

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

JULIANA MARIA DE OLIVEIRA MOREIRA

**GÊNEROS PAUTANDO UM ENSINO REFLEXIVO DO ADJETIVO E DO
ADVÉRBIO: DISCUSSÕES SOBRE *BULLYING* E CINEMA EM UM NOVO
CONTEXTO ESCOLAR**

2019

JULIANA MARIA DE OLIVEIRA MOREIRA

**GÊNEROS PAUTANDO UM ENSINO REFLEXIVO DO ADJETIVO E DO
ADVÉRPIO: DISCUSSÕES SOBRE *BULLYING* E CINEMA EM UM NOVO
CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a. Natália Sathler Sigiliano

**JUIZ DE FORA
2019**

Dedico este trabalho, de modo carinhoso e especial, à minha mãe, Claudinéia Maria de Oliveira, e a meu filho, João Gabriel de Oliveira Lopes Moreira, que me impulsionam ao crescimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pelas grandiosas bênçãos.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, Profletras, pela oportunidade de participar deste programa de formação continuada e de subsidiar condições de renovação da prática docente.

À minha orientadora, doutora Natália Sathler Sigiliano, pelo seu brilhantismo profissional e pessoal, por toda gentileza, atenção, compreensão, consideração, e principalmente, por todo carinho e cuidado concedidos a mim e meu trabalho durante este período de orientação.

À coordenação e aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras/ Profletras da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelos ricos ensinamentos.

Às professoras doutoras Janayna Bertollo Cozer Casotti e Thais Fernandes Sampaio, por integrarem da banca de avaliação deste trabalho para obtenção do título de mestre e pela rica contribuição.

À equipe gestora do Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora, pela credibilidade e compreensão a mim dispensadas durante a realização deste trabalho.

Aos colegas de curso e de profissão, pelo apoio e amizade.

À colega de trabalho Janaina Ponté, pela riquíssima contribuição profissional e presteza em auxiliar-me na realização de uma das etapas cruciais deste trabalho.

Aos meus queridos alunos, que se doaram para que este projeto se concretizasse e muito me ensinaram, através de sua pureza e sua persistência.

Aos meus familiares, em especial à minha avó, Maria José, pelo apoio e pela compreensão de que minha ausência foi necessária para a concretização deste sonho.

A todos que, direta ou indiretamente, acreditaram e contribuíram para que eu concluísse este trabalho de maneira bem-sucedida.

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho, que possui caráter intervencionista, intenta apresentar uma alternativa para o ensino de gêneros textuais e gramática em língua materna, correlacionando morfologia, mais especificamente o ensino das categorias adjetivo e advérbio, a gêneros e que há proeminência de uso dessas classes de palavras. Tendo em vista a metodologia da pesquisa-ação como norteadora deste trabalho, uma temática atual e necessária de ser discutida na turma em que a aplicação ocorreu foi selecionada: trata-se do *bullying*, o qual fora abordado a fim de que a discussão sobre o assunto guiasse os alunos a uma conscientização sobre a questão e, ainda, a um posicionamento contra esse tipo de violência. Para tanto, o incentivo à reflexão linguística e temática teve como base a cinematografia, como forma de despertar o interesse dos alunos. Com base na abordagem em sala de aula de resenhas, sinopses, comentários de filmes e filme, foi traçada uma proposta de ensino de gramática diferente do que vinha sendo aplicada pela professora-pesquisadora anteriormente. Os alunos e a professora-pesquisadora foram constantemente objeto de avaliação e de prática na intervenção empreendida. Ademais, foram coletados dados de produções iniciais e finais dos alunos da turma como uma forma de se avaliar aprendizados e dificuldades dos alunos quanto ao texto. Os alunos participaram também como pesquisadores na escola, levantando dados sobre ocorrência de *bullying* nas turmas de EFII. Esta intervenção ancorou-se nos estudos de língua materna de Franchi (1988) e Geraldi (1997, 1999), de gramática de Neves (2002, 2015), na perspectiva da análise linguística de Mendonça (2006), Barbosa (2010) e Bezerra e Reinaldo (2013), de gramática contextualizada de Antunes (2007, 2014), da teoria dos gêneros textuais de Schneuwly & Dolz (2004) e Marcuschi (2008, 2011), na pesquisa-ação de Morin (2004) e Thiollent (1986), e das classes de palavras de Bastos, Lima e Santos (2012) e Pinilla (2014). Este estudo se apoia na legislação recente sobre *bullying*, e sobre cinema, em Duarte (2009). Os resultados das análises mostraram que a proposta mais reflexiva contribuiu para que os alunos desenvolvessem produtiva e ativamente suas capacidades de leitura, interpretação e produção de textos, e revelou grandes avanços da turma com relação ao problema de violência que os alunos vinham enfrentando de maneira silenciosa e velada.

