. É a única escola municipal dentro de Montanha que atende alunos do ensino fundamental das séries finais. Os sujeitos que foram pesquisados são alunos do 9.º ano, com faixa-etária de 14 a 16 anos.

Para um trabalho eficiente com a língua portuguesa, é de suma relevância que a abordagem seja baseada em informações relacionadas à prática do aluno no ambiente escolar e fora desse ambiente. Com base em questionários elaborados pelo próprio pesquisador do projeto de intervenção, foi possível entender em que direção o projeto deveria caminhar.

### 2.4.1 O sujeito e a tríade: oralidade, escrita e leitura

A turma de 9.º ano, na qual o projeto está sendo desenvolvido, é formada por 26 alunos. Esses alunos responderam a três questionários com perguntas que giram em torno da leitura, da produção oral e escrita e dos gêneros discursivos.

Nas questões envolvendo leitura, a primeira pergunta feita foi “Você tem o hábito de ler?”

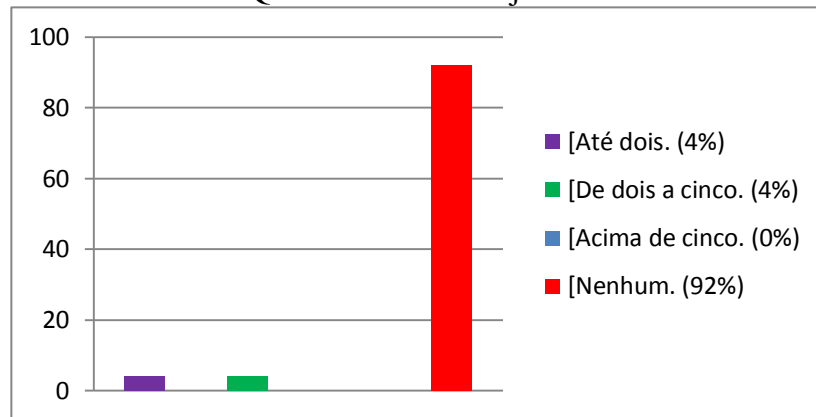


Fonte: Pesquisa do autor

Como se pode perceber no Gráfico 1, apenas 22% afirmam que possuem hábito de leitura.

A segunda pergunta foi “Quantos livros você já leu este ano?”:

Gráfico 2 - Quantos livros você já leu este ano?

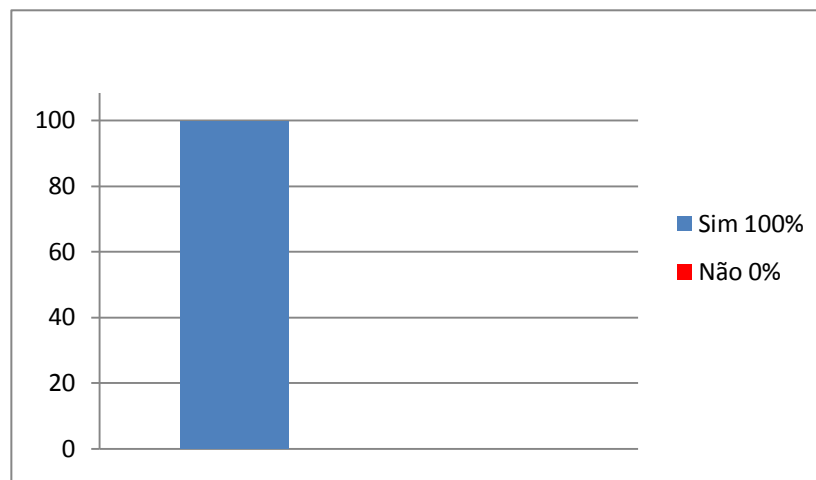


Fonte: Pesquisa do autor

Como mostra o Gráfico 2, 4% dos alunos leram até dois livros, também 4% leram de dois a cinco livros, e 92% não leram nenhum livro.

A terceira pergunta feita aos alunos foi “Você considera importante a leitura como incentivo para uma boa escrita?”:

Gráfico 3 - Você considera importante a leitura como incentivo para uma boa escrita?

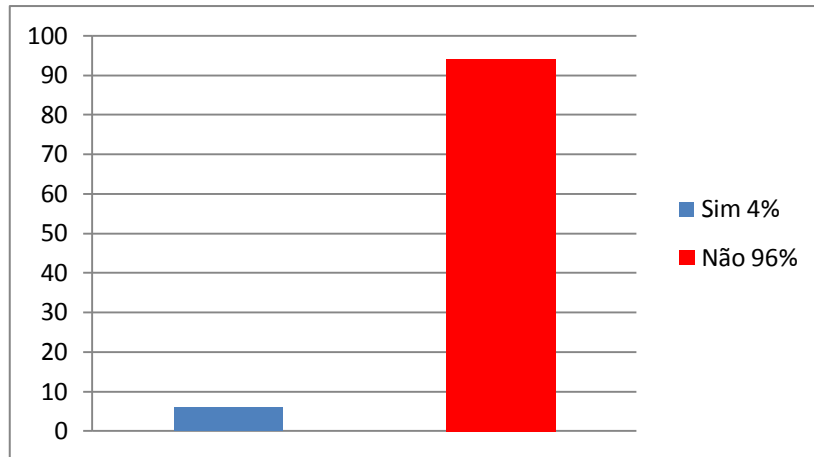


Fonte: Pesquisa do autor

Nota-se, no Gráfico 3, que 100% dos alunos consideram que a leitura é de suma relevância para uma boa escrita, dado que se apresenta bastante positivo.

A quarta pergunta vai ao encontro dessa última questão. Foi perguntado aos alunos “Você frequenta a biblioteca da sua escola?”:

Gráfico 4 - Você frequenta a biblioteca da sua escola?

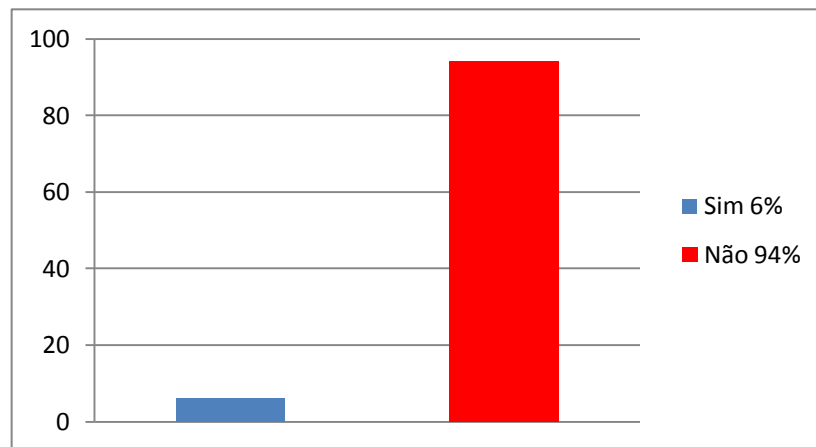


Fonte: Pesquisa do autor

Embora sabendo da importância da leitura para uma boa escrita, de acordo com o Gráfico 4, apenas 4% dos alunos frequentam a biblioteca da escola.

Nas questões sobre escrita, a primeira pergunta foi “Você gosta de escrever?”:

Gráfico 5 - Você gosta de escrever?

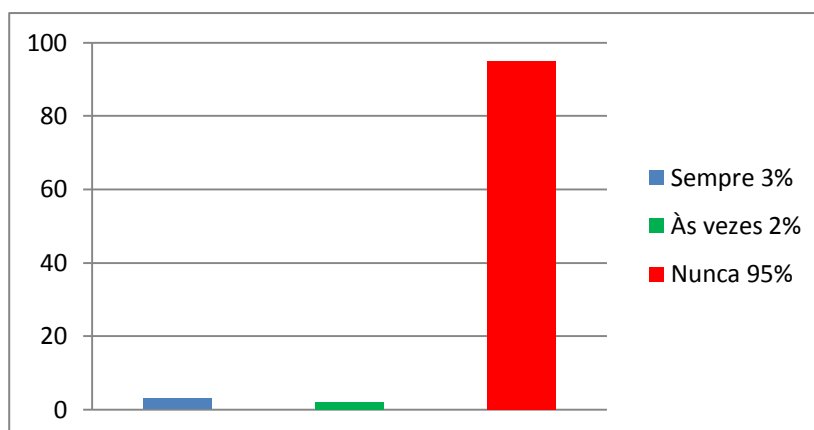


Fonte: Pesquisa do autor

Nota-se que somente 6% dos alunos declararam gosto pela escrita, dado que se mostra bastante desafiador no que diz respeito ao trabalho com a linguagem em sala de aula.

Com base nessa pergunta, levantou-se outro questionamento “Com que frequência você escreve, excetuando-se os momentos obrigatórios na escola?”:

Gráfico 6 - Com que frequência você escreve?

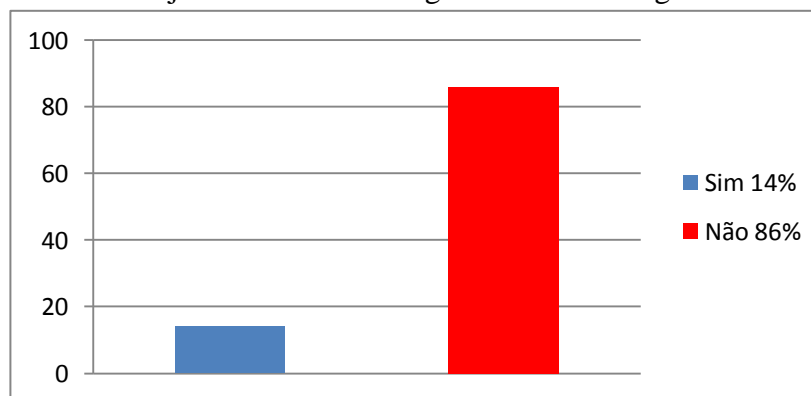


Fonte: Pesquisa do autor

De acordo com esse gráfico, apenas 3% dos alunos possuem uma prática de escrita mais constante; 2% escrevem fora do ambiente escolar e 95% dos alunos nunca escrevem fora da escola. É possível entender a falta de prática que reflete na produção textual que ocorre no ambiente escolar.

Sobre gêneros discursivos, foi questionado aos alunos: “Você já ouviu falar sobre gênero textual ou gênero discursivo?”

Gráfico 7 - Você já ouviu falar sobre gênero textual ou gênero discursivo?

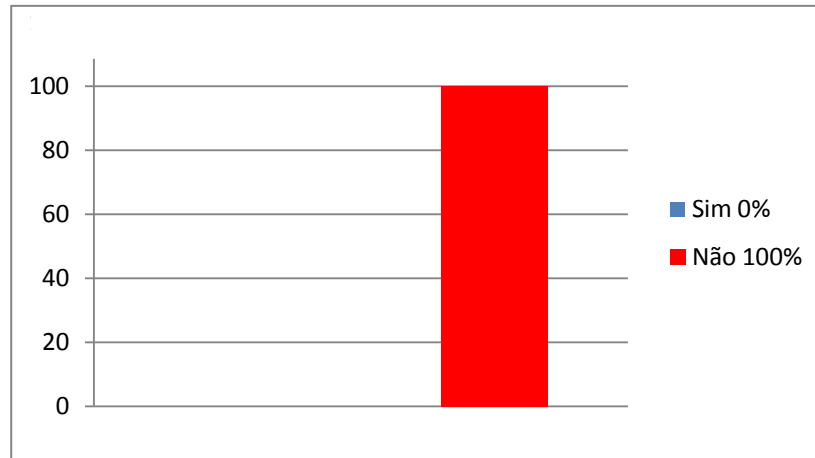


Fonte: Pesquisa do autor

Segundo o Gráfico 7, observa-se que somente 14% dos alunos afirmaram que já ouviram falar sobre gêneros discursivos ou textuais. A fim de ratificar tal informação, para esses 14%, foi feita a seguinte pergunta “Você poderia citar um exemplo de gênero discursivo?”



Gráfico 8 - Você poderia citar um exemplo de gênero discursivo?

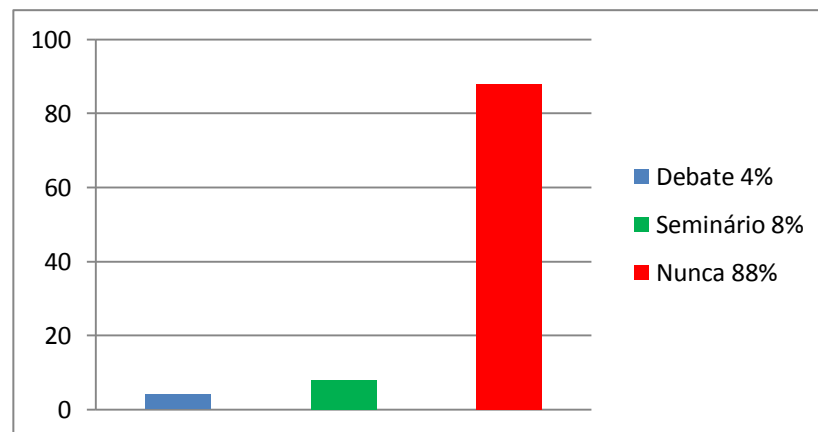


Fonte: Pesquisa do autor

Embora 14% dos alunos tivessem afirmado já terem ouvido falar em gêneros discursivos, o Gráfico 8 mostra que, de fato, nenhum desses alunos tinha conhecimento sobre o assunto para citar um exemplo.

Foram feitos alguns questionamentos sobre as práticas de oralidade dos alunos nos anos anteriores. Sobre isso, perguntou-se “Quais atividades envolvendo oralidade vocês fizeram nos anos anteriores?”:

Gráfico 9 - Quais atividades envolvendo oralidade vocês já fizeram?

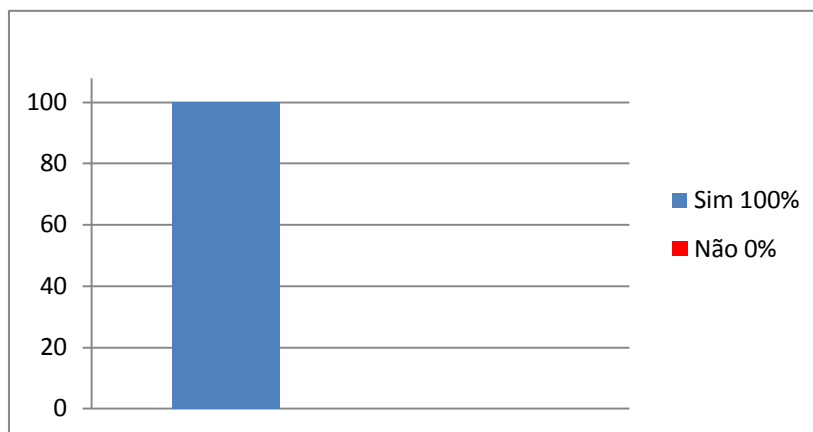


Fonte: Pesquisa do autor

Como mostra o Gráfico 9, apenas 4% dos alunos afirmaram que já participaram de debates, 8% de seminários e 88% que nunca fizeram atividades, nos anos anteriores, que trabalhassem a oralidade.

Após a observação desses gráficos, foram levantados outros questionamentos. Um deles foi “Você utiliza o computador para ler e enviar textos?”

Gráfico 10 - Você utiliza o computador para ler e enviar textos?

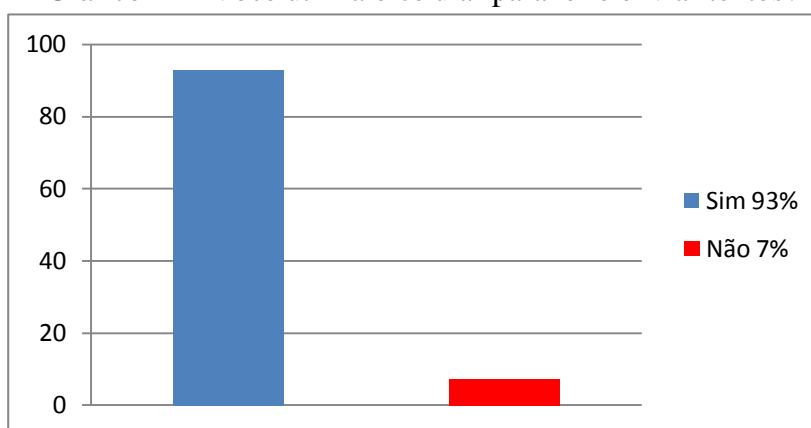


Fonte: Pesquisa do autor

De acordo com o Gráfico 10, todos os alunos utilizam a internet como meio para a leitura e escrita de textos.

Para ampliar as informações, foi feita, nessa perspectiva, outra pergunta: “Você utiliza o celular para ler e enviar textos?”

Gráfico 11 - Você utiliza o celular para ler e enviar textos?



Fonte: Pesquisa do autor

Como se observa no Gráfico 11, a maioria (93%) dos alunos utiliza o celular para ler e escrever textos.

Diante dos resultados obtidos e apresentados nos gráficos, nota-se a necessidade de se trabalhar a oralidade, a escrita e a leitura, de maneira a aperfeiçoar a produção oral e escrita e

também a leitura desses alunos do 9º ano. Ficou evidente que se deveria trabalhar com uma proposta de intervenção que proporcionasse a construção de textos para serem publicados em uma plataforma *on-line*, uma vez que, embora não haja o gosto pela leitura e escrita, os alunos demonstraram interesse em ler e escrever textos em redes sociais, *sites* variados etc. Por isso, para um aprimoramento da produção e leitura de textos foi criado e desenvolvido a proposta de intervenção “Jornal *on-line*: uma estratégia metodológica para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita”.

## **2.5 Critérios para análise dos dados**

Para uma análise eficaz dos dados, foram adotados critérios de coesão, de acordo com Koch (2010); critérios de coerência, segundo Costa Val (2006), Koch e Travaglia(2011); critérios de textualidade, conforme Costa Val (2006); e os critérios propostos pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com base nos descritores.

### *2.5.1 Critérios para a produção oral e escrita*

Como a presente proposta de intervenção parte de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, buscou-se analisar a construção das duas modalidades de realização textual com critérios ligados às concepções apresentadas por Marcuschi (2005), ao afirmar que a fala e escrita, nessa perspectiva, apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade.

Segundo Marcuschi (2005), nessa visão interacionista,

[...] cabem análises de grande relevância que se dedicam a perceber as diversidades das formas textuais produzidas em co-autoria (conversações) e formas textuais em monotoria (monólogos), que até certo ponto determinam as preferências básicas numas das perspectivas de relação fala e escrita. Além disso, tem-se, aqui, a possibilidade de tratar os fenômenos de compreensão na interação face a face e na interação entre leitor e texto escrito, de maneira a detectar as especificidades na própria atividade de construção dos sentidos. (MARCUSCHI, 2005, p.33)

Partindo desse princípio, o primeiro critério para a produção de gênero discursivo oral ou escrito foi a adequação. Nesse critério, observa-se se a estrutura do gênero está adequada e se o gênero discursivo está adequado à situação de uso. Então, além da estrutura composicional, a situacionalidade estará contemplada neste critério. Sobre a situacionalidade, Koch e Travaglia (2011) afirmam que “[...] se a condição de situacionalidade não ocorre, o

texto tende a parecer incoerente, porque o cálculo de seu sentido se torna difícil e impossível.” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 76).

O segundo critério adotado foi a coerência, que, para Costa Val (2006), é o resultado

da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do *partilhar* de conhecimentos entre os interlocutores. (COSTA VAL, 2006, p. 5).

Para uma compreensão mais apurada, adotaram-se as metarregras de coerência de Charolles (1978) com a releitura de Costa Val (2006). A primeira metarregra, continuidade, “[...] diz respeito à necessária retomada de elementos no decorrer do discurso”. A segunda metarregra, progressão, “[...] assinala que o texto deve retomar seus elementos conceituais e formais, mas não pode se limitar a essa repetição”, sendo relevante o acréscimo de informações novas no decorrer do texto. A terceira metarregra, não-contradição, dita que o texto não pode apresentar contradições internas nem externas. Segundo Costa Val,

Suas ocorrências não podem se contradizer, têm que ser compatíveis entre si, não só no que trazem explícito como também no que delas se pode concluir por pressuposição ou inferência. Por outro lado, para ser coerente, o texto não pode contradizer o mundo a que se refere. O mundo textual tem que ser compatível com o mundo que o texto representa. (COSTA VAL, 2006, p. 25).

A quarta metarregra, articulação, vai se referir à

maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns com relação aos outros, que valores assumem uns em relação aos outros. Avaliar a *articulação* das idéias de um texto, para mim, significa verificar se elas têm a ver umas com as outras e que tipo específico de relação se estabelece entre elas. (COSTA VAL, 2006, p. 27).

O terceiro critério foi a coesão que, segundo Koch (2010), é o emprego de elementos da língua que possuem a função de estabelecer relações textuais; emprego de mecanismos linguísticos que fazem com que o sujeito consiga tecer o texto. Para uma melhor análise dos dados, dividiu-se a coesão, como propõe Koch (2010), em duas modalidades: coesão referencial e coesão sequencial. A coesão referencial é, segundo Koch (2010),

aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual. (KOCH, 2010, p. 21).

Já a coesão sequencial, segundo Koch (2010), “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.” (KOCH, 2010, p. 39).

O quarto critério é a informatividade que, conforme Costa Val (2006),

é entendida pelos estudiosos como a capacidade do texto de acrescentar ao conhecimento do receptor informações novas e inesperadas. Neste trabalho, esse termo é entendido como a capacidade que tem um texto de efetivamente informar seu receptor. (COSTA VAL, 2006, p. 31).

Com base nesses pressupostos teóricos, montou-se o seguinte quadro para a análise dos dados:

Quadro 3 - Análise de dados

Infrações às condições de textualidade consideradas		
Fatores	Condições	Porcentagem de redações com infração
Adequação		
Coerência	Continuidade	
	Progressão	
	Articulação	
	Não-contradição	
Coesão	Referencial	
	Sequencial	
Informatividade		

Fonte: pesquisa do autor

### 2.5.2 Critérios para a leitura

A análise dos dados de leitura foi norteadada pelos critérios adotados pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e Saeb, composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística.

De acordo com o PDE/Prova Brasil (2011),

a Matriz de Língua Portuguesa se divide em duas dimensões: uma denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para a 4ª série/5º ano EF, são contemplados 15 descritores; e para a 8ª série/9º ano do EF e a 3ª série do EM, são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas. (PROVA BRASIL, 2011, p. 21).

O Tópico I, Procedimentos de Leitura, permite avaliar

as habilidades lingüísticas necessárias à leitura de textos de gêneros variados. O leitor competente deve saber localizar informações explícitas e fazer inferências sobre informações que extrapolam o texto. Deve identificar a idéia central de um texto, ou seja, apreender o sentido global do texto e fazer abstrações a respeito dele. Deve, também, perceber a intenção do autor, saber ler as entrelinhas e fazer a distinção entre opinião e fato. Deve, ainda, saber o sentido de uma palavra ou expressão, pela inferência contextual. (PROVA BRASIL, 2011, p. 57).

Os descritores que estão agregados a esse tópico são:

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto;
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto;
- D6 – Identificar o tema de um texto;
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

O Tópico II, Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto, permite analisar habilidades, envolvendo, assim, dois descritores,

O descritor 5 indica habilidades lingüísticas necessárias à interpretação de textos que conjugam as linguagens verbal e não-verbal ou com auxílio de material gráfico diverso. O descritor 12 exige do leitor conhecimento de gêneros textuais variados para que possa reconhecer a função social dos textos. (PROVA BRASIL, 2011, p. 67).

Os descritores que estão agregados a esse tópico são:

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

O Tópico III, Relação entre Textos, possibilita notar se o aluno consegue assumir uma atitude “[...] crítica e reflexiva ao reconhecer as diferentes ideias apresentadas sobre o mesmo tema em um único texto ou em textos diferentes”(PROVA BRASIL, 2011, p. 71). Os descritores que estão agregados a esse tópico são:

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido;

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

O Tópico IV, Coerência e Coesão no Processamento do Texto, exige do aluno

habilidades que o levem a identificar a linha de coerência do texto. A coerência e a coesão ocorrem nos diversos tipos de texto. Cada tipo de texto tem uma estrutura própria, por isso, os mecanismos de coerência e de coesão também vão se manifestar de forma diferente, conforme se trate de um texto narrativo, descritivo ou dissertativo-argumentativo. (PROVA BRASIL, 2011, p.77).

Os descritores que estão agregados a esse tópico são:

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;

D7 – Identificar a tese de um texto;

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto;

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

O Tópico V, Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido, é relevante para ver se o aluno percebe, do ponto de vista linguístico, que

[...] os sentidos expressos em um texto resultam do uso de certos recursos gramaticais ou lexicais. Ou seja, os efeitos de sentido conseguidos (como o da

ironia, ou do humor, por exemplo), decorrem de como se explora a polissemia de uma expressão, de como se inverte a ordem em que as coisas são ditas, para citar apenas esses dois recursos. Na verdade, as escolhas lingüísticas respondem à intenção do interlocutor de produzir certos efeitos de sentido. (PROVA BRASIL, 2011, p. 92).

Os descritores que estão agregados a esse tópico são:

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados;

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações;

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão;

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

O Tópico VI, Variação Linguística, permite avaliar a habilidade do aluno de “[...] perceber as marcas linguísticas identificadoras do locutor e do interlocutor, assim como situações de interlocução do texto e as possíveis variações da fala” (PROVA BRASIL, 2011, p. 101). O descritor que está agregado a esse tópico é:

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

A partir desses tópicos, foram elaborados quadros (APÊNDICE E) para facilitar a análise dos dados e possibilitar a montagem de gráficos.

## **2.6 Procedimentos metodológicos**

Inicialmente, lançou-se mão da pesquisa documental que, segundo Lakatos (2007), é uma coleta de informações que pode ter como referência dados estatísticos. Assim, para traçar o perfil da realidade educacional da região e do *lócus* do nosso estudo, foram coletados dados publicados pelo IDEB, que permitiram elaborar tabelas demonstrativas e conhecer melhor o contexto da comunidade pesquisada.

A pesquisa-ação, consoante Thiollent (2002), é um tipo de pesquisa com base empírica em que os pesquisadores e os participantes envolvem-se de modo cooperativo. Como uma modalidade da pesquisa-ação, utilizou-se a pesquisa colaborativa.



Kemmis (1987) entende que colaborar é uma troca em que as tomadas de decisões pelos envolvidos acontecem de maneira democrática. De acordo com esse autor, esse tipo de pesquisa fundamenta-se na participação e reflexão de seus colaboradores. Sobre essa questão, afirma que “refletir criticamente sobre a prática significa localizá-la em um contexto social e político e confrontá-la com um contexto de tradição”. (KEMMIS, 1987, p. 72).

De forma integrada, utilizou-se também o método etnográfico que, conforme Lakatos (2009),

[...] é um modo de investigar naturalista, baseado na observação, descritivo, contextual, aberto e profundo. O objetivo da etnografia é combinar o ponto de vista do observador interno com o externo e descrever e interpretar [...]. (LAKATOS, 2009, p. 112).

Esse método é relevante, pois proporciona a observação e descrição de maneira aprofundada dos dados obtidos, respeitando o sujeito e o contexto de construção do texto.

Em seguida, apresentar-se-ão as etapas de desenvolvimento desta pesquisa, bem como os procedimentos que foram adotados em cada uma dessas etapas.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira de cunho investigativo-diagnóstico, e a segunda, de cunho investigativo-interventivo.

Cumprido esclarecer que, antes de se iniciar a etapa investigativo-diagnóstica, foram aplicados instrumentos para coleta de dados sociais dos informantes.

Serão apresentados, em seguida, os dados coletados inicialmente e após, no capítulo 5, apresentar-se-ão os dados feitos depois da aplicação do projeto de intervenção.

### *2.6.1 Procedimentos da etapa investigativo-diagnóstica*

A revisão bibliográfica foi feita tendo em vista autores que realizaram estudos sobre o processo de apropriação da leitura e da produção oral e escrita, tendo em vista as origens das dificuldades e sugestões para possíveis soluções, pautadas em um ensino sistemático e reflexivo, que proponha mudanças em relação ao processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

#### *2.6.1.1 Coleta dos dados por meio de instrumentos diagnósticos*

Os instrumentos diagnósticos permitiram mapear as habilidades já adquiridas e as que ainda precisam ser adquiridas pelos alunos. A categorização dos dados permitiu saber quais são as necessidades individuais e coletivas; saber quais são as conquistas e necessidades da

maioria da turma, de grupos e também de alunos específicos, o que permitiu planejar, de forma realista, as intervenções, tanto com metas coletivas (quais aspectos deveriam ser trabalhados com todos durante o ano), quanto com metas para alunos ou grupos de alunos que ainda não haviam superado certas dificuldades e que necessitavam de um atendimento diferenciado em relação ao conjunto da turma.

#### 2.6.1.1.1 A oralidade

Quanto à produção de gênero oral, os instrumentos diagnósticos seguiram os critérios, já explicados na subseção “2.5.1 Critérios para a produção oral e escrita”, baseados nos estudos de Costa Val (2006) e nos estudos de Koch e Travaglia (2011):

Tópico I: adequação;

Tópico II: coerência;

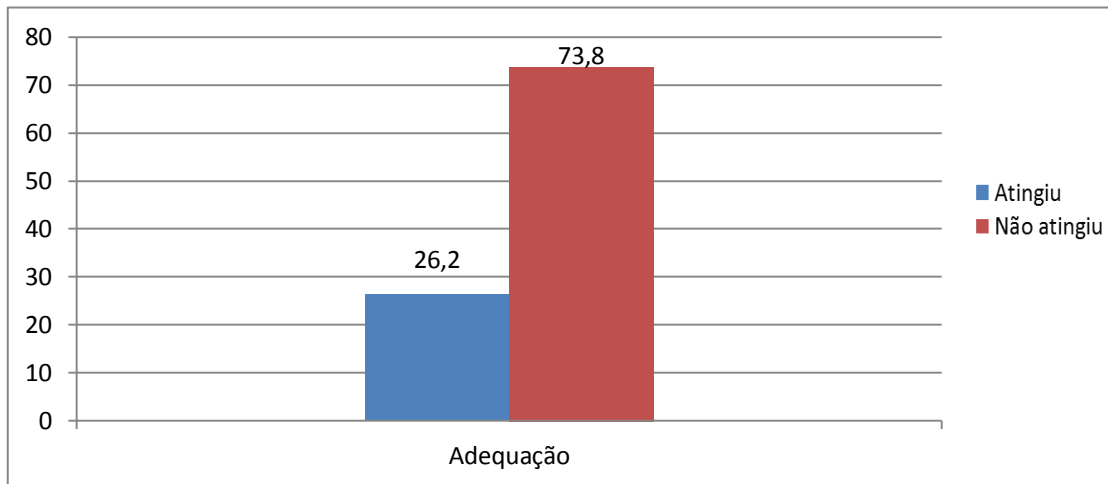
Tópico III: coesão;

Tópico IV: informatividade.

Para uma análise eficiente da produção oral, foi usado, como parâmetro para os registros, o Projeto da Norma Urbana Culta (NURC) e uma tabela com normas de descrição da oralidade (ANEXO L) proposta por Preti (1999). O gênero escolhido foi o debate, pois além de estar presente dentro das escolas também está presente na vida cotidiana dos sujeitos. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “[...] o debate nos parecia ser um lugar de construção interativa [...] um motor de desenvolvimento coletivo e democrático.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 251).

O debate ocorreu no dia 4 de julho. O tema abordado foi o *impeachment*. Os alunos foram avisados uma semana antes que deveriam pesquisar sobre esse assunto para participar do debate. Essa é uma prática adotada pelos professores das redes municipal e estadual da cidade de Montanha (ES). O objetivo do debate para esses profissionais fica restrito apenas a um modo de avaliação. Foi passado para os alunos que o debate seria para avaliá-los e que receberiam uma pontuação X quem participasse. O debate foi gravado para uma análise mais detalhada. Dos 28 alunos que estavam matriculados, apenas 16 participaram do debate os demais se mantiveram em silêncio. Os gráficos que seguem apresentam a cor azul para identificar os que conseguiram e a cor vermelha para os que não conseguiram atingir o nível satisfatório.

Gráfico 12 - Adequação

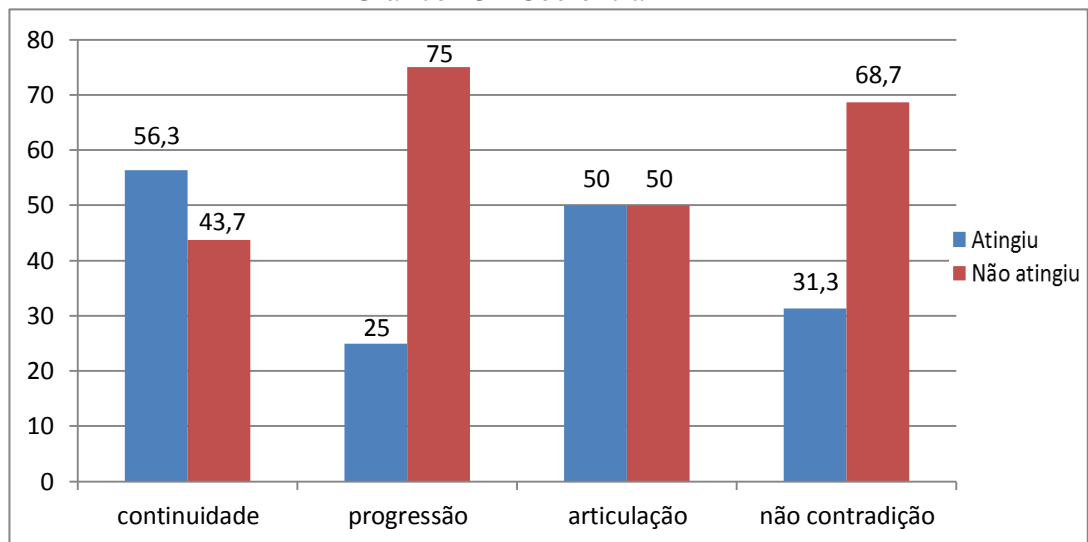


Fonte: Pesquisa do autor

O Gráfico 12 apresenta, no fator adequação, um percentual muito negativo, demonstrando a falta de entendimento dos alunos sobre a postura e a linguagem em um debate.

No segundo fator, coerência, observam-se quatro metarregras: continuidade, progressão, articulação e não contradição.

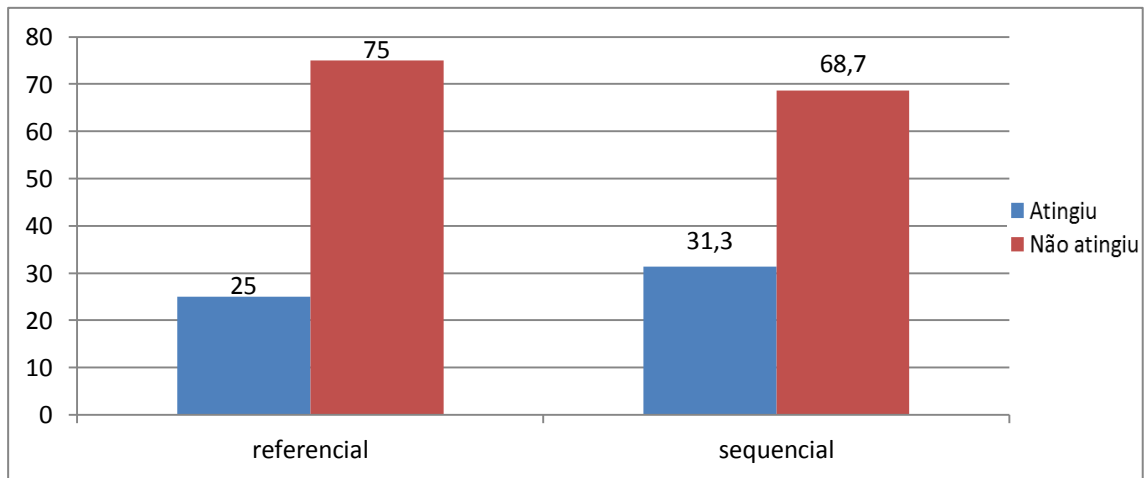
Gráfico 13 - Coerência



Fonte: Pesquisa do autor

No Gráfico 13, nota-se que, em relação ao fator coerência, embora a continuidade apresente uma porcentagem de equívocos abaixo da média, 43,7%, os outros critérios ainda demonstram a grande dificuldade dos alunos em articular bem as ideias e progredir no assunto com uma argumentação condizente com o gênero proposto.

Gráfico 14 - Coesão

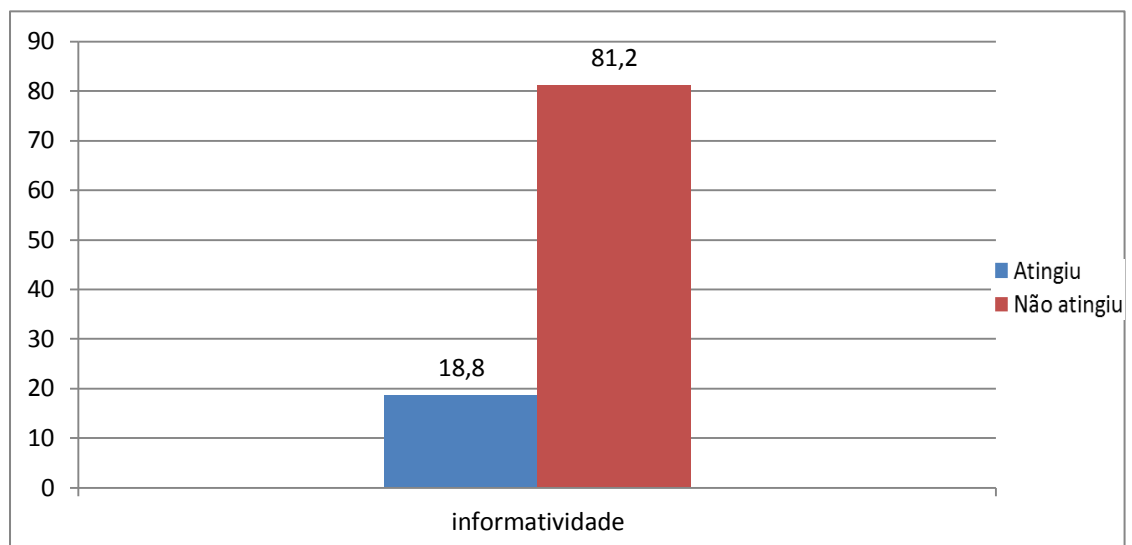


Fonte: Pesquisa do autor

No Gráfico 14, critérios de coesão referencial e sequencial, nota-se que há grande dificuldade dos alunos em fazer remissão a elementos já presentes no texto ou de fácil inferência. 75% não atingiram nível satisfatório; além de apresentar dificuldade em utilizar elementos linguísticos que estabelecem o encadeamento de ideias e mantêm a articulação entre essas ideias; 68,7% não atingiram nível satisfatório.

O último critério foi a informatividade. Nesse critério, observou-se o nível de previsibilidade das informações utilizadas no debate e a suficiência nos dados apresentados.

Gráfico 15 - Informatividade



Fonte: Pesquisa do autor

No Gráfico 15, nota-se um nível muito baixo de informatividade, uma vez que a maioria das informações trazia poucos dados para sustentar as ideias apresentadas; apenas 18,8% das falas, no debate, foram satisfatórias nesse critério. Assim como os outros fatores analisados, esse fator também precisa ser aprimorado.

#### 2.6.1.1.2 A escrita

Quanto à produção de gênero escrito, os instrumentos diagnósticos seguiram os seguintes critérios, baseados nos estudos de Costa Val (2006) e nos estudos de Koch e Travaglia (2011):

Tópico I: adequação;

Tópico II: coesão;

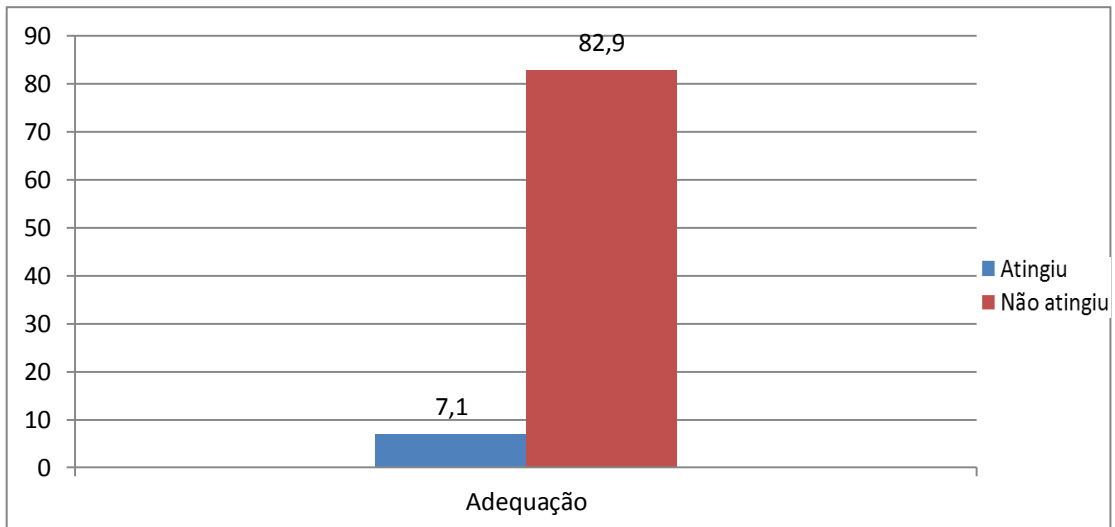
Tópico III: coerência;

Tópico IV: informatividade.

As produções de texto ocorreram no dia 5 de julho. Os alunos produziram o gênero discursivo notícia. Esse gênero foi escolhido, pois é um gênero com que os alunos têm contato constantemente, além de ser um gênero difundido em inúmeros lugares e suportes. A apresentação do gênero foi feita da maneira como sempre se trabalhou nos anos anteriores: explicam-se as características do gênero em questão e, após, pede-se para os alunos produzirem; às vezes, é levado um modelo.

Para que fosse feita a produção, os alunos foram orientados a produzirem uma notícia com base nas informações sobre o processo de *impeachment*. Todos os 28 alunos que estavam matriculados produziram o texto. Os gráficos que se seguem apresentam a cor azul para identificar os que conseguiram e a cor vermelha para os que não conseguiram atingir o nível satisfatório.

Gráfico 16 - Adequação

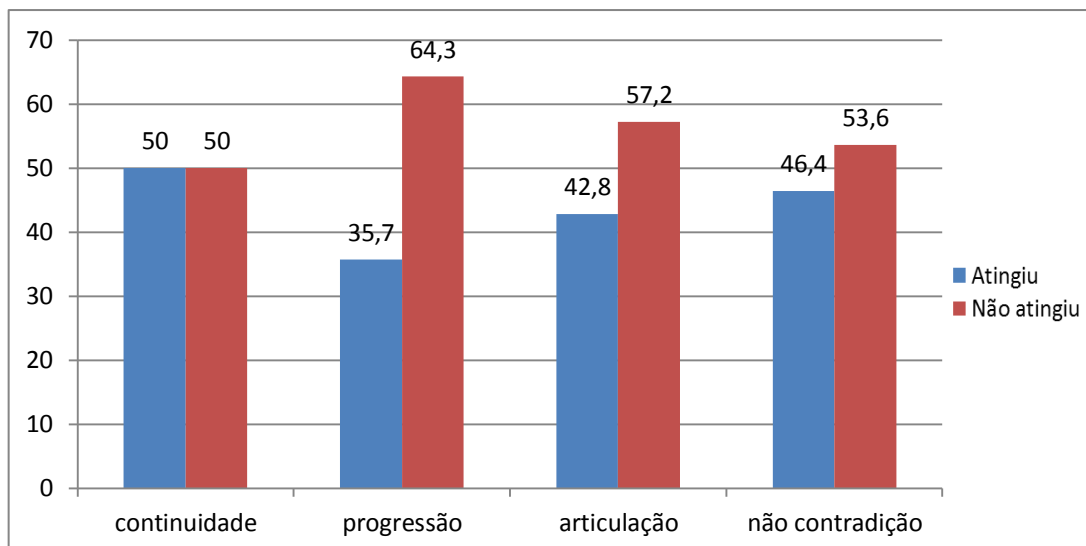


Fonte: Pesquisa do autor

O Gráfico 16 apresenta, no fator adequação, um percentual negativo de 82,9%, demonstrando a não compreensão dos alunos sobre as características que devem estar presentes em uma notícia, mesmo que esse gênero já tenha sido trabalhado nos anos anteriores.

No segundo fator, coerência, observam-se quatro metarregras: continuidade, progressão, articulação e não contradição.

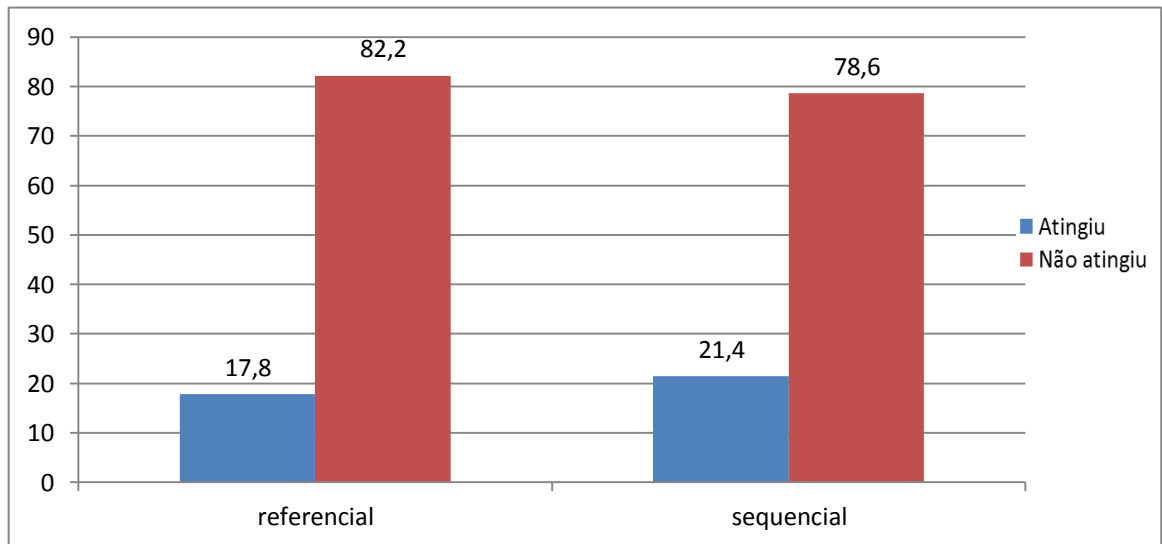
Gráfico 17 - Coerência



Fonte: pesquisa do autor

A partir do Gráfico 17, nota-se grande dificuldade dos alunos em articular bem as ideias e progredir no assunto com uma argumentação condizente com o gênero proposto, além da criação de dados que não existiam como o trecho da Estudante 25: “[...] 1200 votos a favor do *impeachment* permitiu [...]”.

Gráfico 18 - Coesão

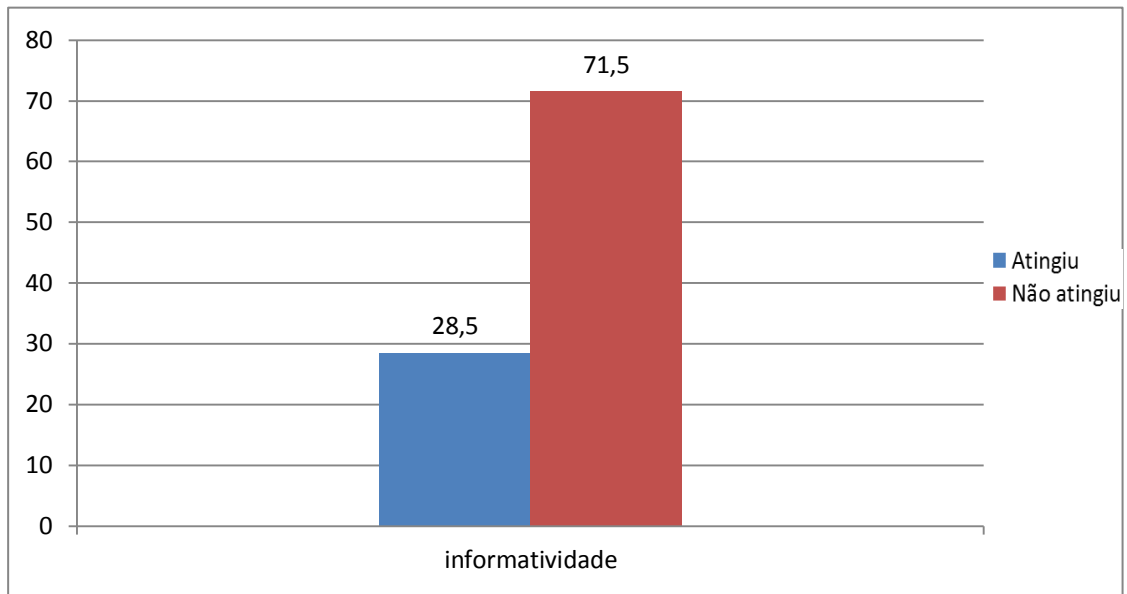


Fonte: Pesquisa do autor

No Gráfico 18, nota-se que há grande dificuldade dos alunos em fazer remissão a elementos já presentes no texto ou de fácil inferência. Na coesão referencial, 82,2% não atingiram nível satisfatório. Além disso, eles apresentaram também dificuldade em trabalhar com elementos linguísticos que estabelecem um encadeamento de ideias e mantêm a articulação entre essas ideias; 78,6 não atingiram nível satisfatório.

O último critério foi a informatividade. Nesse critério, foi observado o nível de previsibilidade das informações utilizadas na notícia e a suficiência nos dados apresentados.

Gráfico 19 - Informatividade



Fonte: Pesquisa do autor

No gráfico 19, observa-se um nível muito baixo de informatividade, uma vez que a maioria das informações trazia poucos dados para sustentar as ideias apresentadas; apenas 28,5% dos textos foram satisfatórias nesse critério. Assim como os outros fatores analisados, esse fator também precisa ser aprimorado.

#### 2.6.1.1.3 A leitura

Quanto à leitura, os instrumentos diagnósticos tiveram em vista os seguintes critérios que são apresentados pelo PDE/Prova Brasil para o Ensino Fundamental:

##### Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto;
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto;
- D6 – Identificar o tema de um texto;
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

##### Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.