Palavras-chave: Análise Linguística. Gêneros Textuais. Adjetivo. Advérbio. *Bullying*.

ABSTRACT

This work, which has an interventionist character, tries to present an alternative to the teaching of textual genres and grammar in the mother tongue, correlating morphology, more specifically the teaching of the adjective and adverb categories, to genres and there is a prominence of these classes of words. Given the methodology of the research-action as the guiding principle of this work Morin (2004) and Thiollent (1986), a current and necessary topic to be discussed in the group in which the application occurred was selected: *bullying*, which was addressed so that the discussion on the subject guided the students to an awareness of the issue and also to a position against this type of violence. For that, the incentive to linguistic and thematic reflection was based on cinematography, as a way to arouse students' interest. Based on the classroom approach to reviews, synopses, film and film commentaries, a proposal for grammar teaching was drawn differently from what had previously been applied by the teacher-researcher. The students and the teacher-researcher were constantly subject to evaluation and practice in the intervention undertaken. In addition, data of initial and final productions of the students of the class were collected as a way of evaluating students' learning and difficulties regarding the text. Students also participated as researchers at the school, raising data on the occurrence of *bullying* in EFII classes. This intervention was anchored in the studies of mother tongue of Franchi (1988) and Geraldi (1997, 1999), of grammar of Neves (2002, 2015), from the perspective of the linguistic analysis of Mendonça (2006), Barbosa (2010) and Bezerra and Reinaldo (2013), contextualized grammar of Antunes (2007, 2014), the theory of textual genres of Schneuwly & Dolz (2004) and Marcuschi (2008, 2011) and of word classes and Bastos, Lima and Santos (2012) and Pinilla (2014). This study is based on recent legislation on *bullying* and cinema, in Duarte (2009), and revealed great advances in the group regarding the problem of violence that the students had been facing in a silent and veiled way. The results of the analyses showed that the proposal of more reflexive grammar teaching contributed to developing the students' reading productively and actively, interpretation and text production skills.

Keywords: Linguistic Analysis. Textual Genres. Adjective. Adverb. *Bullying*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	13
1 – ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA	19
1.1- GRAMÁTICA OU GRAMÁTICAS?	19
1.1.1- O que é, de fato, gramática?	20
1.1.2- Gramática no contexto escolar: cenário marcado por dúvidas e conflitos	23
1.1.3 - Considerações sobre como tratar de gramática no contexto escolar	25
1.2 – ANÁLISE LINGÜÍSTICA – A REORIENTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	27
1.2.1- As bases da Análise Linguística	28
1.3 – GÊNEROS TEXTUAIS	31
1.3.1- Noção de gênero: das origens à chegada ao contexto escolar	32
1.3.2 - Gênero textual: o que é?	33
1.3.3 - Agrupamento e progressão dos gêneros	35
1.3.4 - Gêneros textuais, Análise Linguística e BNCC	40
1.4 – CLASSES DE PALAVRAS	43
1.4.1- Atualidade ancorada à Antiguidade	44
1.4.2 – Análise Linguística (AL) e ensino de classes de palavras: pesquisando e refletindo sobre a língua	46
1.4.3 – As classes de palavras e os documentos oficiais	48
1.5 – A RELEVÂNCIA DA CINEMATOGRAFIA PARA O CONTEXTO ESCOLAR	51
1.5.1 – Cinematografia na escola	52
2 – METODOLOGIA: PESQUISA-AÇÃO	55
2.1 – PESQUISA-AÇÃO	56
2.2 – CAMINHOS PARA APLICAÇÃO	60
2.3 – ANÁLISE DOS DADOS	64
3 – INTERVENÇÃO: OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA-PESQUISADORA E ANÁLISE DE DADOS	65
3.1- DA TEORIA À PRÁTICA	65
3.2 - DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	66
3.2.1 – 1ª Etapa: Você me conhece?	66

3.2.2 – 2ª Etapa: Sinopse, resumo e comentários: distinguindo fato de opinião ----	69
3.2.3 – 3ª Etapa: Análise dos comentários -----	70
3.2.4 – 4ª Etapa: Primeiro contato com o gênero resenha -----	80
3.2.5 – 5ª Etapa: Estudo e reflexão sobre os gêneros sinopse, comentário e resenha crítica -----	82
3.2.6 – 6ª Etapa: Primeiro contato formal com a temática <i>bullying</i> -----	83
3.2.7 – 7ª Etapa: Assistindo ao filme -----	85
3.2.8 – 8ª Etapa: Realização de uma roda de conversa formal e pesquisa sobre <i>bullying</i> -----	86
3.2.9 – 9ª Etapa: Retomada da modelagem e produção de resenha -----	88
3.2.10 – 10ª Etapa: Pesquisa sobre <i>bullying</i> : construção do instrumento de pesquisa, realização, contagem e divulgação dos dados da pesquisa -----	90
3.2.11 – 11ª Etapa: Análise da produção inicial e reescrita de resenha -----	96
3.2.12 – 12ª Etapa: Reflexão e construção de conhecimentos gramaticais formais	122
3.3.13 – 13ª Etapa: Assistindo à palestra com psicóloga e discutindo sobre <i>bullying</i> -- -----	124
3.3 – DO COMENTÁRIO À RESENHA CRÍTICA: OBSERVAÇÕES SOBRE OS AVANÇOS NESTE PERCURSO -----	127
4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	144
ANEXO 1 -----	147

INTRODUÇÃO

Durante as primeiras décadas do século XX, o ensino de Língua Portuguesa ainda se firmava como estudos de gramática, retórica e poética, tal qual no final dos séculos XVIII e XIX, segundo Soares (2001). O conteúdo era lecionado por autodidatas e/ou profissionais socialmente prestigiados com formação humanística, pois ensinar gramática era uma prática expositivo-normativa, e não didática. Sobre o conteúdo ensinado nas aulas de português, Magda Soares destaca que

as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentários pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários). Assim, o professor da disciplina Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a Retórica e a Poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. (SOARES, 2001, n.p.)

Nos anos 1950, fatores externos, como a ampliação do acesso à escola, estabeleceram um princípio de mudança nas condições pedagógicas e culturais de oferta de ensino. Porém, o ensino de língua ainda era praticado com os mesmos objetivos: a língua continuava sendo compreendida como um sistema, de forma que sua gramática era o objeto a ser ensinado e aprendido (SOARES, 2001).

O ensino de língua materna passou por mudanças radicais nos anos 1970, em razão da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/71), de forma que a língua passa a ser considerada um “*instrumento* [...] com seu foco voltado para o uso” (MALFACINI, 2015, p. 49). Entretanto, as modificações mais expressivas datam a partir dos anos 1980, motivadas pela influência das pesquisas em Linguística aplicada ao ensino de português. É nesta década que os documentos oficiais do componente Língua Portuguesa passam a dar importância à centralidade do texto em sala de aula e a não se restringir à modalidade escrita, ao ensino do padrão culto e à leitura de clássicos da literatura, admitindo também o trabalho com a oralidade e com os textos não literários (MALFACINI, 2015).

Ainda neste mesmo caminho, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera ser o *texto* objeto central do ensino de linguagem, sendo o embasamento teórico para a prática ancorado à perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Faz-se importante enfatizar aqui a relevância que o documento dá à integração entre os eixos *oralidade*, *leitura/escuta*, *produção (escrita e multissemiótica)* e *análise linguística/semiótica*, conforme enfatizado pelo documento:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. [...] Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, [...].(BRASIL, 2017, p.78-79)

as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (BRASIL, 2017, p.137)

Mas apenas orientações não são suficientes; embora haja diretrizes, documentos oficiais e pesquisas que propõem a adoção de práticas reflexivas e a centralidade do texto nos estudos linguísticos, ainda há muitas incertezas sobre como desenvolvê-las. Assim, o apego à tradição e a reprodução de práticas transmissivas ainda imperam nas salas de aula brasileiras porque, muitas vezes, parece faltar direcionamento ou embasamento teórico-metodológico para os professores que, à sua maneira, tentam renovar sua metodologia intuitivamente. A fim de alterarem práticas, por vezes, buscam orientações em cursos de formação continuada. Nesse contexto, o Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, tem se

destacado em um cenário de renovação real de práticas de ensino de língua portuguesa. Eu, como professora-pesquisadora que me tornei após estudar no PROFLETRAS, posso relatar que o curso tem perspectiva provocativa, com intuito de alterar para melhor as práticas em sala de aula. Este trabalho é resultado de uma motivação pautada na realidade de minha sala de aula e em uma efetiva mudança na minha prática de ensino de língua portuguesa, resultado das inúmeras vezes em que senti um forte desejo de inovação, mas, por medo de errar, optei por continuar a reproduzir um modelo transmissivo e tradicional de ensino.