### Tópico III. Relação entre Textos

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido;

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

### Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;

D7 – Identificar a tese de um texto;

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto;

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

### Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados;

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações;

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão;

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

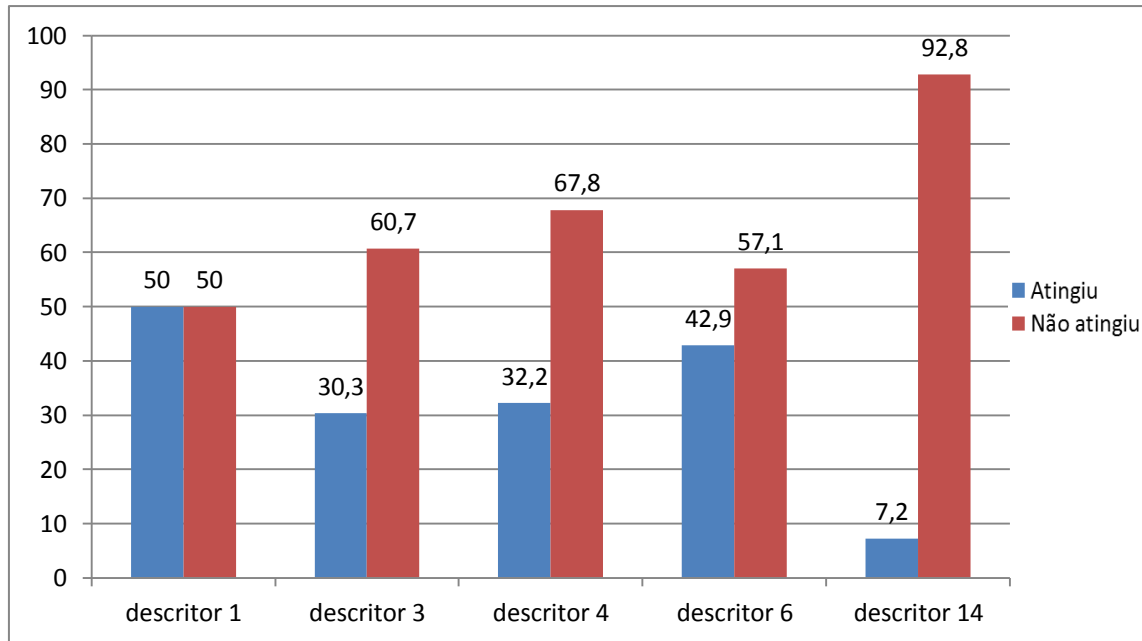
### Tópico VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

No dia 6 de julho, foi aplicada uma avaliação, observando os critérios acima. Participaram dessa atividade 28 alunos. Cada avaliação continha 21 questões de múltipla escolha, com 4 opções. A atividade teve duração de 1h40min.

O primeiro critério analisado foi o tópico I, “Procedimentos de Leitura”, que traz um conjunto de descritores relacionados com habilidades relevantes à leitura de gêneros discursivos diversos:

Gráfico 20 - Procedimentos de Leitura

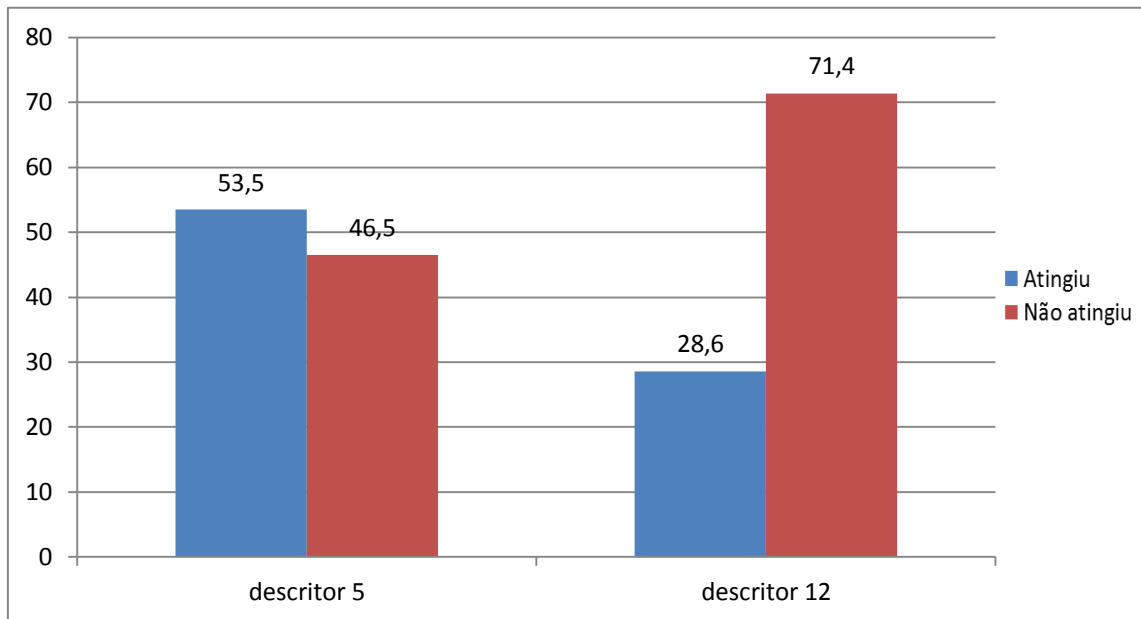


Fonte: Pesquisa do autor

No Gráfico 20, nota-se que, “Procedimentos de Leitura”, não houve êxito, pois há um percentual negativo muito alto. Nos descritores 3, 4 e 6 menos de 50% conseguiram atingir o esperado e, no descritor 14, menos de 10%. Nesse tópico, os alunos apresentaram dificuldades em localizar informações implícitas e explícitas e identificar a ideia central de um determinado texto.

O segundo critério, tópico II, “Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto”, traz dois descritores voltados a habilidades linguísticas importantes para compreensão e interpretação de textos que agregam as linguagens verbal e não verbal ou algum material gráfico diverso, além do reconhecimento do papel social dos gêneros discursivos:

Gráfico 21 - Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

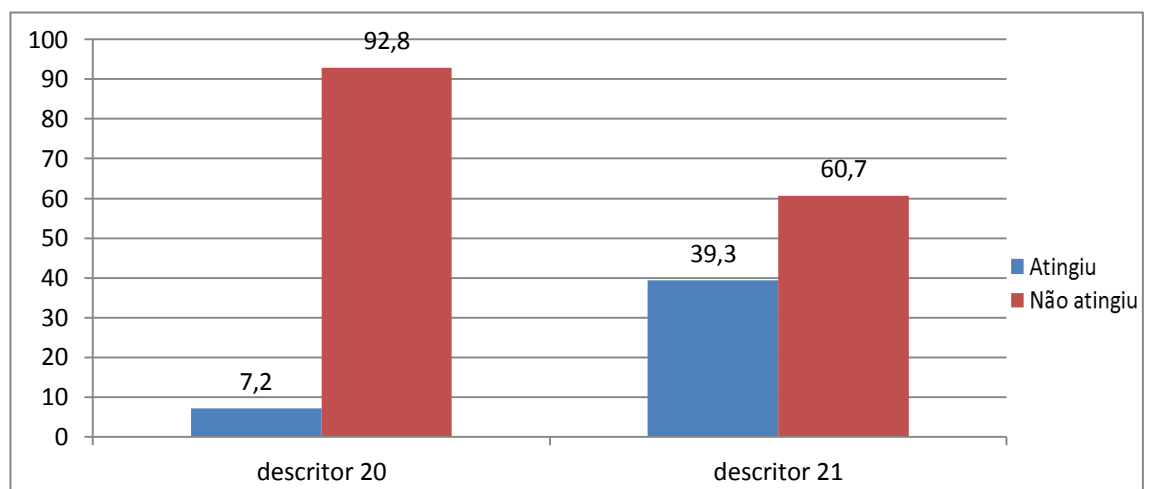


Fonte: pesquisa do autor

No gráfico 21, observa-se que há, mesmo com 53,5% dos alunos respondendo corretamente, a necessidade de aprimoramento nessa habilidade. Além disso, em relação ao descritor 12, apenas 28,6% obtiveram êxito em “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros”.

O terceiro critério, tópico III, “Relação entre Textos”, traz descritores que levam o aluno a assumir uma posição reflexiva ao reconhecer ideias diversas apresentadas sobre o mesmo tema em um mesmo texto ou em textos diferentes, de um mesmo gênero discursivo ou não.

Gráfica 22 - Relação entre Textos

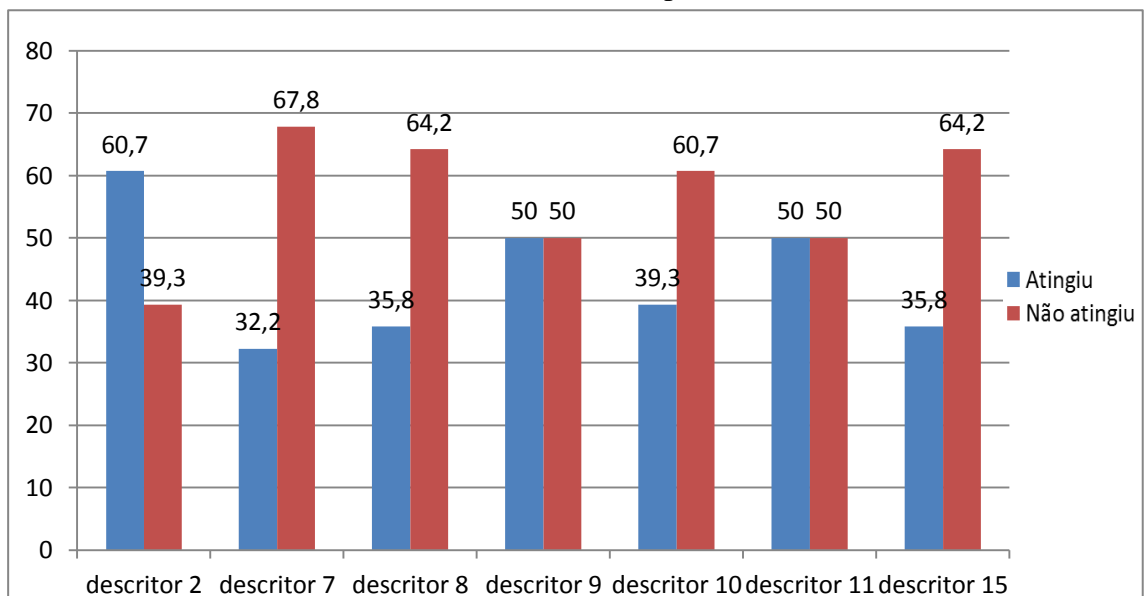


Fonte: pesquisa do autor

No Gráfico 22, nota-se que os alunos chegam ao 9.º ano com grande dificuldade em relacionar ideias entre textos diferentes. No descritor 21, 39,3% dos alunos obtiveram êxito; já no descritor 20, apenas 7,2% conseguiram responder corretamente.

O quarto critério, tópico IV, “Coerência e coesão no processamento do texto”, trata de descritores que exigem dos alunos a identificação da linha de coerência do texto e seus elementos coesivos, considerando as características de cada gênero discursivo.

Gráfico 23 - Coerência e coesão no processamento do texto

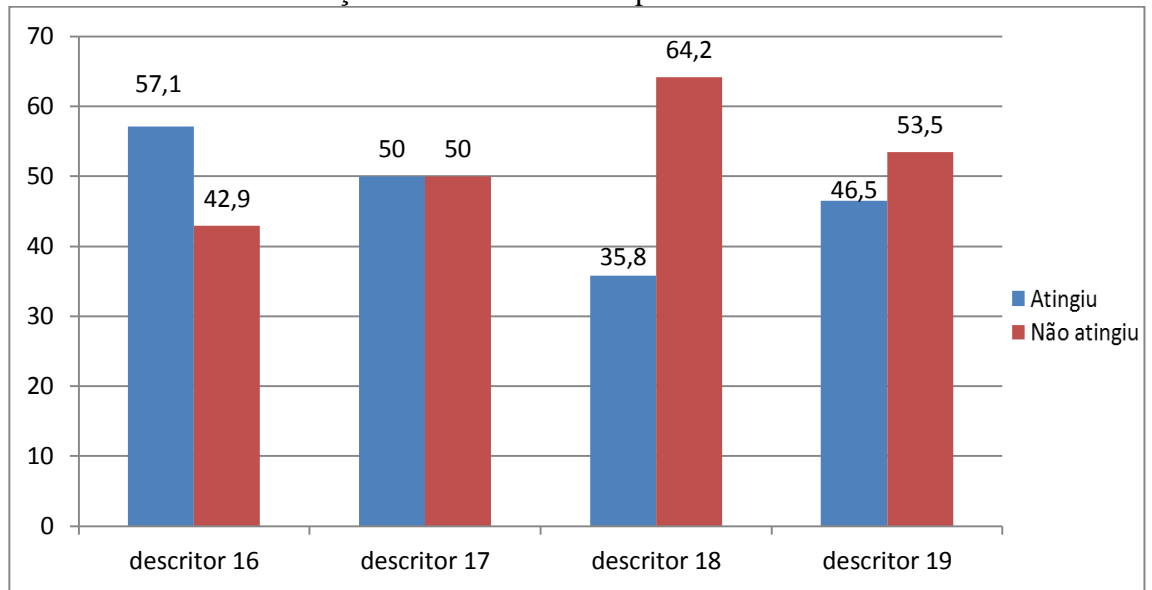


Fonte: Pesquisa do autor

No Gráfico 23, nota-se a real necessidade de se trabalhar os elementos coesivos e a coerência em uma diversidade de gêneros discursivos, pois somente no descritor 2, que trata da continuidade no texto, os alunos conseguiram atingir acima da média, 60,7%; percentual ainda muito baixo.

No quinto critério, tópico V, “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido”, observou-se a proficiência dos alunos ao fazer as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido presentes no texto. Esse tópico envolve os descritores D16, D17, D18 e D19. A seguir o Gráfico 24:

Gráfico 24 - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

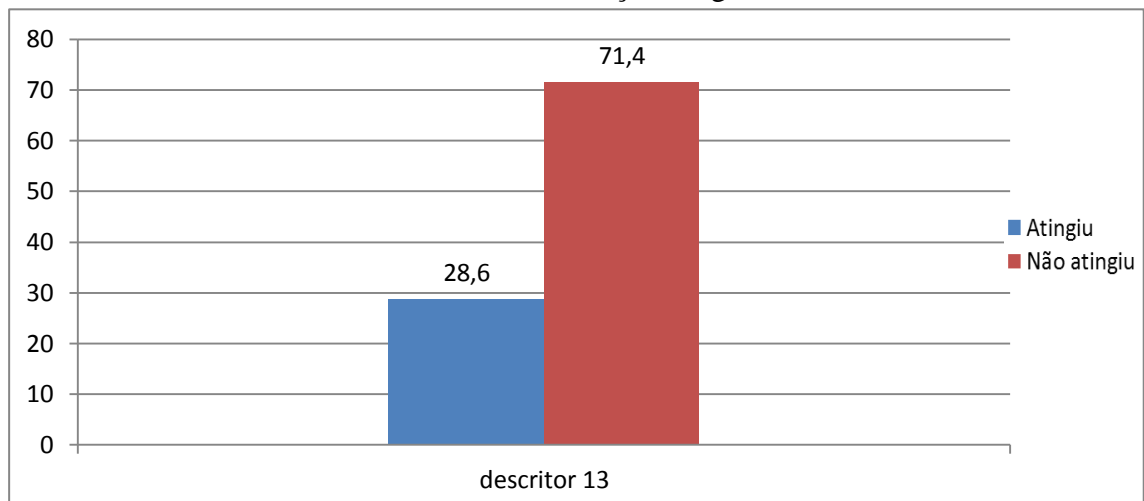


Fonte: pesquisa do autor

Como se pode notar no Gráfico 24, há dificuldade dos alunos em perceber o humor, a ironia, os diversos sentidos de uma mesma palavra, ou a polissemia de uma determinada expressão; perceber que as escolhas determinam o sentido correspondente à intenção do interlocutor. Nesse tópico, embora os alunos tenham demonstrado êxito no descritor 16, ainda há muito que se aprimorar nesse tópico.

No sexto critério, tópico VI, “Variação Linguística”, observou-se a proficiência dos alunos em identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um dado gênero discursivo. Esse tópico envolve o descritor D13.

Gráfico 25 - Variação Linguística



Fonte: Pesquisa do autor

Como se observa no Gráfico 25, os alunos mostram dificuldade em perceber marcas linguísticas identificadoras do locutor e do interlocutor. Apenas 28,6% dos alunos conseguiram responder corretamente.

Após observar os gráficos, é notória a situação caótica em que se encontram os alunos no que tange as práticas de produção oral ou escrita e nas práticas de leitura. Por isso, faz-se necessário a construção de uma estratégia metodológica que consiga auxiliar os alunos a desenvolver as habilidades de leitura e de produção oral e escrita. Para isso, no Capítulo 3 a seguir, tratar-se-á de uma proposta de intervenção que trabalhará de maneira conjunta a tríade oralidade, escrita e leitura.

### 3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O trabalho em questão pautou-se em uma análise nas aulas de língua portuguesa sobre o modo como se trabalha a língua materna. Aplicaram-se, como descrito no Capítulo 2, alguns questionários etnográficos para entender o posicionamento dos alunos diante da leitura e da produção oral e escrita. Após, os alunos fizeram, como visto no capítulo anterior, atividades diagnósticas para, ao final do processo, proceder à comparação com os resultados após intervenção, assim foi possível saber se houve o aprimoramento dos alunos e em que pontos há a necessidade de melhorar.

#### 3.1 Trabalhando a sequência didática

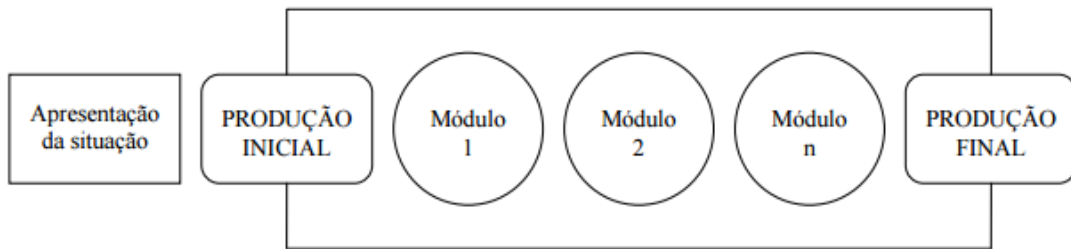
Levando em consideração os dados obtidos no diagnóstico sobre a proficiência dos alunos na leitura e na produção oral e escrita, foi elaborada uma sequência didática a fim de que contribua para o aprimoramento da tríade oralidade, escrita e leitura.

Essa sequência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), constitui um grupo de atividades organizadas sistematicamente em torno de um gênero discursivo, que pode ser oral ou escrito. Segundo esses autores, a sequência didática é uma maneira de auxiliar o estudante a compreender melhor o gênero em questão:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97-98).

O objetivo da utilização da sequência didática no presente trabalho foi proporcionar aos alunos práticas de linguagem novas que os levariam à construção de um jornal *on-line*. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a base para uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 3 - Sequência didática

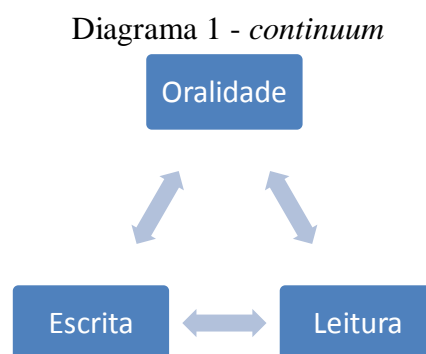


FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98.

Como se vê na Figura 3, houve inicialmente uma “Apresentação da situação” em que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “[...] é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar [...]” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98), seguida da primeira produção, que de acordo com esses autores:

Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Nesta pesquisa de intervenção em questão, a sequência teve uma amplitude, pois trabalhou-se na perspectiva de um *continuum*, representado pelo seguinte esquema:



Fonte: Pesquisa do autor

Por isso, no Capítulo 2, encontrar-se-ão as primeiras análises das produções orais e escritas e a primeira análise da leitura dos alunos para avaliar as capacidades já adquiridas e as que precisam ser aprimoradas.



Após essa produção inicial, foram trabalhados os módulos que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), são relevantes para “[...] trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Seguem os módulos:

### 3.1.1 Módulo 1 (do dia 11/07 ao dia 13/07)

Neste módulo, foi apresentada para os alunos a proposta de intervenção “Jornal *on-line*: uma estratégia metodológica para desenvolvimento da linguagem”. Neste, momento foi pedido aos alunos que trouxessem, no dia seguinte, jornais para análise em sala de aula. Após a introdução sobre a proposta, foram apresentadas as estratégias de leitura para que eles utilizassem adequadamente, em dada situação, cada estratégia, de acordo com o gênero discursivo em questão. Inicialmente foi feito o seguinte questionamento: “Você já se perguntou: para que eu vou ler? Qual é o objetivo da minha leitura?”. Alguns alunos responderam:

Estudante 12: “Leio porque... porque precisa”

Estudante 21: “Quando eu leio alguma coisa... é pra adquirir conhecimento”

Estudante 06: “Acredito que é pra escrever melhor... acredito...”

Depois das respostas, foram explicadas aos alunos as estratégias de leitura, baseadas em Solé (1998), por meio de nove slides:



Figura 4 – Estratégias  
Fonte: Pesquisa do autor

Fez-se necessário esse conteúdo, pois os alunos precisavam, para todo processo de desenvolvimento da pesquisa – debate, escrita, leitura, reescrita... – até construir o jornal *online*, aperfeiçoar suas habilidades leitoras.

Após, os alunos foram ao laboratório de informática a fim de pesquisar sobre gêneros discursivos e suas realizações na escrita e na oralidade. Anotações feitas, alguns leram suas pesquisas para socialização do conteúdo.

### 3.1.2 Módulo 2 (dia 18/07)

Para esse segundo módulo, os alunos trouxeram jornais impressos (*Tribuna* e *A Gazeta*) a fim de observarem os gêneros que são utilizados nesses jornais. A turma foi dividida em quatro grupos. Depois da leitura, cada grupo apontou os gêneros que eles encontraram no

jornal. O papel do professor foi questionar os grupos sobre a classificação dos gêneros: Por que esse gênero é uma notícia? Por que esse gênero é uma charge? As observações dos grupos apontaram os seguintes gêneros: notícia, reportagem, artigo, editorial, charge, tirinha, crônica, anúncio publicitário e classificados.

Em um segundo momento, os alunos foram levados ao laboratório de informática (APÊNDICE F) para pesquisarem sobre a história da escrita e a história do jornal. Depois, os alunos compararam o jornal impresso com um Jornal *on-line*. Para atividade de casa, os grupos deveriam se reunir e escolher quais gêneros discursivos seriam utilizados em nosso jornal *on-line*.

### 3.1.3 Módulo 3 (dia 19/07)

Nesse dia, os grupos trouxeram as escolhas sobre os gêneros que deveriam ser utilizados no jornal *on-line*. Para socialização, foi feito um debate deliberativo. Cada grupo apresentou a proposta e o porquê de sua escolha. Depois desse momento de discussão entre os grupos, os gêneros selecionados foram: notícia, reportagem, crônica, charge e artigo de opinião. Um dos grupos questionou se poderiam acrescentar os seguintes gêneros: conto, poema e carta do leitor. Os demais grupos aceitaram a proposta, sendo incluídos esses três últimos gêneros.

Em diversos momentos, foi utilizado o debate deliberativo que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “[...] visa a uma tomada de decisão, [...] ‘Que livro ler coletivamente?’, etc” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 250). A intenção é aprimorar a prática de produção oral desse gênero, mostrando para o aluno que nível de linguagem usar em cada situação de comunicação.

Nesse módulo, cada grupo ficou responsável por pesquisar e explicar, no próximo encontro, dois gêneros discursivos. O grupo A ficou responsável pela notícia e reportagem, o grupo B, responsável pelo artigo de opinião e pela carta do leitor, o grupo C, responsável pela crônica e charge, e o grupo D ficou responsável pelo conto e pelo poema.

Divididos os grupos, os alunos foram levados ao laboratório de informática para iniciarem as pesquisas e montagem do trabalho para a explicação oral.

### 3.1.4 Módulo 4 (do dia 20/07 ao dia 27/07)

O módulo 4 foi iniciado com a apresentação dos gêneros discursivos pelos grupos. A apresentação de cada grupo durou 40min. Os grupos apresentaram as características de cada gênero e, após, utilizavam um texto de cada gênero para apontar tais características.

Os grupos utilizaram uma aula para apresentação e outra aula era usada para a produção dos textos, com o intuito de perceber o que conseguiram captar das explicações. Durante a apresentação e a produção, o professor fazia as considerações relevantes para o melhor entendimento do gênero discursivo em questão.

No momento da produção dos textos, eram observados os equívocos para a montagem de atividades que auxiliariam no aprimoramento da produção dos alunos. Nos 10 minutos iniciais de cada aula, o professor apontava alguns equívocos encontrados nos textos produzidos pelos alunos na aula anterior. As atividades utilizadas se encontram em anexo.

### 3.1.5 Módulo 5 (dia 01/08 )

Esse módulo foi iniciado com a apresentação da plataforma WIX. Após a explicação, os grupos observaram os *layouts* disponíveis para a primeira página do jornal *on-line*. Depois de um debate deliberativo sobre o assunto, os alunos escolheram o seguinte *layout*:



Figura 5 - *Layout*: página principal 1  
Fonte: Pesquisa do autor

Depois que a página principal foi selecionada, os grupos se reuniram para propor as seções do jornal e como seria feita a divisão dessas seções entre os grupos. Segue abaixo a divisão das colunas proposta pelos alunos:

Quadro 4

Colunas Jornal <i>on-line</i>						
Notícias	Fundamental 1	Fundamental 2	Entretenimento	Artigos	Entrevistas	Carta do leitor
Esporte	Primeiro	Português	Conto			
Saúde	Segundo	Matemática	Poema			
Gastronomia	Terceiro	Ciências	Charge			
Política	Quarto	História	Crônicas			
Filmes	Quinto	Geografia				
Música		Arte				
Moda		Inglês				
Tecnologia		Ed. Física				

Fonte: pesquisa do autor

Após escolha, cada grupo ficou responsável por produzir oito textos. Segue abaixo um quadro com as divisões estabelecidas:

Quadro 5

Divisão dos textos				
Gêneros	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Notícia ou reportagem	Esporte	Gastronomia	Filmes	Moda
Notícia ou reportagem	Saúde	Política	Música	Tecnologia
Notícia ou reportagem	Fundamental 1	Fundamental 1	Fundamental 1	Fundamental 1
Notícia ou reportagem	Fundamental 2	Fundamental 2	Fundamental 2	Fundamental 2
Entrevista	Livre	Livre	Livre	Livre
Conto	Livre			
Crônica		Livre		
Charge			Livre	
Poema				Livre
Carta do leitor	Próprio bairro	Próprio bairro	Próprio bairro	Próprio bairro
Artigo de opinião	Preconceito	Preconceito	Preconceito	Preconceito

Fonte: pesquisa do autor

De acordo com o Quadro 5, cada grupo ficou responsável por produzir quatro notícias ou reportagens, uma entrevista, uma carta do leitor e um artigo. Outros quatro gêneros foram específicos para cada grupo: o grupo A ficou com o conto; o grupo B, crônica; o grupo C, charge; o grupo D, poema.

Para os temas Fundamental 1 e Fundamental 2, os grupos tinham de procurar um professor do 1.º ao 5.º ano para conseguir informações pertinentes sobre algum trabalho que o respectivo professor achou relevante trabalhar em sua turma. Com as informações em mão, os alunos iriam construir seus textos. O mesmo ocorreu para o Fundamental 2.

Para o artigo de opinião, no módulo 6, foi feito um debate de opinião. Já a carta do leitor, os alunos deveriam analisar os problemas existentes em seus bairros. Os grupos tiveram 10 dias para buscar as fontes, fazer as leituras necessárias, para produzir o texto e apresentá-los.

### *3.1.6 Módulo 6 (dia 02/08)*

Esse módulo foi iniciado com um debate de opinião que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “[...] diz respeito a crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas posições [...]” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 250). Esse debate teve como tema o “Preconceito: cor ou posição social”. Diferentemente do debate feito para o recolhimento da produção inicial, nesse módulo, os alunos trabalharam em grupo.

Durante esse debate de opinião, como os debates deliberativos que ocorriam, a intervenção do professor foi necessária para apontar alguns equívocos durante a colocação de opinião de determinado aluno, o vocabulário usado naquele momento, sempre mostrando a diferença de nível de linguagem que deve ser empregado em cada contexto. O intuito obviamente era para aprimorar a produção oral dos alunos.

Após esse debate de opinião, fez-se um debate deliberativo para a escolha definitiva do *layout* com as seções já definidas e o nome do jornal. A seguir o modelo selecionado:



Figura 6 - *layout* da página após debate

Fonte: pesquisa do autor

### 3.1.7 Módulo 7 (do dia 03/08 ao dia 10/08)

Nesse módulo, enquanto fora da sala os alunos se reuniam para fazerem as leituras necessárias com as estratégias adequadas, iam atrás das informações para a produção textual, em sala, eram trabalhadas atividades relacionadas às dificuldades apresentadas pelos alunos durante as práticas de produção e compreensão textual ocorridas nas aulas anteriores.

As atividades de leitura seguiram as ideias propostas por Solé (1998), e as atividades gramaticais com base na proposta de Travaglia (2009). O texto escolhido foi a notícia “Teclar demais no celular pode causar *WhatsAppinite*” (Figura 7). Esse texto, juntamente com as atividades de compreensão e interpretação, foi retirado do livro “Português Linguagens” do 9.º ano, de Cereja e Cochar (2015). Antes das atividades apresentadas no livro, foi feita uma abordagem proposta por Solé (1998): antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Segundo Solé (1998), é relevante, para uma leitura como interação entre leitor e texto, que, a

partir do título e depois dos subtítulos e ilustrações, sejam abordados conhecimentos e experiências prévias por meio de perguntas.

Partindo do título “Teclar demais no celular pode causar *WhatsAppinite*”, o professor escreveu o título no quadro e perguntou: “O que podemos depreender do título? De que provavelmente o texto trata? O que significaria “*WhatsAppinite*”? Em seguida os alunos fizeram leituras e comentários sobre os parágrafos lidos do texto a seguir:

**Teclar demais no celular pode causar “WhatsAppinite”**

Uma mulher de 34 anos recebeu o diagnóstico de “WhatsAppinite”, inflamação nos polegares e punhos pelo uso excessivo do smartphone e do aplicativo de mensagens de texto WhatsApp. O caso foi descrito na revista de medicina “The Lancet” por uma médica da Espanha.

A paciente chegou ao hospital com fortes dores nas mãos e relatou que, na véspera de Natal, ficou trabalhando, por isso no dia seguinte passou cerca de seis horas trocando mensagens de boas festas.

O movimento contínuo e repetitivo com os polegares causou a “WhatsAppinite”. O tratamento prescrito foi abstinência total do telefone, além de anti-inflamatórios.

A inflamação nos músculos da região da mão e antebraços pelo uso de dispositivos tecnológicos não é nova. Na década de 1990, médicos relataram a “Nintendinite”, ou “Nintendo thumb”, diagnosticada em usuários constantes de videogames. Nos anos 2000, veio a “BlackBerry thumb” e a “Tendinite de SMS”, que ocorriam nos donos dos primeiros celulares.

Segundo o ortopedista Mateus Saito, do Instituto de Ortopedia e Traumatologia da USP, a “WhatsAppinite” é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente.

“Muitos profissionais tentam transformar o smartphone num escritório portátil, mas esses aparelhos não estão adaptados a um uso tão constante e repetido.”

Saito ressalta que uma das formas de evitar problemas é utilizar smartphones e tablets para consumir informação e não para produzir textos longos.

“A interface desses aparelhos ainda precisa melhorar. Não dá para substituir um computador quando se quer saúde para as mãos.”

O fisioterapeuta Rodrigo Peres diz que, para usuários constantes de dispositivos móveis, é importante fortalecer os músculos.

“Exercícios localizados e fisioterapia ajudam a reduzir as dores.”

Outras dicas são alternar as posições de uso e usar compressas geladas para amenizar o processo inflamatório.

O reumatologista José Ribamar Moreno, especialista em dor, recomenda que, caso seja necessário teclar por mais de 45 minutos, sejam feitos intervalos de 15 minutos. Segundo ele, há fatores que podem gerar mais risco de desenvolver tendinite.

“Gravidez, obesidade, estresse, tabagismo e sedentarismo são fatores de risco. É importante não somar fatores.”

O médico ainda ressalta a importância do diagnóstico de “WhatsAppinite”, que ligou a dor ao uso de um dispositivo específico.

“O interessante do diagnóstico é que a autora conseguiu fazer a relação direta do uso no WhatsApp e do quadro que apareceu logo em seguida. Foram seis horas diretas de uso do app, um fator que desencadeou a tendinite.”

Apesar do problema, a paciente diagnosticada com “WhatsAppinite” não cumpriu a indicação médica e voltou a enviar mensagens pelo aplicativo na véspera de Ano Novo.

(Stephanie Silveira, Folha de S. Paulo, 7/4/2014.)

**INFLAMAÇÕES TECNOLÓGICAS**  
Pescoço, ombros e mãos são as áreas mais afetadas pelo abuso do smartphone

**DORES E INFLAMAÇÃO**  
A região dos punhos e polegares é a que mais sofre com o movimento repetitivo

**PESCOÇO**  
A cabeça abata-  
da causa dores na coluna cervical

**OMBROS**  
São sobrecarregados pelo celular para manter o dispositivo próximo do rosto

**Dicas para evitar problemas**

- Não passe muito tempo utilizando smartphones e tablets
- Use as duas mãos para diminuir a sobrecarga nos polegares
- Faça pausas regulares durante o uso prolongado dos dispositivos
- Alongue braços, punhos e pescoço quando o uso for maior que 30 a 45 minutos
- Use os dispositivos para escrever textos longos
- Use ferramentas de autocorreção nos textos ou sistemas de reconhecimento de voz

**Posições para reduzir o impacto**

Para qualquer uma das posturas é importante não exagerar. Muito tempo usando qualquer dispositivo causará dores.

**SERVIDO**  
Não deslize ou metró  
● Não apoiar o dispositivo para que não fique próximo à altura do nariz  
● Deixar o pescoço muito abastado  
● Antebraços e punhos para nenhum ser sobrecarregado

**EM PÉ**  
No trânsito ou metrô  
● Não apoiar o dispositivo na altura do nariz  
● O peso do corpo nas duas pernas e pés

**NA MESA**  
● Não apoiar os cotovelos apoiados na mesa  
● Manter os braços retos e sobre a mesa  
● Manter a coluna reta e os pés no chão

**NA CAMA**  
● Não apoiar o pescoço sentado e apoiar braços, antebraços e cotos em almofadas  
● Não abastar muito o pescoço ou levantar muito os braços, pois ambos podem ser sobrecarregados

Fonte: Folha de S. Paulo, 7/4/2014. Adaptado e atualizado por: Instituto de Ortopedia e Traumatologia da USP, 2014. Adaptado e atualizado por: Instituto de Ortopedia e Traumatologia da USP, 2014.

Figura 7 - Texto base para leitura  
Fonte: Português Linguagens, 9º ano, 2015, p.14

Nesse momento de leituras e considerações por parte dos alunos, foram feitas observações sobre a prática de oralidade no contexto da aula, como aconteceu durante os outros módulos. Aqui os alunos fizeram as atividades apresentadas no livro:



**1.** Como a notícia, a reportagem também é um gênero jornalístico.

a) Em que a reportagem difere da notícia? Enquanto a notícia relata um fato de forma mais ligeira e impessoal, a reportagem dá a conhecer um fato com maior profundidade, ampliando-o não só com dados estatísticos, fotografias, entrevistas, etc., mas também com a opinião do jornal ou do jornalista e de pessoas envolvidas com o assunto.

b) Em que veículos aparecem as reportagens? Em jornais escritos e falados, em revistas e na Internet.

**2.** Como vimos anteriormente, entre os gêneros jornalísticos existem os que visam à informação e os que visam ao comentário. Tomando por base a reportagem em estudo, responda: A que visa o gênero reportagem? À informação e ao comentário.

**3.** A reportagem lida tem por assunto o uso do *smartphone* e do WhatsApp, um aplicativo de mensagens de texto.

a) Segundo o texto, quais são as consequências do uso excessivo desses recursos tecnológicos? As consequências são problemas nas articulações, diagnosticadas como "WhatsAppinite".

b) O que leva à doença? Os movimentos contínuos e repetitivos, que produzem inflamação.

c) Qual é o tratamento recomendado? A abstinência total do *smartphone* e anti-inflamatórios.

**4.** Para enriquecer a abordagem do assunto, a reportagem cita a opinião de especialistas que oferecem dicas sobre como evitar a doença. Que dicas dá:

a) o ortopedista Mateus Saito? Segundo ele, o usuário deve usar *smartphones* e *tablets* para consumir informação e não para produzir textos longos.

b) o fisioterapeuta Rodrigo Peres? Segundo ele, o usuário precisa fortalecer os músculos, alterar as posições de uso e fazer compressas geladas para amenizar o processo inflamatório.

c) o reumatologista José Ribamar Moreno? Segundo ele, quando a pessoa precisar teclar por mais de 45 minutos, deve fazer intervalos de 15 minutos.

**5.** Observe os infográficos que ilustram o texto principal da reportagem em estudo. Que papel eles têm? Eles têm o papel de retomar as dicas principais dadas no texto e ampliar o assunto com novos dados, novas dicas e orientações.

**6.** Os textos jornalísticos apresentam, de modo geral, uma linguagem impessoal. Entretanto, nas reportagens, os jornalistas às vezes deixam transparecer sua opinião sobre o assunto de que tratam. Isso ocorre na reportagem em estudo? Não.

**7.** Uma reportagem é constituída de vários textos, nos quais normalmente são apresentados fatos, opiniões, tabelas e mapas relacionados ao assunto principal. Entre as afirmações a seguir, indique aquela que corresponde ao modo como as informações chegam ao leitor na reportagem em estudo.

a) De forma impessoal, com simplicidade e objetividade, porém com a exposição de opiniões pessoais.

b) As opiniões dos entrevistados são citadas diretamente, porém subordinadas ao ponto de vista da equipe de reportagem, que busca imparcialidade.

c) O texto, em seu todo, é constituído apenas do texto principal, de responsabilidade da equipe de reportagem, sem a utilização de outros tipos de texto.

**8.** Observe a linguagem empregada na reportagem em estudo.

a) Indique, no caderno, o item em que ela é caracterizada de maneira apropriada:

- Subjetiva e com o emprego de palavras de uso não corrente na língua.
- Clara, objetiva, direta, tendendo à impessoalidade e acessível à maioria dos leitores.
- Coloquial e com o emprego de gírias.

b) Que variedade linguística é utilizada? Uma variedade de acordo com a norma-padrão.

c) Nas formas verbais, que tempo predomina? E que pessoa? Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas da reportagem.

**9.** Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características de uma reportagem? Apresenta informações de modo mais aprofundado do que a notícia e também opiniões e pontos de vista sobre fatos e assuntos que interessam ao público do jornal ou da revista. Estabelece ligações entre o fato principal e fatos paralelos, por meio de citações, trechos de entrevistas, tabelas, mapas, boxes informativos, dados estatísticos, fotografias, etc. Busca a impessoalidade, mas pode conter, a respeito do assunto tratado, o ponto de vista do seu autor e de entrevistados. A linguagem tende à impessoalidade e segue a norma-padrão.

**15**

Figura 8 - Atividades

Fonte: Português Linguagens, 9º ano, 2015, p.13

Ao final da atividade, foi feita uma recapitulação do assunto tratado no texto. Juntamente com essa recapitulação, trabalhou-se, como sugere Travaglia (2009), com a gramática de forma reflexiva, discutindo, no trabalho com os conectivos, “[...] as relações que se podem estabelecer entre as proposições e os estados de coisas que estas representam e como tais relações funcionam na interação comunicativa.”(TRAVAGLIA, 2009, p.180).

### 3.1.8 Módulo 8 (do dia 15/08 ao dia 17/08)

Iniciou-se esse módulo com a análise dos textos produzidos pelos grupos. Os alunos se sentaram ao redor da mesa e abriram os cadernos com os textos que foram produzidos pelo grupo. Um aluno se sentava ao lado do professor para a leitura do texto, enquanto os outros alunos do grupo ficavam anotando as observações feitas e contribuindo com alguma ideia pertinente. Após todos os textos lidos, fizeram-se os comentários a todos os grupos sobre os textos apresentados. Cada grupo tinha uma aula para a apreciação dos textos.

Depois de analisar todos os textos dos quatro grupos, os alunos foram levados ao laboratório de informática para digitação e envio dos textos já corrigidos. Os textos deveriam ser digitados com fonte *Times New Roman* e tamanho 12. Esse módulo foi relevante para reforçar as características de cada gênero discursivo trabalhado.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A produção final foi realizada de duas maneiras: a primeira, que foi denominada análise paralela, ocorreu durante o processo de construção do jornal *on-line*, o qual serviu de avaliação como trabalho da turma; e a segunda, que foi denominada análise final, como avaliação do processo de produção oral e escrita e de leitura para saber se realmente o processo de construção do jornal auxiliou no aprimoramento da tríade oralidade escrita e leitura. A seguir, será apresentada a segunda avaliação e, após, a análise feita durante o processo para que se perceba o avanço da turma.

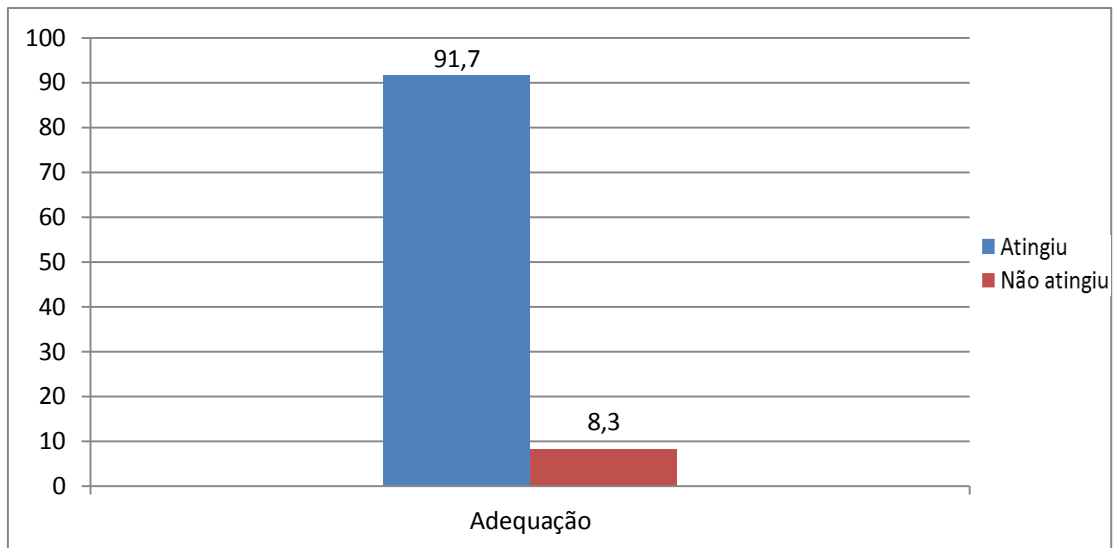
### 4.1 Análise final

Nesta parte do trabalho, apresentar-se-ão os resultados obtidos e a observação dos avanços na tríade oralidade, leitura e escrita. Como ocorreu nos dias 4, 5 e 6 de julho, foi feita uma coleta final seguindo os mesmos critérios. Primeiramente, os alunos, em grupo, participaram de um debate, após produziram uma notícia e finalmente uma avaliação com questões baseadas nos descritores. É relevante ressaltar que os critérios adotados para a análise seguem as observações apresentadas na subseção 2.5 “Critérios para análise dos dados”.

#### 4.1.1 Análise final: oralidade

O debate ocorreu no dia 5 de setembro. O tema abordado foi o sistema de cotas, uma vez que os alunos participariam do processo seletivo do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), em que há a utilização desse sistema no processo seletivo. Os alunos foram avisados uma semana antes que deveriam pesquisar sobre esse assunto para participar do debate. Diferentemente do debate de opinião ocorrido na etapa inicial para primeira coleta de dados, nesse momento, os alunos fizeram a pesquisa e se organizaram em grupo. Como ocorreu em vários momentos durante os módulos, esse debate de opinião foi gravado para uma análise mais detalhada. Dos 28 alunos que estavam matriculados, duas alunas foram transferidas. Participaram do debate todos os alunos, diferentemente do ocorrido no primeiro momento da coleta de dados. Os gráficos que se seguem apresentam a cor azul para identificar os que conseguiram e a cor vermelha os que não conseguiram atingir o nível satisfatório.

Gráfico 26 - Adequação

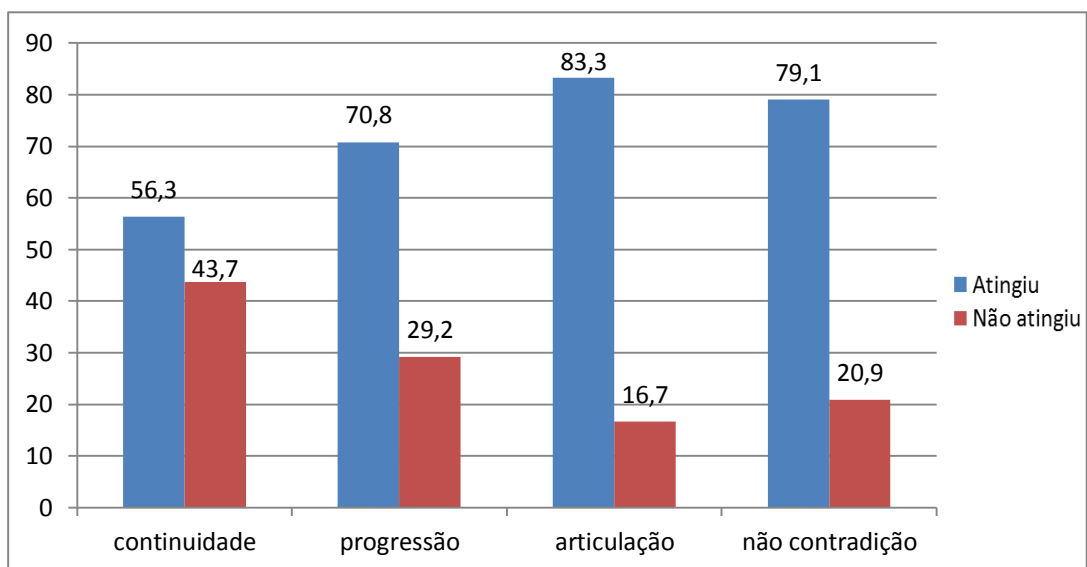


Fonte: Pesquisa do autor

O Gráfico 26 apresenta, no fator adequação, um percentual positivo bem elevado, demonstrando o entendimento dos alunos sobre a postura e a linguagem em um debate.

No segundo fator, coerência, observam-se quatro metarregras: continuidade, progressão, articulação e não contradição.

Gráfico 27 - Coerência



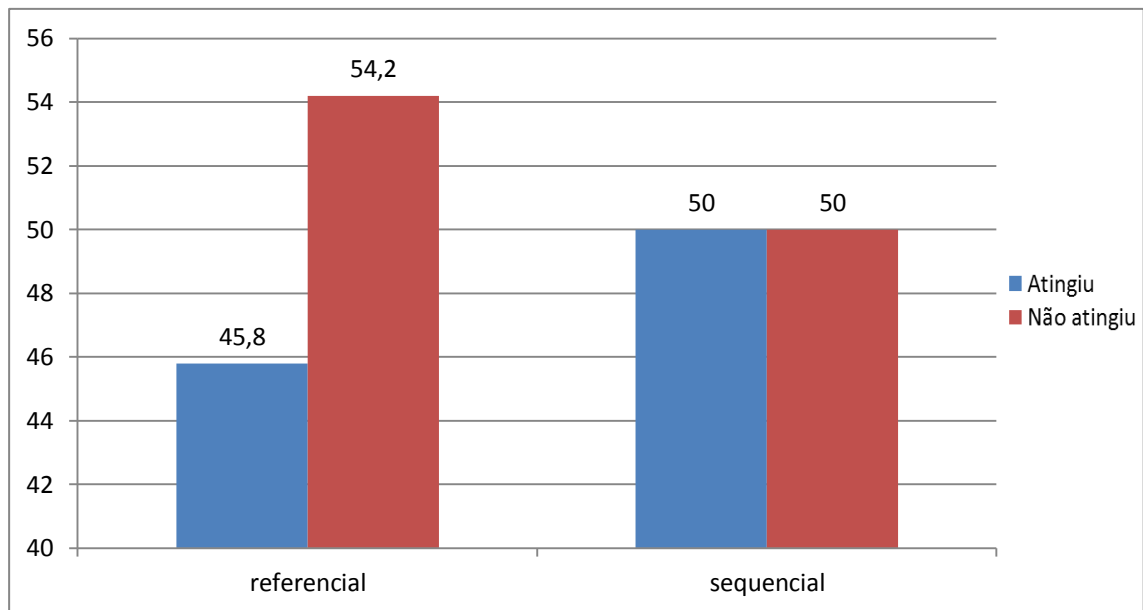
Fonte: Pesquisa do autor

No Gráfico 27, percebe-se melhoria na continuidade da ideia central que se está debatendo, articulação bem feita das ideias propostas e progressão do assunto com uma argumentação condizente com o gênero proposto. Na metarregra da não contradição, o número de falas com

dados, informações não pertinentes foi bem menor, 20,9%, enquanto que na primeira coleta, esse percentual era de 68,7%.

O próximo gráfico apresenta os resultados da coesão referencial e coesão sequencial.

Gráfico 28 - Coesão

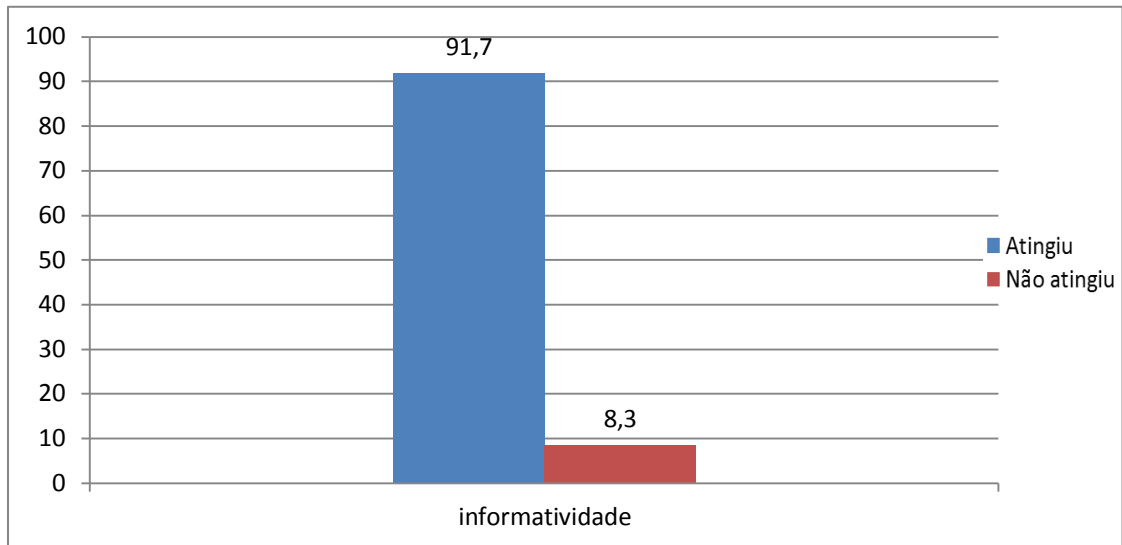


Fonte: Pesquisa do autor

No gráfico 28, embora na coesão sequencial a porcentagem de falas que apresentam equívocos é de 54,2%, é relevante ressaltar que na oralidade, às vezes, a repetição do termo aparece como reforço e não, propriamente, como equívoco. Já na coesão referencial, houve um avanço considerável dos alunos, no trabalho com elementos linguísticos que estabelecem um encadeamento de ideias e mantêm a articulação entre essas ideias, pois 50% atingiram nível satisfatório, enquanto que, na coleta inicial, apenas 21,4% haviam atingido nível satisfatório.