O incômodo de não-renovação da prática clássica de ensino de língua não é recente. Neves (2002) cita sua pesquisa datada de 1990 em que constatou que muitos os professores ensinam gramática, mas não acreditam que isso possa contribuir para uma boa escrita dos alunos submetidos a essa metodologia. Antunes (2007, 2014) também propõe algumas reflexões sobre o que está sendo ensinado, de que forma e com que objetivos se faz para criticar o modelo que ainda tem imperado em salas de aulas.

Tendo em vista o que foi apresentado nesta introdução, a intervenção¹ é concebida a partir da tomada de consciência da necessidade em adotar práticas dinâmicas no que concerne ao trabalho com textos e gramática, mais precisamente *gêneros textuais* e *morfologia*. Junto a isso, a intervenção teve como objetivo envolver os alunos num ambiente de aprendizagem em que se tornassem protagonistas, transformando-se em alunos ativos e reflexivos. Para tanto, foi necessário reconhecer o tipo de assunto que lhes interessava ou lhes incomodava. A turma e a escola têm enfrentado graves problemas associados a *bullying*; os alunos revelaram interesse por cinema e, recentemente, foi lançado um filme sobre o assunto intitulado *Extraordinário*. Tendo em vista essa necessidade de abordagem temática, esta intervenção envolveu o ensino pautado nos gêneros textuais – *quiz*, *sinopse*, *filme*, *enquete* como motivadores e precursores daqueles que serão “unidade de trabalho” (BRASIL, 2017, p. 65), neste projeto, quais sejam o comentário de *site*, a resenha crítica e a roda de conversa.

¹ Os termos **intervenção**, **projeto interventivo** e **proposta interventiva** serão usados para se referir aos momentos em que houve real atuação da docente em sala de aula com fins de aplicação da proposta apresentada neste trabalho.

Os gêneros principais, comentário, resenha e roda de conversa, foram explorados também em sua constituição linguística, destacando-se o uso das classes de palavras adjetivo e advérbio. É importante realçar que o objetivo, ao travar essa associação ao uso, não foi descolar o ensino dessas classes de seu uso e papel real nos textos ou mesmo desenvolver um ensino puramente conceitual, mas de intervir de forma a permitir que o aluno percebesse a função argumentativa e a proeminência dessas classes de palavras em gêneros centrais que constituíram esta intervenção.

A escolha do conteúdo de morfologia para ser desenvolvido na intervenção aplicada em uma turma de 6º ano surgiu daquilo que se mostra como sendo uma categoria frequente nos gêneros textuais abordados em sala e de um incômodo meu nos reiterados trabalhos com as classes morfológicas em sala de aula, conteúdo esse de abordagem reiterada em todos os livros didáticos de 6º ano e matrizes de ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental. Assumindo a importância de se desenvolver o ensino de língua pautado e produções reais, no uso, buscaram-se alternativas de ensino que atrelassem a temática do projeto, os gêneros e suas características linguísticas de uso mais regular e essenciais no currículo de 6º ano. Neste caso, a especificação em uma intervenção pautada no trabalho com os adjetivos e os advérbios fez a professora refletir sobre um projeto em que essas classes pudessem ser estudadas de forma realmente contextualizada, necessidade a qual foi reiterada após a primeira produção de texto dos alunos, visto que eles não utilizaram essas categorias de forma a plenamente fortalecer seus pontos vista na argumentação. Como foi possível notar e destacado anteriormente, os gêneros tratados na intervenção, tanto os predecessores quanto os fundamentais, são aqueles que, neste projeto, necessitam de adjetivos e advérbios como itens que contribuem para a construção de enunciados argumentativos.