O último critério foi a informatividade. Nesse critério, observou-se o nível de previsibilidade das informações utilizadas no debate e a suficiência nos dados apresentados.

Gráfico 29 - Informatividade



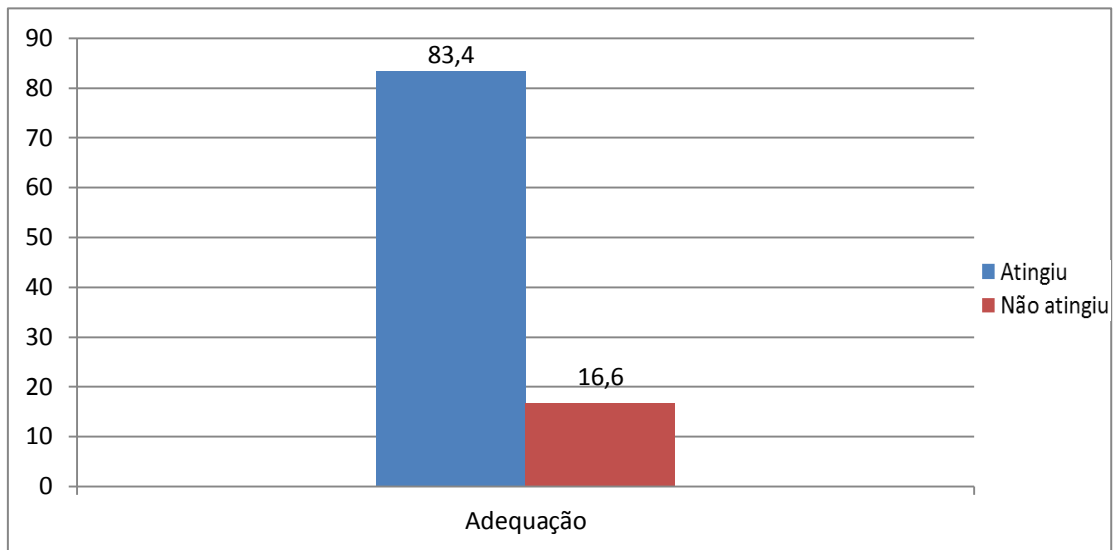
Fonte: Pesquisa do autor

No Gráfico 29, nota-se um avanço no critério de informatividade uma vez que a maioria das informações traziam dados muito relevantes para sustentar as ideias apresentadas; apenas 8,3% das falas do debate não foram satisfatórias nesse critério. Assim como nos outros fatores analisados, observa-se melhoria nas práticas de oralidade dos alunos.

#### 4.1.2 Análise final: escrita

As produções de texto ocorreram no dia 4 de outubro. Os alunos produziram o gênero discursivo notícia. Para que fosse feita a produção, os alunos foram orientados a produzirem uma notícia com base nas informações sobre o processo eleitoral ocorrido no município de Montanha (ES). Todos os 26 alunos participaram da produção do texto. Os gráficos que se seguem apresentam a cor azul para identificar os que conseguiram, e a cor vermelha para os que não conseguiram atingir o nível satisfatório.

Gráfico 30 - Adequação

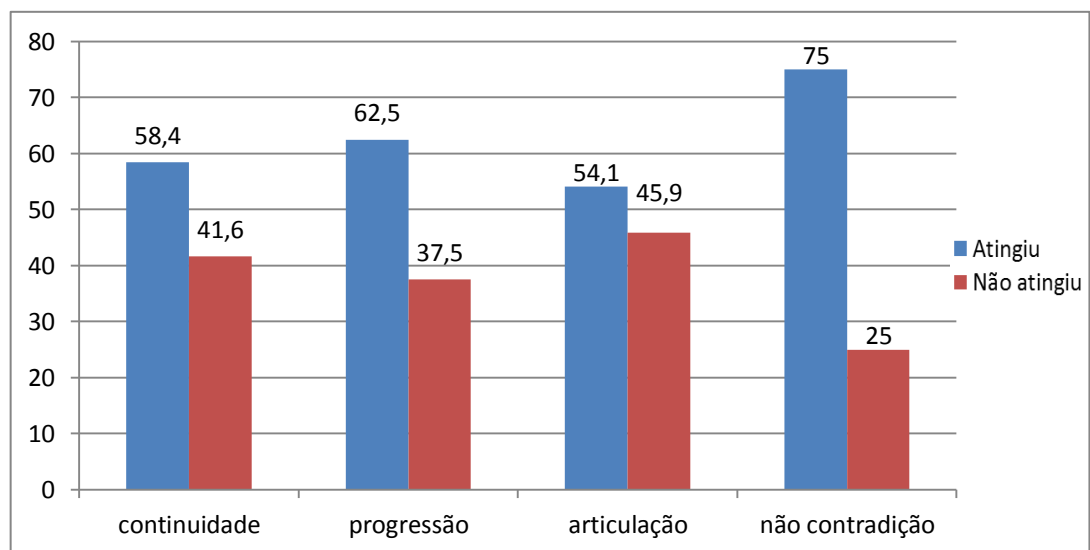


Fonte: Pesquisa do autor

O Gráfico 30 apresenta, no fator adequação, um percentual positivo de 83,4%, demonstrando a compreensão dos alunos sobre as características que devem estar presentes em uma notícia. Os 16,6% não atingiram o esperado, pois esqueceram algum elemento necessário que compõe a notícia, mas o conteúdo e a maneira de organizar o corpo do texto foram satisfatórios.

No segundo fator, coerência, observaram-se quatro metarregras: continuidade, progressão, articulação e não contradição.

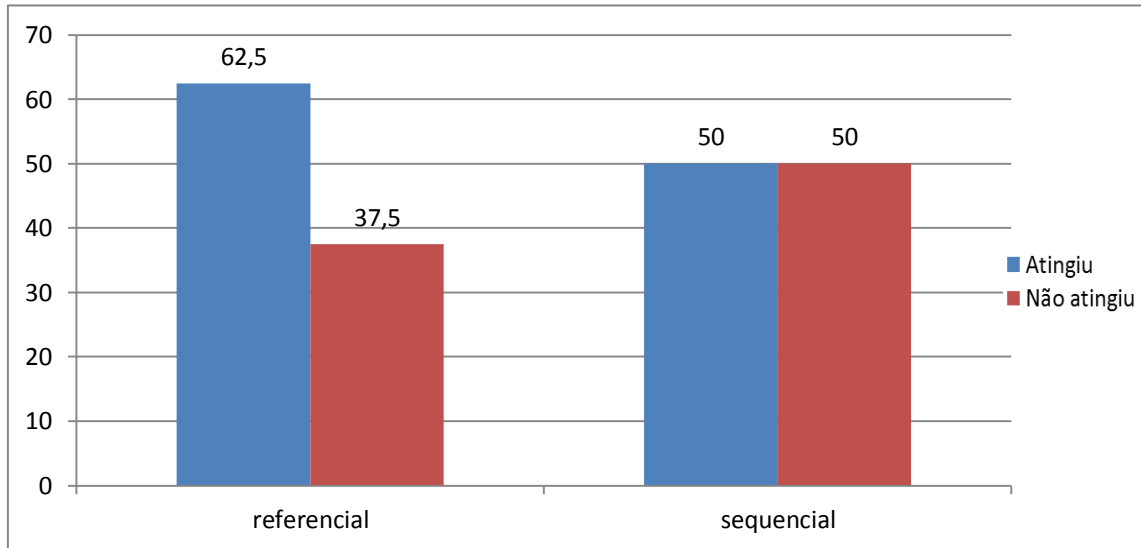
Gráfico 31 - Coerência



Fonte: Pesquisa do autor

No Gráfico 31, nota-se avanço dos alunos em articular bem as ideias e progredir no assunto com uma argumentação condizente com o gênero proposto. Observa-se também que diminuiu muito o número de casos de textos com informações não condizentes com a realidade.

Gráfico 32 - Coesão



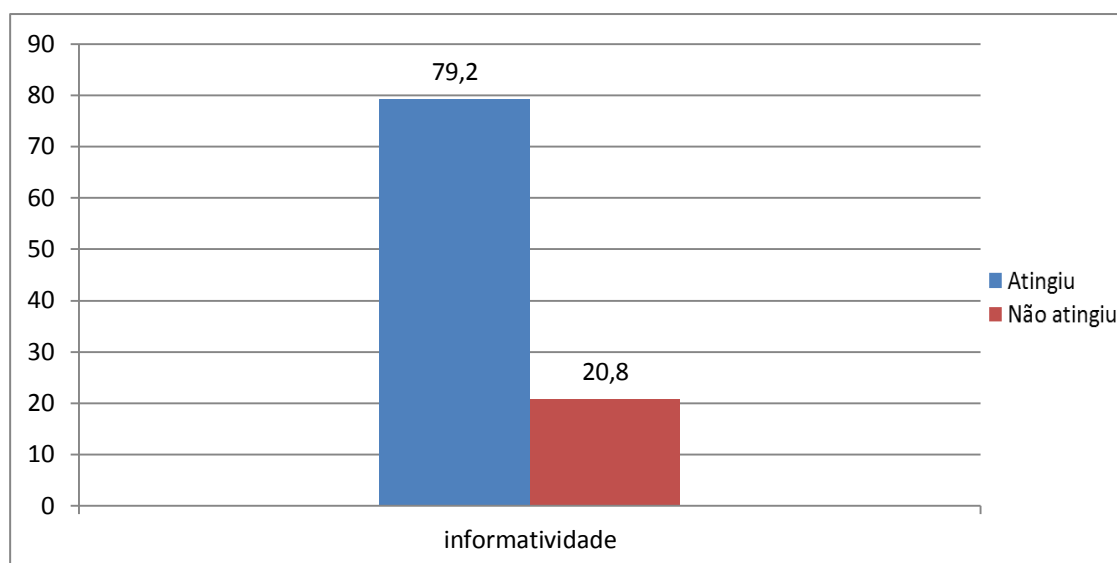
Fonte: Pesquisa do autor

No gráfico 32, percebe-se grande melhoria dos alunos em fazer remissão a elementos já presentes no texto ou de fácil inferência. Na coesão referencial, 62,5% atingiram nível satisfatório. Além disso, eles apresentaram um avanço no trabalho com elementos linguísticos que irão estabelecer um encadeamento de ideias e manter a articulação entre essas ideias; 50% atingiram nível satisfatório. É relevante ressaltar que, na primeira produção, apenas 21,4% dos alunos haviam atingido um nível satisfatório.

O último critério foi a informatividade. Nesse critério, foi observado o nível de previsibilidade das informações utilizadas na notícia e a suficiência nos dados apresentados.



Gráfico 33 - Informatividade



Fonte: Pesquisa do autor

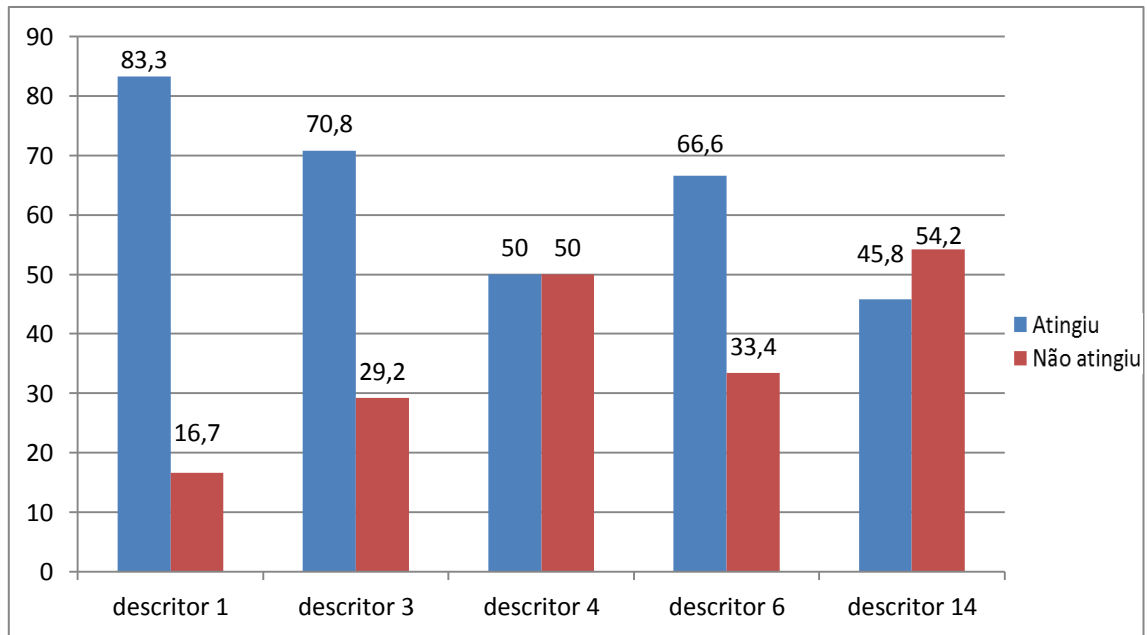
No gráfico 33, observa-se um nível elevado de informatividade, pois a maioria dos textos trazia dados suficientes para sustentar as ideias apresentadas; 79,2% dos textos foram satisfatórios neste critério. Assim como os outros fatores analisados, nesse fator os alunos apresentaram grandes avanços.

#### 4.1.3 Análise final: leitura

No dia 12 de setembro, foi aplicada uma avaliação diagnóstica. Participaram dessa atividade 24 alunos. Cada avaliação continha 21 questões de múltipla escolha, com 4 alternativas. A atividade teve duração de 1h40min.

O primeiro critério analisado foi o tópico I, “Procedimentos de Leitura”, que traz um conjunto de descritores relacionados com habilidades relevantes à leitura de gêneros discursivos diversos:

Gráfico 34 - Procedimentos de Leitura

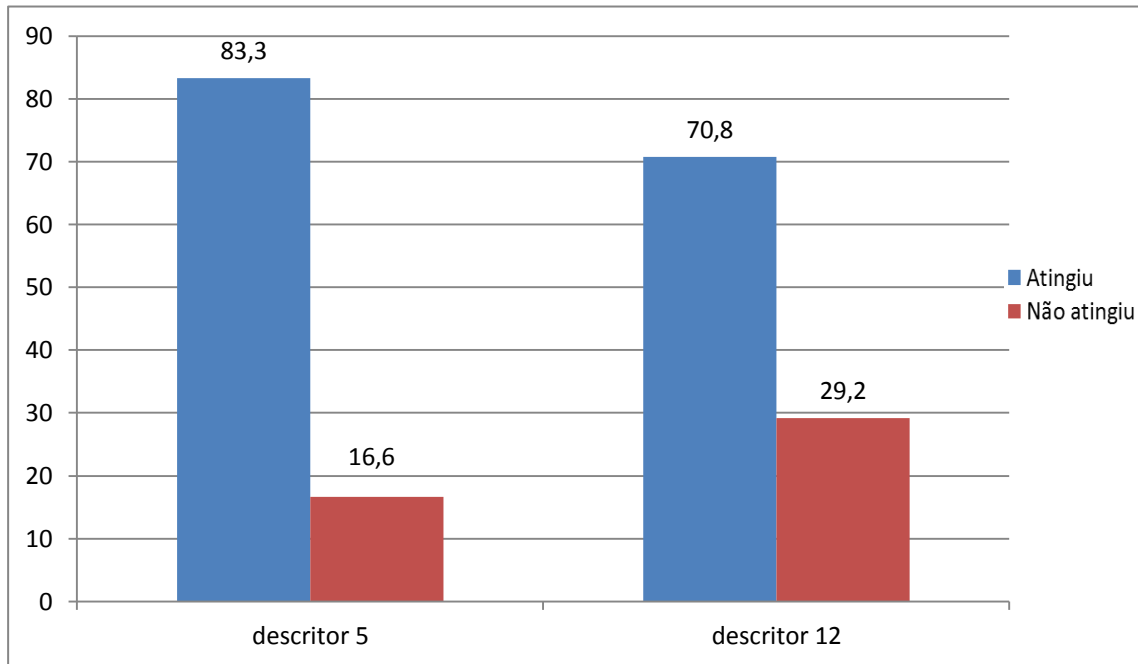


Fonte: Pesquisa do autor

No gráfico 34, é notório o êxito dos alunos no tópico I. Nos descritores 1, 3, 4 e 6, os alunos conseguiram atingir o esperado. No descritor 14, apesar de a maioria ter se equivocado na resposta, comparando com a coleta inicial, verifica-se grande avanço, pois, na primeira coleta de dados, no descritor 14, somente 7,2% conseguiram; enquanto que, nesta coleta final, 45,8% obtiveram êxito. Nesse tópico, os alunos apresentaram melhorias em localizar informações implícitas e explícitas e identificar a ideia central de um determinado texto.

O segundo critério, tópico II, “Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto”, apresenta descritores voltados a habilidades linguísticas importantes para compreensão e interpretação de textos que trabalham, de modo conjugado, as linguagens verbal e não verbal, exigindo dos alunos o reconhecimento da função social de determinado gênero discursivo. Seguem os dados coletados:

Gráfico 35 - Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

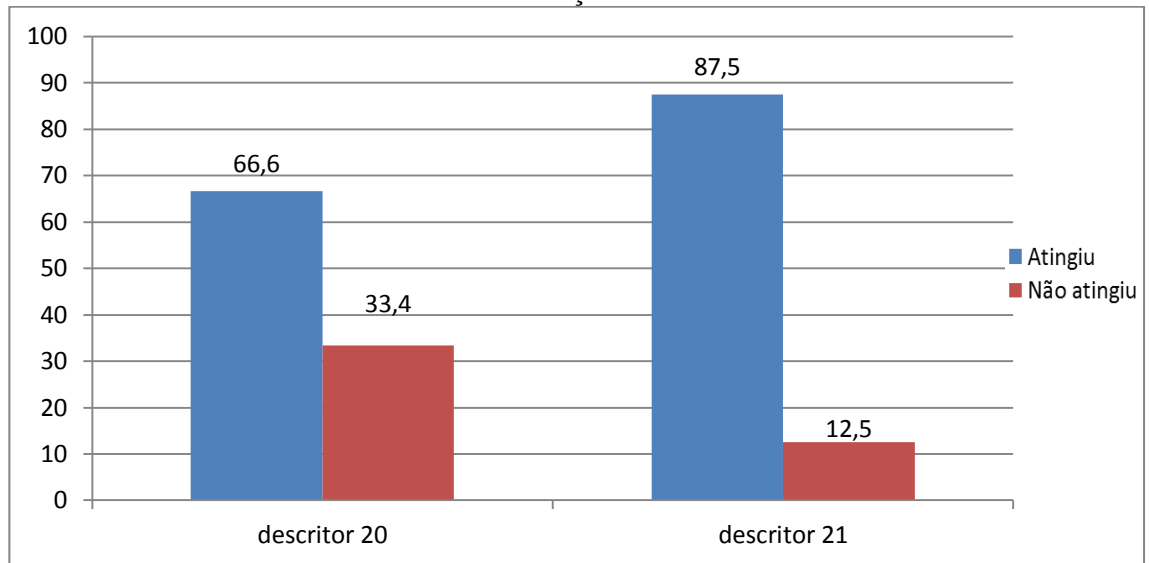


Fonte: Pesquisa do autor

No Gráfico 35, nota-se que, no descritor 5, 83,3% dos alunos conseguiram articular a linguagem verbal e não verbal em função de um sentido global do texto, além de demonstrarem no descritor 12, a porcentagem de 70,8%, um avanço na compreensão da função social de determinado texto.

O terceiro critério, tópico III, “Relação entre Textos”, traz descritores que levam o aluno a ter uma posição mais reflexiva ao reconhecer ideias diversas apresentadas sobre o mesmo tema em um mesmo texto ou em textos distintos, de um mesmo gênero discursivo ou não. Segue o Gráfico 36:

Gráfica 36 - Relação entre Textos

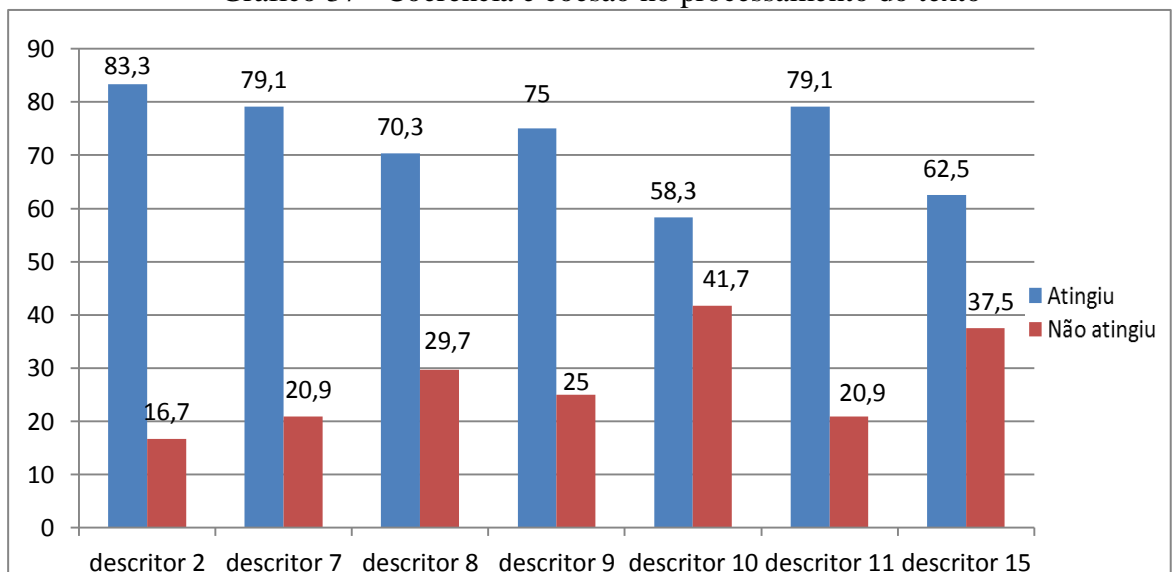


Fonte: Pesquisa do autor

No Gráfico 36, percebe-se que, no descritor 20, 66,6% dos alunos conseguiram perceber, em dois textos com a mesma temática, características diferentes. Já, no descritor 21, 87,5% dos alunos obtiveram êxito em relacionar diferentes opiniões emitidas sobre o mesmo tema.

O quarto critério, tópico IV, “Coerência e coesão no processamento do texto”, trata de descritores que exigem dos alunos a identificação da linha de coerência do texto e seus elementos coesivos, respeitando as características de cada gênero discursivo.

Gráfico 37 - Coerência e coesão no processamento do texto

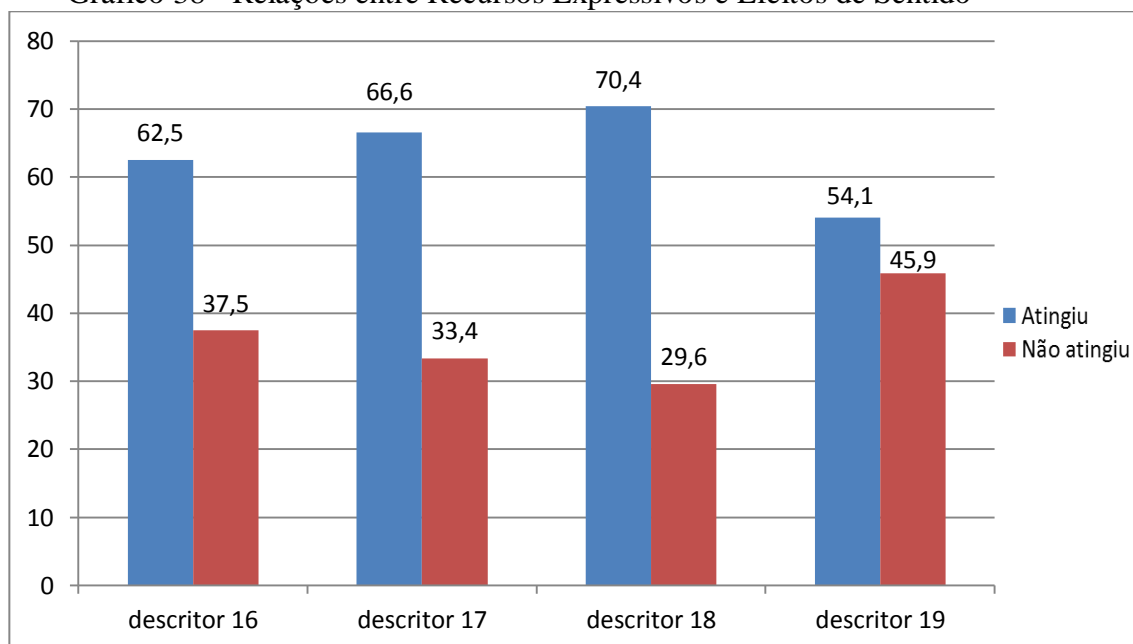


Fonte: Pesquisa do autor

No gráfico 37, nota-se que os alunos conseguiram aprimorar habilidades como, descritor 2, reconhecer relações coesivas do texto que estabelecem a continuidade textual; descritor 7, identificar o ponto de vista defendido pelo autor; descritor 8, compreender a relação da tese com seus argumentos; descritor 9, diferenciar as partes principais das partes secundárias na compreensão de um determinado gênero discursivo; descritor 10, demonstrar conhecimento dos elementos que constituem uma narrativa; descritor 11, dominar a relação de causa/consequência; descritor 15, perceber as relações lógico-discursivas na construção das ideias do texto.

Em relação ao quinto critério, tópico V, “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido”, observou-se a proficiência dos alunos ao fazer as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido presentes no texto. Segue o gráfico da coleta dos dados:

Gráfico 38 - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido



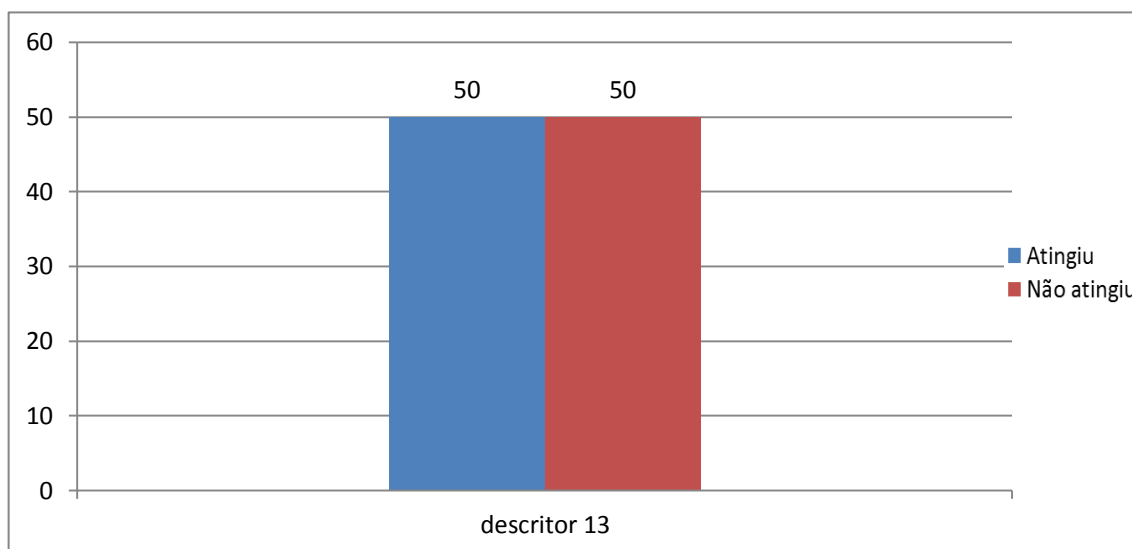
Fonte: Pesquisa do autor

Como se pode notar no Gráfico 38, os alunos demonstraram avanço nas relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido do texto. No descritor 16, 62,5% demonstraram habilidade em reconhecer o efeito de humor causado por expressões presentes em um determinado texto. No descritor 17, 66,6% demonstraram uma melhoria na habilidade de identificar efeito provocado por sinais de pontuação. No descritor 18, 70,4% dos alunos avançaram na habilidade de reconhecer o efeito de sentido na escolha de uma determinada palavra e/ou a polissemia de uma determinada expressão. No descritor 19, 54,1% dos alunos

reconheceram o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e morfológicos.

No sexto critério, tópico VI, “Variação Linguística”, foi observada a proficiência dos alunos em identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um dado gênero discursivo. Abaixo o gráfico com os dados obtidos:

Gráfico 39 - Variação Linguística



Fonte: Pesquisa do autor

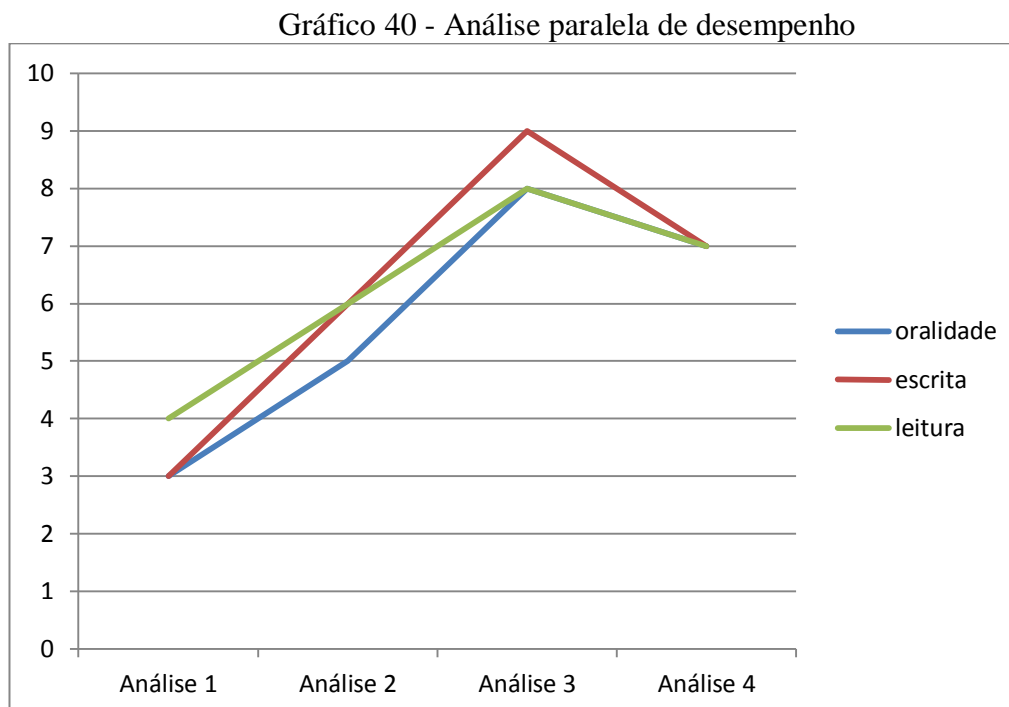
Como se observa no gráfico 21, os alunos mostraram certa melhoria em perceber marcas linguísticas identificadoras do locutor e do interlocutor. Na primeira coleta, apenas 28,6% dos alunos obtiveram êxito; na coleta final, 50%; isso mostra um crescimento de 21,4%.

#### 4.2. Análise paralela

Nessa subseção, apresentar-se-ão os resultados observados durante o processo de construção do jornal *on-line*. Para as três modalidades, oralidade, escrita e leitura, foram atribuídas notas de 1 a 10, de acordo com o desenvolvimento da turma, em cada modalidade, durante os módulos.

Para atribuir o ponto, foram somadas as porcentagens que atingiram o nível satisfatório e, após, foi feita a divisão pelo número de critérios adotados. Por exemplo, na primeira coleta diagnóstica, 26,2% dos alunos, no critério adequação, na modalidade oral, tiveram resultado satisfatório. Assim 26,2% foram convertidos para 2,6 pontos. Essa pontuação é somada às

demais pontuações adquiridas na modalidade e dividida pelo número de critérios que, na modalidade oral ou escrita, são oito. A seguir o Gráfico 40:



Fonte: Pesquisa do autor

No gráfico 36, é relevante notar o aprimoramento da prática de oralidade, escrita e leitura dos alunos da escola Domingos Martins. A oralidade e escrita partiram de uma pontuação muito baixa, 3 pontos; e a leitura também iniciou com uma nota baixa, 4 pontos. Nas análises 2 e 3, nota-se um desenvolvimento nessas modalidades. Embora tenha ocorrido uma queda da análise 3 para a análise 4, na oralidade e na escrita, é importante destacar o nervosismo apresentado pelos alunos no momento de avaliação final.

Por isso, considerando a coleta inicial e a coleta final, nota-se um real aprimoramento nas práticas desses alunos. Na oralidade e na escrita, houve um aumento de 4 pontos no desenvolvimento; e, na leitura, uma melhoria de 3 pontos.

## 5 O JORNAL ON-LINE: E10 PORTAL DE NOTÍCIAS

Neste capítulo, serão apresentados o processo de utilização da plataforma wix para construção do jornal e os layouts com alguns textos produzidos pelos alunos.

Segundo o próprio site “<http://pt.wix.com/>”, o Wix

é uma plataforma para construções de sites gratuita e fácil de usar. Ajudamos nossos usuários a criar sites incríveis e profissionais, que podem ser atualizados e editados com a maior facilidade. Não é necessário conhecimento técnico e os sites são 100% amigáveis para os motores de busca. Oferecemos uma grande variedade de templates ou você pode começar a criar seu site do zero. (<https://pt.wix.com/support/html5/article/wix-vis%C3%A3o-geral>)

Inicialmente, deve ser feito o acesso à página principal do site pelo endereço <http://pt.wix.com/>. À direita, encontra-se o botão denominado “suporte”:



Figura 9 - Página principal do Wix

Fonte: <http://pt.wix.com/>

Ao clicar, o usuário será direcionado a uma página para todas as informações pertinentes ao uso da plataforma. Após clicar no “suporte”, verá a página “central de ajuda wix”. À esquerda, faz-se relevante ler a coluna que traz os “primeiros passos”, principalmente, “Como começar” e “Noções básicas do editor”, conforme imagem seguinte:





### Primeiros Passos

- › Como Começar
- › Noções Básicas do Editor
- › Noções Básicas da Conta Wix

### Novo Editor Wix 2015

- › Estrutura da Página
- › Salvar, Visualizar, Publicar, e Fa...
- › Usando o Editor

### Planos Premium

- › Fazendo Upgrade para um Plan...
- › Promoções e Cupons

Figura 10 - Central de ajuda Wix  
 Fonte: <https://pt.wix.com/support/html5/>

Feita a leitura desses tópicos, já é possível a construção do *site*. Obviamente, com o tempo, vão-se aprimorando as técnicas, e o trabalho com essa ferramenta começará a fluir com mais rapidez e segurança.

Como já mencionado no presente trabalho, todas as decisões de nome, *layout*, cor, logotipo, foram decididas em debates deliberativos. Para a página principal, ficou decidido o seguinte *layout*:



Figura 11 - *Layout* da página principal

Fonte: 068e80d374b9?metaSiteId=78f6f06a-713b-4467-b5ee-3d62e0545374&editorSessionId=133AECFE-F7AB-4AB7-820E-BF0ADE813303

As decisões também seguiram para todas as páginas como “Carta do leitor” e a página “Fundamental I”:

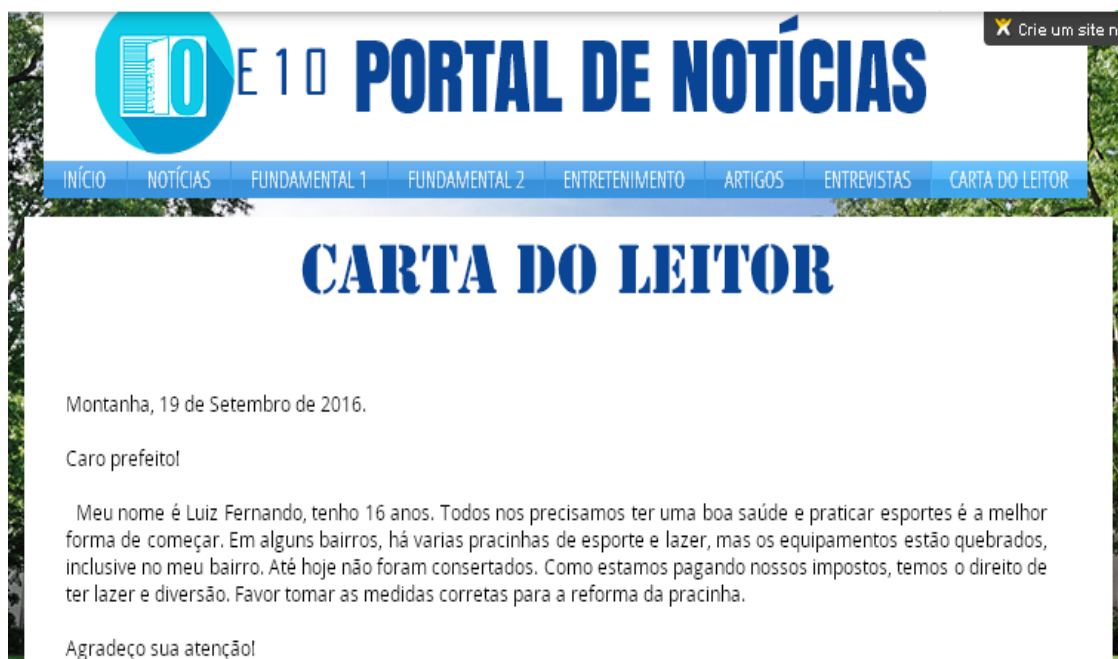


Figura 12 - Página: Carta do leitor

Fonte: 068e80d374b9?metaSiteId=78f6f06a-713b-4467-b5ee-3d62e0545374&editorSessionId=133AECFE-F7AB-4AB7-820E-BF0ADE813303



Figura 13 - Página: Fundamental 1

Fonte: <http://editor.wix.com/html/editor/web/renderer/edit/5995818e-a919-4f90-8186-068e80d374b9?metaSiteId=78f6f06a-713b-4467-b5ee-3d62e0545374&editorSessionId=133AECFE-F7AB-4AB7-820E-BF0ADE813303>

Além do computador, as páginas podem ser acessadas por aparelhos móveis como celulares. Por exemplo, no celular, o *layout* ficou da seguinte maneira:



Figura 14 - Layout do jornal pelo celular  
Fonte: Pesquisa do autor

Para a apreciação de outras páginas, é só acessar o site “E10: Portal de Notícias” por meio do endereço eletrônico <http://educacaoe10.wixsite.com/ed10>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta que aqui se fez de lançar mão do jornal *on-line* como uma estratégia metodológica para desenvolvimento da linguagem possibilitou um novo olhar sobre o jornal escolar, tanto no sentido de rever experiências quanto no sentido de propor diretrizes para outras experiências. Conforme Bonini (2011), o jornal escolar *on-line* torna-se um catalisador de práticas de letramento, seja como instrumento de ensino-aprendizagem, seja como mídia própria de interação dos alunos.

Este trabalho foi guiado pelos seguintes questionamentos:

1. Como trabalhar de modo harmonioso em um projeto a tríade oralidade, leitura e escrita?
2. A produção de um jornal *on-line* pode auxiliar no aprimoramento das práticas de linguagem: oralidade, leitura e escrita?

Partindo desses questionamentos, trabalhou-se com os alunos de modo a torná-los sujeitos ativos em todo processo de construção do jornal. Como sujeitos ativos, que saibam utilizar os gêneros discursivos adequados ao contexto social em que estiverem inseridos. É desse modo que os PCN/LP orientam ao afirmarem que

Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. É nas práticas sociais, em situações lingüisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. (BRASIL, 1998, p. 33).

Seguindo tal viés, o projeto “Jornal *on-line*: uma estratégia metodológica para desenvolvimento da linguagem” proporcionou ao aluno um olhar para a língua portuguesa mais reflexivo, construindo, de forma progressiva, o conhecimento de sua língua materna, porque, segundo os PCN/LP (1998), é “na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.” (BRASIL, 1998, p. 34).

Trabalhando em uma perspectiva de maneira não fragmentada, buscando a cada aula orientar os alunos com base em suas dificuldades, neste projeto de intervenção, utilizou-se de um método sequencial por meio de módulos que facilitaram a organização e desenvolvimento do projeto, possibilitando aos alunos uma autonomia de trabalho e evitando uma fragmentação do conteúdo. Levando em conta, obviamente, que, de acordo com os PNC/LP (1998), “as práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada” (BRASIL, 1998, p. 37).

Esse trabalho, feito paulatinamente, foi relevante, pois a produção discursiva do aluno de forma oral ou escrita permitiu identificar as habilidades linguísticas que ele já tem e as que precisa desenvolver, “[...] indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise linguística” (BRASIL, 1998, p. 37)

Assim, durante e ao final do processo de construção do jornal *on-line*, notou-se que os alunos conseguiram fazer retomadas dos discursos ouvidos ou escritos durante as aulas, preservando as ideias principais; foram capazes de confrontar com embasamento opiniões divergentes, posicionando-se criticamente; conseguiram compreender e articular informações em diferentes gêneros discursivos e suportes, fazendo antecipações e/ou inferências, utilizando seu conhecimento prévio; os alunos foram capazes de produzir textos orais ou escritos, considerando o contexto de comunicação, a situacionalidade, quando necessário, recorrendo à linguagem não verbal; aprimoraram a utilização dos recursos linguísticos na construção de seus textos, identificando qual linguagem e qual nível de linguagem usar em cada contexto; além disso, entenderam a relevância de revisar os próprios textos e permitir outro olhar sobre suas produções.

Espera-se que as reflexões propostas nesta pesquisa possibilitem um pensar sobre modos alternativos de conduzir o trabalho de linguagem com o jornal e o letramento midiático. A visualização da pesquisa pedagógica aqui proposta leva a refletir sobre os desafios e potencialidades do planejamento desse tipo de estratégia metodológica nas aulas de Língua Portuguesa. É dessa forma que “[...] 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 linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19). Assim, parafraseando Paulo Freire (1987), ninguém pode ignorar tudo, pois ninguém sabe de tudo; a verdade é que todos sabem alguma coisa ou ignoram alguma coisa, por isso se aprende sempre.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953]. p. 261-306.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso**. São Paulo: Atual, 1988.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BLIKSTEIN, Izidoro. **Dicionário de lingüística**. São Paulo: Cultrix, 2011.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 8. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PDE: Plano de desenvolvimento da educação, Prova Brasil**, ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2011.
- BONINI, A.; FIGUEIREDO, D.C.; BAZERMAN, C. (Org.). L1-Educational Studies in Language and Literature, **International Association for the Improvement of Mother Tongue Education**, v. 9, n. 2: Special issue “L1 studies in Brazil”, 2009.
- BONINI, A. **Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem**. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**, 9º ano. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e textualidade**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004
- ELIAS, Vanda Mari. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2014.

ELIAS, Marisa del Cioppo. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FREINET, Célestin. **O Jornal Escolar**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A Organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 57-71.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

KEMMIS, Stephen. **Critical Reflection – Staf development for school improvenient**. Tradução: Ivana L. M. Ibiapina. Philadelphia: Imago Publishing, 1987.

KLEIMAN, A. B.; BALTAR, M. (Org.). Número especial “Letramento e formação de professores”. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 2, p. 407-652, 2008. 174 RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 13. Ed. São Paulo: Cortez editora, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.



LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Rio de Janeiro, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. 2002.

\_\_\_\_\_. **Gêneros Textuais: o que são e como se classificam?** Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2000a.

\_\_\_\_\_. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala. In: **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. José Carlos de Azeredo (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

\_\_\_\_\_. A questão do suporte dos gêneros textuais. In: **Revista DLCV**. João Pessoa: Ideia, v. I, n. 1, 2003.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_\_.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTÍN - BARBERO, J. **Desafios culturais da Comunicação à Educação**. São Paulo: Comunicação & Educação, n. 18, p. 51-56, maio-ago. 2000.

MARTINS, F. M. **Estado da arte sobre leitura hipertextual em ambiente virtual de aprendizagem**. Hipertextus, n.4, jan.2010, p. 1-10.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2001.

MOTA, Maria Alice. **A variação dos pronomes ‘tu’ e ‘você’ no português oral de São João da Ponte- MG**. Dissertação de Mestrado.

MOTTA, E. de O. **Direito Educacional e Educação no século XX**. Brasília: UNESCO, 1997. Disponível em <[http://www.educareaprender.com.br/Ensino\\_artigos.asp?RegSel=17&Pagina=1#materia](http://www.educareaprender.com.br/Ensino_artigos.asp?RegSel=17&Pagina=1#materia)> Acesso em: 30 de nov. 2010.

PETERS, Rochele Schneider; FRUET, Fabiane Sarmento. Produção colaborativa de um jornal *on-line* na escola. **Novas tecnologias na educação**. V. 9 Nº 2, *CINTED-UFRGS*, dezembro, 2011.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 1999.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas: IEL/UNICAMP, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard , DOLZ, Joaquim e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11.ed. São Paulo: Cortez. 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

XAVIER, A.C. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2002.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da escrita nos novos gêneros digitais da Internet. In: **Investigações: Linguística e teoria Literária**. v.18, n. 2. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

**APÊNDICE A**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**FICHA SOCIAL<sup>4</sup>**

NOME DO RESPONSÁVEL PELO INFORMANTE:

ENTREVISTADOR:

NOME DO ALUNO - INFORMANTE:

CÓDIGO:

DATA DA ELABORAÇÃO DO TEXTO ESCRITO:

LOCAL:

SEXO:

IDADE:

NATURALIDADE:

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO RESPONSÁVEL:

PROFISSÃO:

ESTADO CIVIL:

QUANTAS PESSOAS COMPÕEM A FAMÍLIA:

Informações complementares:

---

---

---

---

---

---

---

<sup>4</sup> Fonte: Mota (2008, p.120) Adaptada pelo autor.

**APÊNDICE B<sup>5</sup>**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**QUESTIONÁRIO 1 - RESPONSÁVEL PELO INFORMANTE**

1- Você tem hábitos de leitura?

sim       não

2- Quantos livros você leu durante o ano?

entre dois a três     De quatro a cinco     Nenhum.

3- Você considera importante a leitura como incentivo para uma boa escrita?

sim     não

4- Você incentiva seu filho(a) a frequentar a biblioteca da sua escola?

sim     não

5- Seu filho tem hábito de lê frequentemente?

sim       não

Informações complementares:

---

---

---

---

---

<sup>5</sup> Fonte: Elaborado pelo autor.

## APÊNDICE C<sup>6</sup>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



### QUESTIONÁRIO 2- ALUNO INFORMANTE

#### Questionário sobre práticas de oralidade, leitura e escrita.

1- Você tem hábitos de leitura?

sim     não

2- Quantos livros você já leu este ano?

Até dois     De dois a cinco     Acima de cinco     Nenhum.

3- Você considera importante a leitura como incentivo para uma boa escrita?

sim     não

4- Você frequenta diariamente a biblioteca de sua escola?

sim     não

5- Você gosta de escrever?

sim     não

6- Com que frequência você escreve, excetuando-se os momentos obrigatórios na escola?

sempre     às vezes     nunca

7- Você já ouviu falar sobre gênero textual ou gênero discursivo?

sim     não

8- Você poderia citar um exemplo de gênero discursivo?

sim     não

---

<sup>6</sup> Elaborado pelo autor.

9- Quais atividades envolvendo oralidade você fez nos anos anteriores?

---

---

10- Você utiliza o computador para ler e/ou enviar textos?

sim     não

11- Você utiliza o celular para ler e/ou enviar textos?

sim     não

Informações complementares:

---

---

---

**APÊNDICE D<sup>7</sup>**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**Termo de Consentimento**

Eu, \_\_\_\_\_ responsável pelo  
aluno(a) \_\_\_\_\_ dou  
meu consentimento para a utilização da produção escrita do meu filho(a) em trabalho de  
pesquisa científico-pedagógica, assinalando que meu nome e meus dados pessoais não serão  
divulgados.

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

---

<sup>7</sup> Fonte: Mota (2008, p.121) adaptado pelo autor.





## APÊNDICE F



LIED – Laboratório de informática 1  
Fonte: Pesquisa do autor



LIED – Laboratório de informática 2  
Fonte: Pesquisa do autor

## ANEXO A

### Atividades sobre discurso

#### Para escrever com expressividade

#### O DISCURSO CITADO NOS TEXTOS JORNALÍSTICOS

Leia o seguinte trecho da reportagem “Teclar demais no celular pode causar ‘WhatsAppinite’”.

Segundo o ortopedista Mateus Saito, do Instituto de Ortopedia e Traumatologia da USP, a ‘WhatsAppinite’ é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente.

“Muitos profissionais tentam transformar o smartphone num escritório portátil, mas esses aparelhos não estão adaptados a um uso tão constante e repetido.”

Saito ressalta que uma das formas de evitar problemas é utilizar smartphones e tablets para consumir informação e não para produzir textos longos.

“A interface desses aparelhos ainda precisa melhorar. Não dá para substituir um computador quan-

do se quer saúde para as mãos.”

O fisioterapeuta Rodrigo Peres diz que, para usuários constantes de dispositivos móveis, é importante fortalecer os músculos.

“Exercícios localizados e fisioterapia ajudam a reduzir as dores.”

Outras dicas são alternar as posições de uso e usar compressas geladas para amenizar o processo inflamatório.

O reumatologista José Ribamar Moreno, especialista em dor, recomenda que, caso seja necessário teclar por mais de 45 minutos, sejam feitos intervalos de 15 minutos. Segundo ele, há fatores que podem gerar mais risco de desenvolver tendinite.



Thinkstock/Getty Images

“Gravidez, obesidade, estresse, tabagismo e sedentarismo são fatores de risco. É importante não somar fatores.”