Além disso, pautando-se na perspectiva dos gêneros textuais e na BNCC, a opção pelos gêneros referidos deu-se em razão da frequência com que os manuais didáticos exploram o estudo de textos narrativo-descritivos e da pouca ênfase recebida pelos argumentativos e expositivos, que regularmente são considerados “difíceis” de serem abordados pelos professores e de serem compreendidos pelos alunos de todos os níveis, especialmente em 6º anos do Ensino Fundamental, fato observado reiteradamente pela docente ao longo de sua carreira no magistério. Considerou-se, ainda, a relevância em desenvolver nestes a habilidade em construir

argumentos, orais e escritos, para as produções textuais, bem como a ampliação das capacidades de leitura e reconhecimento de ponto de vista nos textos, por parte dos educandos. Nesse sentido, é importante destacar que as Classes de Palavras *adjetivo* e *advérbio* representam itens linguísticos significativos na construção de argumentos e expressão de opiniões nos gêneros que serão trabalhados na intervenção, conforme dados do projeto *Gêneros, tipologia e análise linguística: constituição de recursos didáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos linguísticos em uma abordagem orientada pelos gêneros textuais*, coordenado pela professora Natália Sigiliano, vêm demonstrando. Sendo assim, a professora-pesquisadora utilizou as produções iniciais, orais e escritas, bem como as finais, para constatar de que forma os alunos apropriaram-se das classes adjetivo e advérbio como elementos relevantes na construção da argumentação.

Neste trabalho, adotou-se a perspectiva dos gêneros textuais de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Ademais, propôs-se uma intervenção em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 139), visto que, segundo o documento:

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental [...]: reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc.

A aplicação desta intervenção ocorreu em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Ademais, a professora-pesquisadora adotou como perspectiva de ensino a análise linguística, na qual, conforme já referido, ocorreu ensino reflexivo da língua, fundamentado em usos linguísticos provenientes de situações comunicativas, tornando possível a expansão do nível de letramento dos alunos e capacitando-os a posicionarem-se significativamente nas mais diversas práticas sociais de linguagem.

Sobre letramento enquanto instrumento de ascensão sociocultural e o trabalho com textos, Preto-Bay (2007) afirma que

como artefactos sociais e culturais, os textos escritos são produzidos e, até certo ponto, produzem as estruturas sociais das comunidades em que existem; são mapas para o entendimento das relações entre membros das várias comunidades e, por conterem indícios reais dessas relações sociais, permitem-nos acesso aos valores e princípios de cada comunidade. Por esse motivo, a nossa familiaridade com textos escritos constitui verdadeira evidência da nossa participação legítima em comunidades culturais, políticas, religiosas e laborais e é, ao mesmo tempo, um ponto de acesso a comunidades a que ainda não pertencemos. Assim sendo, o acesso social a estruturas e comunidades a que desejamos pertencer é, em larga escala, mediado pelo uso efectivo e competente do processo literato da leitura e da escrita nas suas vertentes não só cognitivas, mas também sociais e culturais. Podemos, assim, argumentar que a literacia é um dos aspectos fundamentais da participação social e que, ao activarmos os mecanismos necessários em nível educativo, é possível, até certo ponto, diminuir os níveis de exclusão e desigualdade sociais responsáveis por altas taxas de pobreza, por exemplo, via um maior nível de actividade literata que emana dum sistema educativo eficaz. (Preto-Bay, 2007, p. 18-19)

Nesse sentido, pretendeu-se, ao adotar práticas reflexivas para o trabalho com textos e o ensino de gramática, contribuir para o letramento dos educandos ao passo que os tornassem capazes de utilizar os conteúdos linguísticos de forma autônoma e consciente de seu papel nos mais diversos contextos comunicativos. Isso foi incentivado pela centralidade do texto em sala na intervenção e por meio do ensino da gramática sob o novo viés citado. Dessa forma, esperava-se que, durante e após a aplicação da intervenção, os alunos passassem a empregar, em suas produções de texto, ou escritas, os adjetivos e os advérbios como forma de ênfase de ponto de vista, reconhecendo-os como mecanismos constituidores e fundamentais para a construção argumentativa, o que pode ser verificado por meio da análise das produções iniciais e finais.

Como já destacado, toda a reflexão linguística esteve associada à temática do *bullying*, cuja escolha se deu em razão da necessidade demonstrada pelas turmas, das reflexões da professora-pesquisadora e, principalmente, das observações por ela feitas na sala de aula e no ano em que foi desenvolvido o projeto. A docente tem ciência da importância de se discutir o assunto de forma séria, mas, ao mesmo tempo, leve, pois se trata de alunos de 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, com idades entre 11 e 13 anos. Ao trabalhar com esse tema, pretendeu-se conscientizar os alunos a não serem coniventes com a prática, além de alertá-los sobre os graves danos que esse tipo de violência causa na vida dos envolvidos. Uma das ações voltadas para isso colocou os alunos na posição de pesquisadores dos próprios colegas, desenvolvendo enquete e aplicando-a em turmas de EFI e EFII da instituição,

após a roda de conversa sobre a temática, objetivando verificar e mensurar dados sobre a ocorrência de *bullying* na instituição.