- Há, no trecho, outras vozes além da do jornalista que noticia o fato. De quem são essas outras vozes?  
*Dos especialistas Mateus Saito, Rodrigo Peres e José Ribamar Moreno.*
- As vozes de outras pessoas podem ser reproduzidas de duas formas: pelo discurso direto e pelo discurso indireto. Observe os cinco primeiros parágrafos do trecho lido.
  - Em qual(is) deles a fala do especialista Mateus Saito é reproduzida integralmente? *No 2º e no 4º parágrafos.*
  - Que sinal de pontuação foi utilizado para demarcar a fala do especialista? *As aspas.*
- No 1º parágrafo do trecho, foi empregada uma palavra que reforça a ideia de que a informação é do especialista e não do jornalista. Qual é essa palavra? *segundo*
- Que palavra, empregada no 3º parágrafo, é utilizada para acrescentar mais informações? *ressalta*
- Os procedimentos utilizados para introduzir a fala do médico Mateus Saito também são utilizados para introduzir as falas do fisioterapeuta Rodrigo Peres e do reumatologista José Ribamar Moreno? Explique.  
*Sim, o texto alterna o discurso indireto e o discurso direto para reproduzir as falas das outras duas pessoas entrevistadas.*
- Levante hipóteses: Por que a jornalista optou pelo procedimento de intercalar o discurso direto e o indireto para reproduzir a fala de pessoas entrevistadas?  
*A intercalação dos dois discursos confere maior veracidade ao discurso da jornalista, além de tornar o texto mais dinâmico.*
- Todo discurso é produzido numa situação específica e envolve aspectos como: quem está falando, com quem, com que finalidade, em que lugar, em que momento, etc. Os jornais geralmente assumem um compromisso com a verdade e, por isso, se propõem a relatar os fatos de modo imparcial, isto é, exatamente da forma como aconteceram, sem distorcê-los.
  - No trecho da reportagem lido, predomina no discurso da jornalista a 1ª ou a 3ª pessoa? Justifique sua resposta. *A 3ª pessoa, conforme demonstra o emprego de formas verbais como ressaltá, diz, recomenda.*

b) Com base no que você observou ao responder às questões anteriores, conclua: Que meios a imprensa utiliza para citar de modo fiel o discurso das pessoas? Utiliza a 3ª pessoa; emprega aspas para indicar que a fala de alguém está sendo reproduzida fielmente; reforça a autoria do texto com expressões como *segundo fulano, diz beltrano, recomenda sicrano*.

Para dar a ideia de que estão comprometidos com a verdade, os jornais geralmente usam a linguagem de uma forma específica, procurando eliminar vestígios de interpretação ou opinião pessoal do jornalista ou do jornal.

Entretanto, às vezes é possível notar na linguagem utilizada pelo jornal marcas indicativas de certa posição do autor — crítica, elogiosa, irônica, etc. — em relação ao fato noticiado ou ao discurso de outra pessoa.

## EXERCÍCIO

Os textos jornalísticos geralmente buscam a imparcialidade. Contudo, uma leitura mais atenta deles possibilita muitas vezes identificar uma posição implícita ou explícita do jornal sobre o fato noticiado. Troque ideias com os colegas e identifique nos títulos a seguir elementos que permitem notar a posição do jornal (crítica, elogiosa, irônica, etc.) em relação ao fato.

- Lana Del Rey soa falsa, mas funciona (Folha de S. Paulo, 27/6/2014.)  
A palavra *falsa* expressa uma clara opinião sobre as qualidades da cantora.
- Diretor supera clichês ao falar de vidas comuns no Nordeste (Folha de S. Paulo, 27/6/2014.)  
A palavra *supera* contém um elogio ao diretor.
- Argentina se aproxima de calote da dívida (Folha de S. Paulo, 27/6/2014.)  
A palavra *calote* mostra um posicionamento do jornal quanto à situação econômica da Argentina.
- De folga, secretário da Bahia vai de carro oficial para jogo (Folha de S. Paulo, 26/6/2014.)  
O jornal destaca a expressão *De folga* e, assim, sugere ser um abuso um secretário usar carro oficial quando não está trabalhando.
- Maduro chama ex-aliado de “tresloucado” após sofrer críticas (Folha de S. Paulo, 26/6/2014.)  
O jornal ironiza o emprego do termo *tresloucado* por Maduro em referência a seu adversário político.
- Ator de *Lost* acerta em série de aventura para público nerd (Folha de S. Paulo, 26/6/2014.)  
O jornal restringe a abrangência da série quando qualifica o público como *nerd*.
- Em Nova Jersey, praia de nudismo tem clima “família” (Folha de S. Paulo, 26/6/2014.)  
O jornal acha estranho haver clima de família em praia de nudismo.
- Criação de vagas desacelera, no pior maio em 22 anos (Folha de S. Paulo, 25/6/2014.)  
A palavra *pior* sugere uma avaliação negativa do jornal sobre a economia brasileira.

## A língua em foco

### AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS

#### CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia o cartum ao lado, de Caco Galhardo.

- O cartum mostra uma cena cotidiana na vida do casal Júlio e Gina. Observe a notícia dada na TV e o comentário da mulher.

- Quem foi o homem de Neandertal? Uma espécie de animal que, segundo a ciência, pode ter sido, na cadeia evolutiva, um ancestral do ser humano.
- O que a mulher quer dizer com o comentário “Grande novidade!”? Ela sugere que seu marido é um homem de Neandertal; logo, há muito tempo ela sabe do acasalamento de humanos com homens de Neandertal.
- Que elementos da cena mostrada no cartum dão apoio ao comentário que a mulher faz?  
O aspecto do homem (peludo, quase sem roupa) e os modos dele (comendo de forma grosseira, deixando comida em todo lugar).



(Folha de S. Paulo, 10/5/2010.)

## ANEXO B

## Atividade sobre subordinação, ambiguidade e linguagem não verbal.

1. O poema apresenta duas partes e duas estrofes. Toda a 1ª estrofe é organizada em torno da oração constituída pelos dois primeiros versos. Nessa oração:
  - a) Qual é o sujeito? *eu (sujeito desinencial)*
  - b) Que função sintática desempenham os termos **saudades** e **de muitas coisas do meu tempo de menininha**? *saudades: objeto direto de tenho; de muitas coisas do meu tempo de menininha: complemento nominal*
2. Observe que as “coisas” mencionadas nos dois primeiros versos não são especificadas neles.
  - a) Que outros versos especificam as “coisas” de que o eu lírico tem saudades? *Os versos de 3 a 11.*
  - b) Divida em orações o trecho constituído por esses versos e classifique cada uma delas.  
*Cada um dos versos de 3 a 9 e os versos 10 e 11, juntos, são orações subordinadas substantivas apositivas reduzidas de infinitivo.*
3. Identifique as “coisas” de que o eu lírico tem saudades.
  - a) Entre elas, há apenas “coisas” boas? Justifique sua resposta. *Não; há também momentos de choro, por causa do medo da morte da mãe.*
  - b) Que palavra pode resumir tudo aquilo de que o eu lírico tem saudades? *A palavra infância.*
4. No final do poema, o eu lírico aproxima a velhice da infância. O que você acha: Quando envelhecemos, nós nos tornamos crianças outra vez? *Resposta pessoal.*
5. Entre as seguintes afirmações a propósito do poema, indique as que são verdadeiras.
  - a) Ações como “sentar no colo do meu pai”, “ninar boneca sem receios”, etc. são o alvo das saudades do eu lírico; por isso desempenham o papel de orações subordinadas substantivas completivas nominais.
  - x b) O aposto normalmente é considerado um termo acessório, secundário, na oração. No poema lido, entretanto, as orações subordinadas substantivas apositivas são indispensáveis para a compreensão das “coisas” que compõem a infância.
  - x c) As coisas de que é feita nossa infância são alegres e tristes; parecem pequenas, sem importância e, no entanto, delas sentimos saudades quando nos afastamos desse tempo.

## SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia este anúncio:



(Veja, 9/12/2013.)

- Os anúncios publicitários têm como finalidade promover um produto, um serviço ou uma ideia. O que esse anúncio promove? *Promove um carro, ou seja, um produto.*
- Releia o enunciado principal do anúncio:

“Se você foi um bom aluno de história, sabe que os franceses levam a sério esse negócio de revolução.”

Nesse enunciado, há uma oração subordinada substantiva que funciona como complemento de um verbo.

- Identifique a oração e o verbo do qual ela é complemento. *oração: que os franceses levam a sério esse negócio de revolução / verbo: saber (forma verbal saber)*
  - Classifique a oração subordinada substantiva. *oração subordinada substantiva objetiva direta*
- No trecho “os franceses levam a sério esse negócio de revolução”, do enunciado principal do anúncio, há ambiguidade. Comente essa ambiguidade e o papel dela no anúncio.  
*Ao fazer referência aos franceses, o enunciado indica a nacionalidade da indústria que produz o carro e, ao evocar a Revolução Francesa, sugere que o carro, por ser francês, vai revolucionar o mercado em todos os sentidos: design, potência, conforto, etc.*
  - Observe a linguagem não verbal do anúncio.
    - Que imagens se veem dentro do túnel? *Imagens de carros de personagens das histórias em quadrinhos e de desenhos animados movimentando-se em velocidade.*
    - Levante hipóteses: Qual é o perfil do público que o anunciante pretende atingir? *Provavelmente consumidores mais jovens ou consumidores que apreciam a velocidade.*
    - Além de ser “revolucionário”, que outras qualidades essas imagens sugerem que o carro tem? *As imagens sugerem que o carro corre muito, é potente e esportivo; enfim, é um carro dos sonhos, como os que são vistos nos quadrinhos e no cinema.*



## PLURAL DOS SUBSTANTIVOS COMPOSTOS

Leia esta tira, de Laerte:



25

## ANEXO C

### Atividade sobre pronomes relativos

Leia a tira:



Fernando Gonsales

(Fernando Gonsales.  
Folha de S. Paulo,  
13/3/2004.)

No 3º quadrinho da tira foi empregado o pronome relativo **onde**:

“Depois vira um casulo de **onde** sai uma linda borboleta”

- Qual é o antecedente desse pronome? *um casulo*
- Que função sintática o pronome exerce nesse contexto? *adjunto adverbial*
- Explique por que foi empregado o pronome **onde** com a preposição **de**. *Porque o verbo sair rege a preposição de.*
- Explique o humor da tira. *A tira satiriza a interferência da publicidade em todos os setores da vida.*

Em seu caderno, complete as frases com **onde**, **aonde**, **donde/de onde** ou **em que**, de acordo com o contexto:

- Fu gostaria de saber  vamos passear hoje. *onde*
- Ela foi logo cedo  combinamos. *aonde*
- Sempre me perguntam  vim. *donde/de onde*
- você pensa que vai? *Aonde*
- Era uma família  todos eram calmos. *em que*

## O PRONOME RELATIVO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia o anúncio ao lado.

O anúncio é construído com base em paralelismos sintáticos, isto é, com base em estruturas sintáticas semelhantes. Observe esta estrutura sintática:

“Mãos que interpretam.”

- Qual é a classe gramatical da palavra **que**?  
*Pronome relativo.*
- A que termo essa palavra se refere? *mãos*
- Que função sintática a palavra **que** desempenha nessa estrutura? *A função de sujeito.*

Observe o emprego da palavra **que** nas outras estruturas sintáticas.

- A classe gramatical da palavra **que** se modifica?  
*Não, ela é sempre pronome relativo.*
- Qual é a função sintática da palavra **que** nessas outras estruturas sintáticas? *A função de sujeito.*

Caixa Econômica Federal

(Revista *Serafina*, dezembro 2013. Folha de S. Paulo.)

3. Em “mãos que regem uma orquestra ou tocam um instrumento”, o anúncio faz uso de uma figura de linguagem.

a) Qual é essa figura? *A metonímia.*

b) A quem o anúncio se refere quando cita as mãos que regem uma orquestra, tocam um instrumento, talham a madeira, etc.? *Refere-se a todos os artistas brasileiros.*

c) Que relação existe entre as diferentes ações realizadas pelas mãos e a função sintática desempenhada pelo pronome relativo **que**? *O pronome relativo que refere-se a mãos e desempenha a função de sujeito, ou seja, são as mãos (dos artistas) que fazem a arte acontecer no país. As mãos (ou os artistas) são os sujeitos da história artística do país.*

4. Compare estas frases do texto:

- “Mãos que regem uma orquestra”
- “Mãos que merecem nosso apoio, mas que acima de tudo merecem nossos aplausos.”

a) Na 1ª frase, a palavra **mãos** se refere a que agente, isto é, quem realiza a ação de reger uma orquestra?

b) Na 2ª frase, as mãos que aplaudem são do mesmo agente? Explique. *As mãos dos artistas. Não, são as mãos dos patrocinadores (da Caixa) e do povo brasileiro em geral.*

c) A quem se refere o pronome **nossos** do enunciado? *Refere-se ao povo brasileiro em geral, mas também ao banco, que incentiva financeiramente a arte no país.*

d) A conjunção **mas** normalmente é adversativa e tem o sentido de oposição. Na 2ª frase, ela foi empregada com esse sentido? *Não, ela tem o sentido de adição.*

5. Todo anúncio tem a finalidade de promover um produto, uma marca ou uma ideia. Qual é a finalidade do anúncio em estudo? *Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. O anúncio representa uma homenagem aos artistas brasileiros. Contudo, não se pode deixar de notar que, fazendo isso, ele acaba promovendo a própria instituição, que passa a ser conhecida como um banco que se preocupa com a arte brasileira.*

6. Na parte de baixo do anúncio, lemos:

“Até o final de 2013 serão mais de **R\$ 60 milhões destinados às artes e aos artistas brasileiros.** Onde tem cultura brasileira, tem as mãos da CAIXA.”

Qual é o sentido da palavra **mãos** nesse contexto? *Tem o sentido de “ajuda financeira, apoio”.*

## SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia o anúncio ao lado.

1. Em relação ao enunciado principal do anúncio:

a) Identifique o pronome relativo e o seu antecedente. *que – um prêmio*

b) Identifique a função sintática do pronome relativo. *objeto direto*

2. Um anúncio pode promover um produto, um serviço ou uma ideia.

a) O que esse anúncio promove?

*Uma ideia: a de que o reconhecimento do cliente é o que mais*

b) A quem ele se dirige? *importa para uma empresa. Dirige-se a parceiros do grupo Fiat.*

c) Levante hipóteses: Se o anúncio visa atingir interlocutores específicos, por que, então, ele foi publicado num jornal?

*Professor: Abra a discussão com a classe. Sugestão: Porque divulgar a premiação dos parceiros Fiat é uma forma de promover a marca, ou seja, é uma forma de mostrar ao cliente final que a marca estimula seus representantes a realizar um atendimento de qualidade.*

Existe um prêmio que nenhum festival de publicidade pode conceder: o reconhecimento do cliente.

Leo Burnett Brazil.  
Destaque do prêmio Qualidade do grupo Fiat, concedido aos parceiros que mais sobressaíram no critério de qualidade, seriedade e gestão. Mas um importante resultado que comprova a dedicação e o trabalho eficiente oferecidos a cada cliente da agência.

Leo Burnett  
ESTABELECE 1925

(O Estado de S. Paulo, 15/6/2010.)

## ANEXO D

### Atividade envolvendo o papel semântico do pronome relativo

#### SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia o anúncio ao lado e responda às questões 1 e 2.

1. No enunciado principal do anúncio, há uma oração subordinada.
  - a) Identifique-a e classifique-a.  
que meus filhos se tornarão / oração subordinada adjetiva restritiva
  - b) Qual é o antecedente do pronome relativo **que**?  
adulto
  - c) Qual é a função sintática do pronome relativo **que**?  
objeto direto
2. A propósito do anúncio, responda:
  - a) Qual é o produto que ele promove? A revista *Claudia*.
  - b) Considerando-se a linguagem não verbal, a que público o produto se dirige, preferencialmente?  
voltada ao público feminino.
  - c) Que efeito de sentido resulta do fato de a palavra **filhos** estar grafada com letras grandes e em negrito?  
O efeito de dar destaque à maternidade e à preocupação com o futuro e a formação dos filhos, adultos de amanhã. Além disso, produz o efeito de chamar a atenção das mulheres que são mães.
  - d) Por que a imagem da mulher reforça o conteúdo da mensagem verbal? Porque a mulher está grávida e, simbolicamente, representa todas as mulheres que se preocupam com o futuro de seus filhos.



(Veja, 2/10/2013.)

Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai:



3. No primeiro quadrinho, ao sugerir que Aline faça uma festa de aniversário, a mãe emprega uma oração adjetiva.
  - a) Identifique e classifique essa oração. que você namorou: oração adjetiva restritiva
  - b) A oração adjetiva acompanha um antecedente, um substantivo anteriormente expresso. Qual é o antecedente da oração **que você namorou**? rapazes
  - c) Por que não consideramos o substantivo **bairro** como antecedente da oração adjetiva?  
Porque Aline não namorou o bairro, e sim os rapazes do bairro.
4. No segundo quadrinho, a mãe, surpresa, reclama do número de convidados.
  - a) Analisando a fala da mãe de Aline no primeiro quadrinho, você diria que ela tem razão em reclamar? Justifique sua resposta. Sim, pois ela empregou uma oração adjetiva restritiva com a finalidade de restringir o número de rapazes convidados.
  - b) A ênfase dada à palavra **só**, no segundo quadrinho, reforça o que ela pretendia dizer? Por quê?  
Sim, pois a palavra *só* também tem o sentido de restrição.
  - c) Caso a intenção dela fosse sugerir à filha que convidasse todos os rapazes do bairro, de que forma o texto do primeiro balão deveria ser escrito? Como essas alterações seriam marcadas na fala?  
A oração adjetiva deveria estar entre vírgulas, que na fala seriam marcadas com pausas.



## ANEXO E

### Atividade sobre subordinação e conectivos

3. As pessoas gramaticais em que estão os verbos e os pronomes empregados no poema permitem deduzir que o assunto diz respeito ao relacionamento entre duas pessoas.
- a) A que pessoas gramaticais se referem os verbos e os pronomes? *1ª e 2ª pessoas do singular (eu e tu)*
- b) Qual é o tipo de relacionamento existente entre o eu lírico e a pessoa a quem ele se dirige? Comprove sua resposta com uma palavra do texto. *Um reconhecimento amoroso, como comprova a palavra amor, do último verso.*
4. As oscilações semânticas da expressão **ainda que mal** (expressando polidez ou concessão) podem estar relacionadas com o tipo de envolvimento que há entre as duas pessoas. Como parece ser o relacionamento entre elas: seguro e equilibrado ou difícil e oscilante? Justifique com elementos do poema. *Difícil e oscilante, como comprovam estes trechos: "mal respondas", "mal te entenda", "mal desculpes", "mal me julgues", "mal te encares", etc.*
5. Releia o último verso do poema. Nele o eu lírico cria um **paradoxo** para definir sua condição sentimental, ou seja, reúne duas ideias opostas, que, em princípio, se excluem: "me salvo e me dano".
- a) Explique o sentido desse paradoxo. *O amor, para o eu lírico, é a um só tempo a razão de tudo e a sua perdição; a razão de sua vida é o amor, mas nesse amor ele se perde.*
- b) Levando em conta os sentimentos paradoxais do eu lírico, discuta com os colegas: Até que ponto o título do poema é adequado? *É bastante adequado, pois, apesar de seus sentimentos contraditórios (ideia de concessão), o eu lírico se entrega a esse amor.*
6. O poema inicia-se com o verso "Ainda que mal pergunte", cuja estrutura sintática se repete por mais dezessete versos. O 19º verso ("ainda assim te pergunto"), porém, quebra essa estrutura e confirma uma pergunta que não chega a ser explicitada. Levante hipóteses: Considerando-se o significado geral do texto, qual é a provável pergunta que o eu lírico faria à pessoa amada?  
*Resposta pessoal. Sugestão: É provável que seja uma pergunta sobre o relacionamento entre eles, algo como "Você me ama?".*

### SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia o anúncio ao lado.

1. O enunciado principal do anúncio apresenta dois períodos. Observe-os:

- I. "Na vida, você precisa de força para chegar cada vez mais longe."  
II. "E de elegância, para chegar lá em grande estilo."

No enunciado I, há uma oração principal e uma subordinada adverbial. Identifique-as e classifique-as.  
*Oração principal: "Na vida, você precisa de força"; Oração subordinada adverbial final: "para chegar cada vez mais longe".*

2. Agora, observe o enunciado II.
- a) Explícite os termos que estão subentendidos.  
*Os termos que estão subentendidos são: "Na vida, você precisa".*
- b) Identifique e classifique a oração adverbial presente na frase. "para chegar lá em grande estilo": oração subordinada adverbial final reduzida de infinitivo
3. Todo anúncio visa promover um produto ou uma ideia.
- a) Qual é a finalidade do anúncio em estudo?  
*Promover a venda de um carro.*
- b) Quem é o anunciante do produto?  
*A empresa Toyota.*

4. O enunciado principal apresenta certa ambiguidade.

a) Que sentido tem o enunciado, se não levamos em conta a imagem do anúncio?

O sentido de que, na vida, para alcançarmos nossos objetivos, precisamos de muita coragem.

b) Que novo sentido passa a ter o anúncio quando cruzamos a linguagem verbal com a linguagem não verbal? O sentido de que precisamos de um carro forte para percorrermos grandes distâncias.

c) Além do argumento da “força” do produto anunciado, que outros argumentos são utilizados para convencer o consumidor a adquirir o produto? Elegância e estilo.

5. O anúncio apresenta orações subordinadas adverbiais finais. Que relação existe entre esse tipo de oração subordinada e os valores utilizados para seduzir o consumidor? O anúncio sugere, tanto na forma sintática quanto no conteúdo, a ideia de que podemos atingir nossos objetivos (isto é, a finalidade “na vida”) com o apoio de um carro forte, elegante e com estilo.

6. Para indicar que um fato é causa de outro, podemos empregar no início das orações:

- **conjunções e locuções conjuntivas:** porque, como, já que, visto que, uma vez que;
- **preposições ou locuções prepositivas:** por, por causa de, por conta de, em vista de, em virtude de, devido a, por motivo de, em consequência de, por razões de.

Veja estes exemplos:

Ele será dispensado da equipe, **porque** é negligente.  
Ele será dispensado da equipe **por** ser negligente.

Observe que, ao empregarmos conjunção, o verbo se mantém na forma finita, isto é, conjugado. Empregando a preposição, o verbo da oração assume a forma infinitiva.

Reescreva as frases seguintes, substituindo a conjunção subordinativa causal por uma preposição e, em seguida, por **como**, fazendo as adaptações necessárias. Veja o exemplo:

Ela abandonou os estudos, **porque** mora muito longe da escola.  
Ela abandonou os estudos **por** morar muito longe da escola.  
**Como** mora muito longe da escola, ela abandonou os estudos.

**Por causa que  
ou por causa de?**

De acordo com a norma-padrão da língua, emprega-se a locução **por causa de**.

Em vez de, por exemplo, “Voltei para casa por causa que ia chover”, a norma-padrão recomenda outras construções, como “Voltei para casa **porque** ia chover”, “... **uma vez que** ia chover” ou “... **por causa da** chuva”.

a) Você tem perdido bons negócios, **porque** é negligente.

Você tem perdido bons negócios por ser negligente. Como você é negligente, tem perdido bons negócios.

b) Os alunos do noturno foram dispensados, **porque** faltou energia elétrica.

Os alunos do noturno foram dispensados por faltar energia elétrica. Como faltou energia elétrica, os alunos do noturno foram dispensados.

c) Fiquei com estafa **porque** trabalhei demais este ano.

Fiquei com estafa por trabalhar demais este ano. Como trabalhei demais este ano, fiquei com estafa.

d) Perdi a hora do jogo, **porque** durmo muito. Perdi a hora do jogo por dormir muito. Como durmo muito, perdi a hora do jogo.

e) Não progride no curso, **porque** falta às aulas. Não progride no curso por faltar às aulas. Como falta às aulas, não progride no curso.

7. Observe, agora, a relação entre as orações nestes períodos:

Não saímos do hotel, porque estava muito frio.  
or. principal or. subord. adverbial causal

Estava tão frio, que não saímos do hotel.  
or. principal or. subord. adverbial consecutiva

Veja que, quando há um período com oração subordinada adverbial causal, a consequência do fato é expressa na oração principal.

Por outro lado, quando há um período com oração subordinada adverbial consecutiva, a causa do fato é mencionada na oração principal.

## ANEXO F

### Atividade sobre coordenação

#### AS ORAÇÕES COORDENADAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Ulisses Tavares:

**UAU!**

Fiquei olhando, perguntando,  
Sondando, assuntando,  
ciscando você.  
E quando dei por mim...  
Já estava amando.

(Diário de uma paixão. São Paulo: Geração Editorial, 2003.)