Importante destacar que o desenvolvimento e a conclusão da pesquisa realizada pelos alunos feito inédito na instituição, funcionaram também como “gatilho” para a realização de um trabalho interdisciplinar com a professora de matemática da turma-controle, fator que muito contribuiu para que os discentes conseguissem contabilizar os dados obtidos, bem como para a conscientização dos benefícios que o trabalho interdisciplinar oferece. Ao ser concluída a pesquisa, o resultado foi divulgado como alerta e forma de prevenção à prática, durante a última roda de conversa com os alunos e na palestra com a psicóloga, que os alertou sobre a gravidade dos resultados e os acolheu com muita sensatez, ao perceber que muitos deles se sentem desassistidos quando sofrem e/ou presenciam a prática deste tipo de violência.

A temática foi abordada nos gêneros escritos e orais que compuseram essa intervenção, mas o ponto culminante deste trabalho concretizou-se com a exibição de um filme, que também marcou o desejo de reativar projeto de cineclube da instituição, e abordou o *bullying* de forma lúdica e muito próxima à vivência dos educandos, já que grande parte do enredo está ambientada em uma escola, mais precisamente em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental.

A opção pela arte cinematográfica como elemento fundamental deste projeto de intervenção justificou-se em razão do desejo que a docente sempre possuiu em inserir filmes em suas aulas, a fim de explorar o caráter pedagógico e fortemente educativo da cinematografia. Com intuito de verificar o apreço dos alunos pelo cinema, foi realizada uma pesquisa informal sobre filmes a que já assistiram e de que os alunos gostaram. A professora-pesquisadora observou a frequência com que os alunos têm contato com obras cinematográficas e considerou o resultado satisfatório, pois, como ela previa, eles têm o hábito de assistir a filmes com frequência, em casa e no cinema, fato que contribuiu para a mobilização da turma-controle. Tanto para desenvolver a intervenção pautada, em grande parte, em textos e associações a filmes, quanto para conseguir reconhecer necessidade de estímulo ou alteração de práticas dos discentes, esse levantamento demonstrou-se muito relevante. Intentou-se, a partir do uso desse gênero, despertar o apreço pelo cinema e instruir os educandos a

posicionarem-se criticamente quanto à estética e à qualidade daquilo a que assistirem, pois, conforme Duarte (2009, p. 83):

o gosto pela arte cinematográfica (*sic*), é fruto do conhecimento e da intimidade com essa arte, e se constrói ao longo de muitos anos de fruição, contato e envolvimento com filmes. Aprende-se a apreciar filmes e a desenvolver critérios de julgamento na companhia de quem já aprecia cinema, transitando por ambientes em que essa prática é estimulada e valorizada.

Este trabalho se divide em duas partes: (1) o texto de dissertação, dividido em três capítulos, os quais se ocupam de apresentar as bases teóricas deste trabalho, os resultados e análise de dados da aplicação descrita a seguir; (2) a intervenção didática que foi aplicada em sala de aula de 6º ano do Instituto Estadual de Educação, a qual foi apresentada no formato de um caderno pedagógico a ser divulgado mais amplamente entre professores de língua portuguesa.

A introdução contém um breve histórico de como era realizado ensino de língua portuguesa no Brasil, mais precisamente, no início do século XX. Nela também, a professora-pesquisadora apresenta o tema, os objetivos e as hipóteses de pesquisa, além da justificativa para a escolha do tema do projeto interventivo e das referências consultadas.

No primeiro capítulo, encontram-se as bases teóricas que motivaram e fundamentaram a pesquisa, a qual engloba a intervenção em sala de aula, a confecção dos materiais desenvolvidos e utilizados, além da análise de dados.

No segundo capítulo, está descrita detalhadamente a metodologia em que se pauta esta intervenção: a pesquisa-ação aplicada no contexto sala de aula, congregando a pesquisa à prática pedagógica. Também neste capítulo, é possível compreender as razões motivadoras da escolha dos gêneros precursores daqueles considerados “bases” da intervenção realizada em sala de aula. A execução da intervenção contou com produção inicial de caráter diagnóstico de comentário de *site*, *reflexão* sobre os gêneros e produção final de caráter avaliativo, de uma resenha crítica. Ainda na metodologia, traçam-se os percursos da análise de dados a ser explicitada no capítulo seguinte.

O terceiro capítulo retrata a análise da intervenção aplicada em sala de aula, pautada em dados obtidos nas produções escritas.

Por fim, a última seção desta dissertação expõe as considerações finais, que retomam a temática, objetivos, hipóteses, resultados alcançados, reflexões e impressões da professora-pesquisadora em associação àquilo que foi alcançado na pesquisa.

Este trabalho foi fundamentado nas pesquisas sobre o ensino de língua materna de Franchi (1988), Geraldi (1997,1999), Mendonça (2006), Barbosa (2010), Suassuna (2012) e Bezerra & Reinaldo (2013); sobre reflexão linguística e ensino tradicional de gramática em Neves (2002, 2015), Travaglia (2009) e Antunes (2007,2014); Lima, Marcuschi e Teixeira (2012) e Sigiliano & Silva (2017); nas concepções de gramática e seu ensino com Antunes (2007); sobre a análise do ensino de classes de palavras em Pinilla (2014) e Bastos, Lima e Santos (2012); na abordagem de gêneros textuais com Schneuwly & Dolz (2004) e Marcuschi (2008, 2011); na relação entre cinema e escola em Duarte (2009). Todo o trabalho está fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no Currículo Básico Comum (2005), na Base Nacional Comum Curricular (2017), e, para a abordagem do tema *bullying*, nas Leis 13.185/2015, de 06 de novembro de 2015 e 13.663/2018, de 14 de maio de 2018. Ele faz parte do macroprojeto intitulado “Gêneros, tipologias textuais e análise linguística: constituição de recursos didáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos linguísticos em uma abordagem orientada pelos gêneros textuais”, coordenado pela professora Natália Sigiliano.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Tal qual foi explicitado na introdução deste trabalho, a presente pesquisa e intervenção a ser apresentada no capítulo 3 pretendeu associar o ensino dos gêneros textuais ao trabalho com os itens linguísticos – a saber, o adjetivo e o advérbio – de maneira a abordá-los em seu caráter de essencialidade para os gêneros em que se inserem. Junto a isso, buscou-se associação a uma problemática vivenciada pelos alunos: o *bullying*, que fora abordado por meio de situações de leitura e de oralidade.

Nesse contexto, a leitura e análise de referencial teórico de gramática, análise linguística, gêneros textuais, classes de palavras e cinematografia se revelou necessária para a proposição de um projeto que atendesse às reais necessidades de ensino de língua portuguesa em sala de aula, que deverão estar pautadas em um ensino contextualizado da língua.

Assume-se aqui a concepção sociointeracionista de língua, segundo a qual

os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. [...] Nessa perspectiva, **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. [...] (KOCH & ELIAS, 2017, p. 10-11) [grifos das autoras]

A seguir, serão apresentados pressupostos que serviram de base para a elaboração da dissertação e da intervenção.

1.1 – O ensino de gramática na escola

Uma grande inquietação, típica do contexto escolar, porém não exclusiva, comum a especialistas e leigos, consiste em tentar responder à seguinte questão: “o que é gramática?” e ainda, “Que gramática ensinar?”. Tais questionamentos ocorrem principalmente por parte dos professores de Língua Portuguesa, os quais, por vezes, desejam buscar novas estratégias de ensino de língua com o objetivo de oferecerem um estudo mais reflexivo e produtivo aos discentes. Segundo Neves (2002, 2015) e Antunes (2007, 2014), a tradição gramatical é relevante, mas não pode ser

considerada o único esteio para as aulas de língua materna. As linguistas ainda enfatizam a importância do trabalho com a norma culta² – mas não somente com ela.

Este trabalho pautou-se no conceito concebido por Faraco (*apud* ANTUNES, 2007, p. 88), em que a norma culta é apresentada como

a norma linguística praticada em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social.