Roberto Weigand

1. O poema é formado por dois períodos compostos.
  - a) Quais são eles? O 1º período é constituído pelos três primeiros versos, e o 2º período, pelos dois últimos versos.
  - b) São períodos formados por coordenação ou por subordinação? O 1º período é formado por coordenação; o 2º, por subordinação.
2. Observe no primeiro período os verbos e o modo como as orações se ligam.
  - a) As orações desse período são sindéticas ou assindéticas? São assindéticas.
  - b) Há, em algumas dessas orações, uma forma verbal subentendida. Qual é ela? É a forma verbal *fiquei*, que, com exceção da 1ª oração, está implícita nas orações seguintes do 1º período.
3. Observe agora as ideias que formam o primeiro período.
  - a) De que tipo de situação as ações do eu lírico são típicas? Essas ações são típicas da pagueira ou da conquista da pessoa amada.
  - b) Que sentido o gerúndio confere a essas ações? O gerúndio dá a entender que as ações ocorriam lenta e repetidamente, num processo de conquista.
  - c) Entre essas ações, há alguma que esteja subordinada a outra, ou todas são igualmente importantes para a finalidade que o eu lírico tem em vista? Todas são independentes e igualmente importantes para a conquista amorosa.
  - d) Como você justifica o título do poema? O título sugere que o eu lírico foi surpreendido por algo agradável: ou porque foi a primeira vez que enxergou realmente a outra pessoa ou porque percebeu que estava apaixonado.
4. Em relação ao segundo período, responda:
  - a) Como se classifica a oração subordinada que há nele? adverbial temporal
  - b) Como o eu lírico se sente em relação à outra pessoa, identificada como “você”? Sente-se apaixonado.
  - c) O que sugerem as reticências do 4º verso e a palavra **já** do último verso? Sugerem a surpresa que o eu lírico teve quando se viu envolvido pela pessoa amada.
5. Com base nas relações de coordenação e de subordinação sintática do poema e nas ideias nele presentes, indique, no caderno, os itens que são verdadeiros:
  - a) As orações coordenadas são dependentes sintaticamente, o que corresponde ao tipo de relação que o eu lírico pretende ter com a outra pessoa.
  - x b) As orações coordenadas são independentes sintaticamente, o que corresponde à fase da conquista, momento em que o eu lírico demonstra sentir interesse pela outra pessoa, mas ainda não mantém vínculos com ela.
  - c) A relação de subordinação ou de independência sintática existente no segundo período corresponde, no plano das ideias, à descoberta do amor, momento em que o eu lírico se transforma numa pessoa forte e independente.
  - x d) A relação de subordinação ou de dependência sintática existente no segundo período corresponde, no plano das ideias, à descoberta do amor, momento em que o eu lírico passa a ter um vínculo ou uma “dependência sentimental” em relação à pessoa amada.

## ANEXO G

### Atividades sobre subordinação e conectivos

#### SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia a placa do anúncio abaixo e responda às questões de 1 a 4.



1. A placa faz parte de uma campanha agressiva e irônica que alerta sobre o perigo de dirigir após a ingestão de bebida alcoólica.
  - a) A que perigo a campanha se refere? *Ao perigo de provocar acidentes e causar mortes.*
  - b) Qual é a intenção do anunciante ao publicar um anúncio como esse? *Sensibilizar as pessoas por meio de um apelo chocante.*
2. No enunciado principal da placa, há dois períodos compostos.
  - a) Qual deles é um período composto por coordenação? *Bebeu e está dirigindo?*
  - b) O outro período é composto por subordinação. Como se classificam suas orações? *Se o carro pegar fogo: oração subordinada adverbial condicional; vai ser cremado: oração principal*
3. A conjunção **e** normalmente apresenta o valor semântico de adição. Em alguns casos, entretanto, ela pode ter outros valores semânticos. Compare as duas situações em que a conjunção **e** foi empregada:

"Bebeu e está dirigindo?"

"Dirigir e beber é suicídio."

- a) Em qual frase a conjunção **e** tem valor aditivo? *Na segunda.*
- b) Que valor semântico a conjunção **e** tem na outra frase? Justifique sua resposta. *Na primeira frase, a conjunção e tem o sentido de oposição, pois equivale a *mas* ou *porém*; logo, ela tem valor adversativo.*
4. Na parte inferior da placa, há duas frases cujos sentidos se complementam: "Dirigir e beber é suicídio. Não brinque no trânsito".
  - a) Que conjunção poderia unir as duas frases, sem modificar o sentido? *portanto*
  - b) Qual é o valor semântico dessa conjunção? Como se classificaria a oração iniciada por essa conjunção? *Tem valor de conclusão, de consequência lógica. / oração coordenada conclusiva*
5. Fazer a distinção entre uma oração coordenada explicativa e uma oração subordinada adverbial causal nem sempre é fácil, porque ambas podem ser introduzidas pelas conjunções **que** e **porque**. Em alguns casos, para eliminar a dúvida, você deve fazer estas considerações:
  - A oração coordenada explicativa explica a razão da afirmação feita na oração anterior:

O sol estava muito forte, **porque** as flores estão murchas.

## ANEXO H

### Atividades sobre concordância

4. Leia as frases a seguir, comparando o emprego das palavras **caro** e **muito**.

Você pagou **muito caro** essas roupas.

Você comprou **muitas** roupas **caras**.

- a) Qual é a classe gramatical das palavras **muito** e **caro** em cada frase?  
Na 1ª frase, *muito* e *caro* são advérbios; na 2ª frase, *muitas* é pronome indefinido e *caras* é adjetivo.
- b) Levando-se em conta a classe gramatical das palavras **muito** e **caro** em cada uma das frases, como se justifica sua concordância?  
Como advérbios, as palavras ficam invariáveis; como pronomes e adjetivos, concordam com o substantivo a que se referem.

Leia e compare as frases abaixo para responder às questões de 5 a 7.

Costumo comer **bastantes** frutas.

Ele mastiga **bastante** os alimentos.

Hoje ela não **comeu** o **bastante** no almoço e logo ficou com fome.

5. Em uma das frases, a palavra **bastante** é adjetivo e tem o sentido de “várias, diferentes”. Em que frase isso ocorre? Na 1ª frase.
6. Em uma das frases, **bastante** é um advérbio que intensifica a ação verbal.
- a) Identifique a frase em que isso ocorre. A 2ª frase.
- b) Como se comporta quanto à concordância, nessa frase, a palavra **bastante**? Por ser advérbio, ela fica invariável.
7. Na terceira frase:
- a) Que sentido tem a palavra **bastante**? o necessário, o suficiente
- b) A que classe de palavras pertence essa palavra nessa frase? À classe dos substantivos.

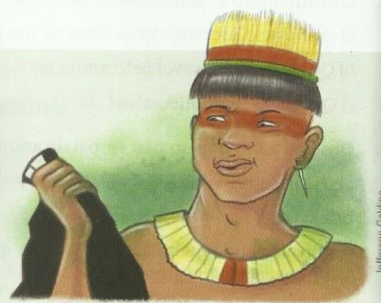
### A CONCORDÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Chacal:

#### Papó de índio

Veu uns ômi di saia preta  
 cheiu di caixinha e pó branco  
 qui eles disserum qui chamava açucri  
 Aí eles falarum e nós fechamu a cara  
 depois eles arripitirum e nós fechamu o corpo  
 Aí eles insistirum e nós comemu eles.

(In: Heloisa Buarque de Hollanda e Carlos A. M. Pereira, orgs.  
*Poesia jovem* — Anos 70. São Paulo: Nova Cultural, 1982. p. 79.)



1. O poema trata do relacionamento entre índios e brancos. Com base nas informações que ele apresenta, responda:
- a) Em que período da História do Brasil o episódio relatado pelo texto provavelmente aconteceu?  
 Por quê? No período colonial, provavelmente no século XVI, pois naquela época o açúcar não era conhecido pelos índios e praticavam-se rituais antropofágicos.
- b) Quem fala no poema? Quem são os “ômi di saia preta”? Quem fala é um índio; fala de padres, provavelmente de jesuítas.
- c) Com que finalidade esses “ômi” carregavam caixinhas e açúcar? Provavelmente eram produtos para presentear os índios, a fim de facilitar contatos.

2. O texto, apesar de escrito, apresenta algumas marcas da linguagem oral.

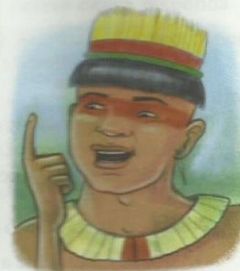
- a) Identifique palavras ou expressões que tenham sido escritas exatamente como se fala, sem respeitar as normas da ortografia oficial. Entre outras, "Veiu", "ômi", "di", "disserum".
- b) O emprego da palavra *ai* como elemento de coesão entre os fatos do relato; a repetição constante dos pronomes *eles* e *nós*; o emprego do pronome reto *eles* com a função de objeto ("nós comeru eles", em vez de "nós os comemos").
- c) Explique a relação entre o título e as marcas de oralidade do texto.  
A palavra *papo*, na gíria, significa "conversa". Logo, o título é compatível com a oralidade apresentada pelo texto.

3. Além das marcas de oralidade, o texto apresenta outras palavras e expressões que fogem à norma-padrão.

- a) Reescreva todo o texto de acordo com a norma-padrão da língua. Se quiser, mantenha expressões como **fechar a cara** e **fechar o corpo**. Sugestão: Vieram uns homens de saia preta, cheios de caixinhas e pó branco, que eles disseram que se chamava açúcar. Então eles falaram e nós fechamos a cara; repetiram e nós fechamos o corpo. Finalmente, eles insistiram e nós os comemos.
- b) Na nova redação dada ao texto, como ficaram as palavras "Veiu", "cheiu" e "fechamu"? Por que elas sofreram modificação? Vieram, cheios e fechamos; elas concordam com uns homens e nós, respectivamente.
- c) Dessas três palavras que deixam de observar os princípios da concordância, quais se assemelham mais entre si? Por quê? "Veiu" e "fechamu" apresentam variação na concordância verbal, e "cheiu", na concordância nominal. Apesar disso, "fechamu" e "cheiu" têm em comum o fato de não apresentarem o -s final, ao passo que "veiu" está na 3ª pessoa do singular, e não na 3ª pessoa do plural, como deveria.
- d) Desses desvios em relação à norma-padrão, qual deles é socialmente considerado mais grave? Por quê? A falta de concordância entre sujeito e verbo, como ocorre em "Veiu uns ômi"; essa falta de concordância sofre uma grande rejeição social, pois indica desconhecimento de um princípio básico da norma-padrão.

4. Essas situações e outras do texto demonstram que o autor, intencionalmente, fez uso de variedades linguísticas não padrão para tratar de uma situação de colonização, de dominação política e cultural exercida pelo branco colonizador sobre o índio.

- a) Os desvios linguísticos empregados são específicos da fala dos índios brasileiros ou caracterizam variedades não padrão da língua portuguesa, sendo, por isso, próprios da fala de grande parte dos brasileiros? Justifique. Caracterizam variedades não padrão da língua; não há no texto vocábulos específicos das línguas indígenas.
- b) Com base em sua resposta anterior, responda: Quem o índio do texto representa? O povo brasileiro, que historicamente foi colonizado pelos europeus.
- c) Uma das formas de dominar um povo é destruir sua cultura e sua língua. Mas, no texto em estudo, o índio é quem acaba dominando e devorando o colonizador. Essa atitude é compatível com o tipo de língua empregado? Por quê?



Jefferson Galvão

Sim; da mesma forma que o índio se revolta contra o colonizador e o devora, o poema, na forma em que está (com transcrição direta da fala, com marcas de oralidade e com desvios em relação à norma-padrão), mostra uma revolta contra a imposição linguística e cultural dos portugueses.

### Para que serve a concordância?

A concordância — verbal ou nominal — está ligada aos princípios lógicos que regem a língua e o pensamento humano. Concordar adequadamente o sujeito com o verbo ou o adjetivo com o nome pode tornar o texto mais preciso, sem ambiguidades. Porém, o principal valor da concordância é social.

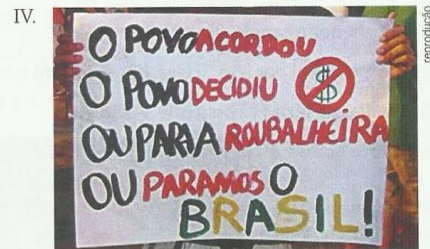
Socialmente, existe uma variedade linguística de prestígio, que é a norma culta. Em determinadas situações formais — como falar em público, fazer entrevistas para conseguir emprego, falar com autoridades — devemos empregar essa norma, senão corremos o risco de sermos julgados de forma preconceituosa e não alcançarmos nossos objetivos.

E, nessa variedade, um dos princípios linguísticos mais notados e exigidos socialmente é o da concordância.

ANEXO I  
Atividades sobre concordância e variação

SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia os cartazes abaixo, fotografados durante as manifestações que ocorreram no Brasil em 2013.



1. O cartaz I traz um verso do Hino Nacional e os cartazes II e III fazem referência a ele:

I. Verás que um filho teu não foge à luta.  
 II. Verás que um filho teu não foge às ruas.  
 III. Verás que os filhos teus não fogem à luta!

- a) Descreva as alterações apresentadas nas frases II e III em relação ao verso original.  
Substituição de à luta por às ruas no II e de um filho teu por os filhos teus no III.
- b) Ambas as frases trazem no plural termos que no verso original estavam no singular. Entretanto, em apenas uma há mudança em uma das formas verbais. Qual é o verbo e qual é a mudança?  
Fugir; fogem no lugar de foge.
- c) Justifique por que a mudança no verbo ocorre em apenas um dos cartazes.  
No cartaz II, às ruas não é sujeito de fugir; por isso, não há mudança no verbo. No cartaz III, o termo os filhos é sujeito do verbo fugir; por isso, o verbo também vai para o plural, para concordar com seu sujeito.
- d) Levante hipóteses: Que mudanças de sentido as frases dos cartazes II e III trazem ao verso do Hino Nacional?  
No cartaz II, às ruas faz referência direta ao local onde ocorreram as manifestações; no cartaz III, o plural os filhos teus ressalta que muitas pessoas foram à luta, isto é, foram se manifestar.

2. Releia o cartaz IV:

O povo acordou  
 O povo decidiu  
 Ou para a roubalheira  
 Ou paramos o Brasil

- a) Identifique os sujeitos das quatro formas verbais do cartaz. O povo, O povo, a roubalheira, nós (desinencial)
- b) Considerando o contexto, a quem se refere a forma verbal **paramos**, isto é, quem vai “parar o Brasil”?  
A população que está nas ruas se manifestando, lutando pelos seus direitos.
- c) Levante hipóteses: Qual a diferença de sentido entre os sujeitos das duas primeiras frases e da última?  
Nos dois primeiros, os verbos se referem a todo o povo; entretanto, nem todos foram para as ruas, e só as pessoas que estavam ali parariam o país. Entre elas, estava a que segurava o cartaz; daí o uso da 1ª pessoa do plural.
3. Os cartazes V e VI fazem sátiras para reivindicar uma educação melhor. Há, neles, referências a “erros” de português considerados graves pelas pessoas em geral, cometidos por quem não frequentou a escola ou, como sugerem os cartazes, não teve acesso a uma educação de qualidade. Esses “erros”, no entanto, se resumem a escrever em desacordo com a norma-padrão quanto à ortografia e à concordância, além de desvios na escrita influenciados pela fala. Identifique, nos cartazes, exemplos de:
- a) desvios ortográficos; educassão, priciza
- b) interferências da oralidade; nois, num, istadíos, iscolas
- c) desvios de concordância verbal. nós veio; nois priciza
4. Observe as seguintes construções:

Nós veio  
 Nós precisa  
 Nós tamos

- a) Em princípio, as três estão em desacordo com a norma-padrão da escrita. Entretanto, apenas duas trazem desvios em relação à concordância verbal. Quais são elas? Nós veio e Nós precisa.
- b) Como ficariam essas construções na norma-padrão? Nós viemos e Nós precisamos.
- c) Levante hipóteses: O que permite concluir que o desvio da outra forma não é também uma questão de concordância verbal? A terminação mos, indicadora de que foi feita a concordância com a 1ª pessoa do plural: nós estamos.
- d) Qual é o motivo, então, de essa construção estar em desacordo com a norma?  
Provavelmente uma influência da fala, pois é comum suprimirmos sílabas ao falarmos, e acabamos dizendo nós tamos, em vez de nós estamos.



## ANEXO J

## Atividades sobre a ocorrência da crase e emprego dos pronomes demonstrativos

4. O texto a seguir é o 2º artigo da Declaração Universal dos Direitos dos Animais, proclamada pela Unesco em Bruxelas, em 27 de janeiro de 1978. Leia-o e depois indique, em seu caderno, o item que o completa, de acordo com a norma-padrão.

### Cada animal tem direito o respeito

O homem, enquanto espécie animal, não pode atribuir-se o direito de exterminar os outros animais ou explorá-los, violando esse direito. Ele tem o dever de colocar sua consciência  serviço dos animais.

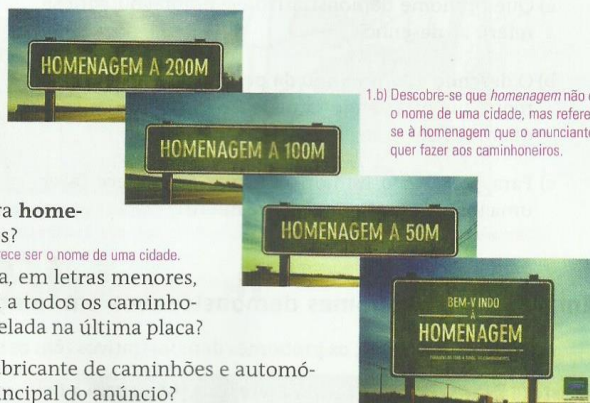
Cada animal tem direito  consideração,  cura e  proteção do homem.

- X a) a, a, à, à, à      b) à, à, a, a, à      c) a, a, a, à, à      d) à, à, à, à, à

### SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia o anúncio ao lado e responda às questões 1 e 2.

1. Explorando a ambiguidade, o anúncio cria humor e, assim, estabelece uma comunicação amigável com os leitores.



1.b) Descobre-se que *homenagem* não é o nome de uma cidade, mas refere-se à homenagem que o anunciante quer fazer aos caminhoneiros.

- a) Que sentido parece ter a palavra **homenagem** nas três primeiras placas?

Como há a indicação de distâncias, *homenagem* parece ser o nome de uma cidade.

- b) Na parte inferior da última placa, em letras menores, há os dizeres: "Parabéns da Ford a todos os caminhoneiros". Logo, que surpresa é revelada na última placa?

- c) O anunciante é uma empresa fabricante de caminhões e automóveis. Logo, qual é a finalidade principal do anúncio?

Promover a marca (no caso, de caminhões) entre o público consumidor.

2. Compare as quatro placas quanto ao emprego de **a** e **à**.

- a) Por que na palavra **a** não aparece o acento indicador de crase nas três primeiras placas?

Porque *a* é apenas preposição nas três primeiras placas, uma vez que não se usa artigo antes de numeral.

- b) O que justifica o emprego do sinal indicador de crase na última placa?

No caso dessa placa, ocorre o encontro da preposição *a*, exigida pela expressão *bem-vindo*, e o artigo feminino que precede o substantivo *homenagem*.



### EMPREGO DO PRONOME DEMONSTRATIVO (I)

Os pronomes demonstrativos se relacionam às três pessoas do discurso:

- 1ª **pessoa** (quem fala): este(s), esta(s), isto;
- 2ª **pessoa** (com quem se fala): esse(s), essa(s), isso;
- 3ª **pessoa** (de quem ou do que se fala): aquele(s), aquela(s), aquilo.

Leia esta tira:

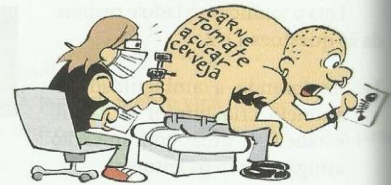


(Lucas Lima. Nicolau e seus queridos vizinhos. Araraquara-SP: Enquadrinho, 2009. p. 35)

No 2º quadrinho da tira, o homem que está sendo tatuado tem na mão o desenho da tatuagem; logo, ele está próximo do desenho.

- Que pronome demonstrativo ele empregou para se referir ao desenho? *este*
- O desenho está próximo da pessoa que fala — o homem que está sendo tatuado — ou da pessoa com quem se fala? *Da pessoa que fala.*
- Para perceber o humor da tira, o leitor deve fazer uma inferência. O que ele deve inferir?

*Deve inferir que o tatuador está copiando a lista nas costas do outro, o que é confirmado pela imagem.*



### Emprego dos pronomes demonstrativos em relação ao espaço

Em relação ao espaço, os pronomes demonstrativos têm os seguintes empregos:

- Este** (e flexões): em referência a seres que pertencem à 1ª pessoa, isto é, aquela que fala, ou estão perto dela:

*Este livro que tenho nas mãos está com minha família há três gerações.*

- Esse** (e flexões): em referência a seres que pertencem à 2ª pessoa, isto é, aquela com quem se fala, ou estão perto dela:

*Você poderia me emprestar esse livro que está nas suas mãos?*

- Aquele** (e flexões): em referência a seres que estão longe da 1ª pessoa (a pessoa que fala) e da 2ª pessoa (a pessoa com quem se fala):

*Aquele livro que a professora tem nas mãos é de aventura.*

## ANEXO K

### Atividades sobre colocação pronominal

#### 3. Leia as frases:

- I. Me empresta o lápis, Paulão.
  - II. O jogo que realiza-se hoje na quadra de nossa escola contará com a presença de jogadores profissionais.
  - III. O torneio de xadrez iniciar-se-á no final deste mês na capital.
- Indique, em seu caderno, as afirmativas falsas em relação às frases.

- a) Na frase I, registra-se um tipo de colocação pronominal característica da fala brasileira.
- × b) Na frase III, a colocação pronominal soa formal e está em desacordo com a norma-padrão.
- × c) Com exceção da frase II, as demais apresentam construções aceitas na norma-padrão formal.
- d) Na frase II, a colocação pronominal é desaconselhável, pois está em desacordo com a norma-padrão com o hábito linguístico dos brasileiros.

#### 4. Observe a foto ao lado.

No enunciado da placa, o pronome oblíquo átono está empregado, quanto à colocação, de acordo com a norma-padrão? Justifique sua resposta.

Não, porque palavras de sentido negativo não seguidas de vírgula atraem o pronome; assim, de acordo com a norma-padrão, o pronome deveria estar antes do verbo: "Não se aproxime..."



### A COLOCAÇÃO PRONOMINAL NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Oswald de Andrade:

#### pronominais

Dê-me um cigarro	Da Nação Brasileira
Diz a gramática	Dizem todos os dias
Do professor e do aluno	Deixa disso camarada
E do mulato sabido	Me dá um cigarro
Mas o bom negro e o bom branco	



(Poesias reunidas. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 125.)

1. Como se pode notar, o poema apresenta título em letras minúsculas e não traz nenhuma pontuação. Isso ocorre porque seu autor, Oswald de Andrade, foi um dos fundadores do Modernismo no Brasil, movimento que defendia o uso, na literatura, de uma língua brasileira, popular e próxima da fala. Esse poema se articula em torno de uma questão linguística: a forma mais adequada de pedir um cigarro. Quais são as duas formas mencionadas no texto? *"Dê-me um cigarro" e "Me dá um cigarro".*
2. Essas variações linguísticas ainda hoje se opõem na língua portuguesa do Brasil.
  - a) Qual delas está de acordo com a norma-padrão da língua? *Dê-me um cigarro*
  - b) Qual representa uma variedade popular? *Me dá um cigarro*
  - c) O que está em desacordo com a norma-padrão na frase "Me dá um cigarro"?  
A colocação proclítica do pronome *me*, uma vez que, segundo a norma-padrão, os pronomes oblíquos átonos não devem iniciar frases. Professor: Embora as duas frases também apresentem diferença no tratamento (*tu* e *você*), não é esse o problema enfocado pelo texto.
3. No poema, a norma culta é associada ao professor, ao aluno e ao mulato sabido, ao passo que a variedade popular é associada ao "bom negro" e ao "bom branco" da nação brasileira. A oposição entre as variedades é, portanto, uma oposição racial ou uma oposição entre a cultura oficial (da escola, dos livros) e a cultura popular? *Uma oposição entre a cultura oficial e a popular.*
4. O mulato, como o negro, sempre foi vítima de preconceitos em nosso país. Considerando-se que, no plano individual, uma das formas de superar o preconceito racial é fazer parte da cultura da elite e nela se destacar, por que o mulato é colocado entre o professor e o aluno?  
Resposta pessoal. Sugestão: Porque, falando a língua dos brancos cultos, o mulato sente-se valorizado socialmente, pois participa da cultura oficial.
5. O movimento modernista foi nacionalista, isto é, procurou valorizar nosso país, nossa gente, nossa língua, nossas tradições.
  - a) O autor, nesse poema, toma partido, isto é, explicita o seu ponto de vista sobre qual das variedades linguísticas se deve falar? Comprove com elementos do texto. Sim, opta pelo emprego proclítico do pronome, como sugere a palavra *bom*, que acompanha os substantivos *negro* e *branco*; ou seja, na visão do texto, seriam esses os bons brasileiros.
  - b) De acordo com a visão de língua e cultura expressa no texto, a língua contribui para formar a identidade de um país? Sim, pois sugere que o brasileiro de verdade é aquele que fala a língua do povo.
  - c) Como você sabe, a escola é representante do saber oficial. E muito do que se ensina nas aulas de Português e nas gramáticas da língua portuguesa ainda recebe influências da língua portuguesa lusitana. De acordo com o enfoque do texto, o professor, o aluno e o mulato sabido não seriam brasileiros?  
Seriam brasileiros, mas não *bons* brasileiros, pois traem nossa cultura ao optarem pela norma-padrão da língua, ainda fortemente marcada por influências do português lusitano.
6. A palavra **pronominais**, que dá nome ao poema, é um adjetivo. O substantivo que esse adjetivo acompanharia não foi explicitado, mas pode ser imaginado. Levante hipóteses: Considerando-se o conteúdo do poema, que substantivo o autor teria deixado implícito?  
Resposta pessoal. Sugestão: Substantivos como *colocações*, *questões*, *problemas*, *diferenças*, *disputas*, *grupos*, etc.

## SEMÂNTICA E DISCURSO

1. A ordem das palavras nas frases pode causar ambiguidade, isto é, possibilitar mais de uma interpretação. Observe esta frase:

Casal desesperado procura filho sequestrado pela Internet.

Da forma como as palavras estão dispostas na frase, é possível entender que o filho foi sequestrado pela Internet, o que seria um absurdo do ponto de vista lógico.

ANEXO L  
Normas para transcrição

Normas para transcrição de entrevistas gravadas Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do níves de rensa ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r )	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está: tá? Você está brava?</i> ) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i> . 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.		

Fonte: PRETI, Dino, 1999, p. 11-12.