Em síntese, “a norma culta é um requisito linguístico-social próprio para as situações comunicativas formais, sobretudo para aquelas atividades ligadas à escrita.” (ANTUNES, 2007, p. 88). A autora ainda realça o fato de haver uma norma culta idealizada “[...] concebida, pensada, prevista e proposta como a norma representativa dos usos da língua considerados cultos” (ANTUNES, 2007, p. 92), em que os compêndios gramaticais são tomados como suas bases de organização. Em contrapartida à idealização, há a também a norma culta real, que “corresponde àqueles usos que são fato, ocorrência; [...] os usos [...] é que representam os parâmetros da *norma culta real* [...]” (ANTUNES, 2007, p. 93 [grifos da autora]).

Embora muito frequentemente a ideia de norma padrão esteja associada ao conceito de norma culta idealizada (cf. Antunes, 2007), este trabalho considera que “a norma padrão – apesar de toda a sua fluidez – deve ter como parâmetro de definição os usos linguísticos efetivamente realizados” [...]” (ANTUNES, 2007, p. 95).

A partir desses questionamentos e observações, constata-se que o ensino da norma padrão deve ser assegurado e as práticas de leitura, compreensão, interpretação e produção de textos efetivadas por meio de atividades que permitam essa reflexão sobre o uso real da língua.

Para tal, é imprescindível minuciar o contexto histórico, os conceitos de gramática, a relação entre gramática e língua, o tratamento escolar e a reflexão sobre novas possibilidades de ensino por meio de uma nova visão de ensino de língua: a análise linguística.

1.1.1 – O que, de fato, é gramática?

² Antunes (2007) trata norma culta e norma padrão como sinônimos.

Segundo Neves (2002, p. 49), a palavra *gramática* tem origem grega, **grammatiké**, e significa “a arte de ler e escrever’ – usado para dar nome ao estudo da língua”. Na cultura helenística, trata-se de um sistema regulador “de um determinado uso da língua, num dado momento de sua história; na ciência linguística, *gramática* como explicitação das regras que regem a linguística.” (NEVES, 2002, p. 10). A modelagem de gramática tradicional clássica foi obtida baseando-se nas produções literárias de grandes escritores, como, por exemplo, Homero.

Neves (2015) assinala que a tradição gramatical, em sua essência, é helênica, enquanto “a disciplina gramatical aparece na época helenística, que se diferencia [...] tanto na organização política e social, como no modo de vida e cultura” (NEVES, 2002, p. 49). A razão desencadeadora da instalação da disciplina gramatical deve-se ao fato de os gregos zelarem pela preservação de sua cultura, principalmente sua língua, como é possível constatar:

O helenismo tem de ser divulgado, a língua grega, modelo da analogia linguística, tem de ser ensinada para ser preservada. E embora na retórica esteja o germe da consideração prática da linguagem, já não se trata do ensino retórico empírico da época clássica; agora é necessária a exposição de padrões que devem ser seguidos, o que leva ao estabelecimento dos quadros da gramática. (NEVES, 2002, p. 50)

Dessa forma, em virtude de sua gênese, o termo **gramática** está associado à ideia de correção e incorreção, assim como à crença de que o aprendizado de regras garante o bem falar e a boa escrita. Contudo, *gramática* não se restringe a isso.

Sobre gramática, Antunes (2014) afirma que:

A gramática é um dos componentes de que se constitui uma língua. [...] Não é o único nem o mais importante. [...] *Não existe uma gramática fora da língua*. É na interação, é no cruzamento de todas as nossas ações verbais que a gramática se vai internalizando e se consolidando, a ponto de se estabelecer como algo constitutivo do saber linguístico de todo falante. (grifo da autora) (ANTUNES, 2014, p. 24-5)

Antunes (2007), ao abordar “o que é, de fato, gramática?”, enfatiza as seguintes acepções de gramática:

1. **Gramática 1 – conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua:** nessa acepção, entende-se que a gramática compreende todas as regras de utilização da língua, aprendidas naturalmente a partir dos usos que o falante faz; também chamada de “gramática internalizada” (ANTUNES, 2007, p. 25).
2. **Gramática 2 – conjunto de normas que regulam o uso da norma culta:** nessa acepção, infere-se uma gramática específica e exclusivista, que prioriza apenas usos característicos do domínio normativo, concebendo *certo* (o “como deve ser”) e *errado* (o “como não deve ser”) da língua (ANTUNES, 2007, p. 30). Tais considerações fundamentam-se em fatos históricos e sociais, estando associadas à aceitação e ao prestígio por parte de seus usuários.
3. **Gramática 3 – uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem:** nessa acepção, a gramática possui caráter investigativo das teorias, das perspectivas e dos fenômenos linguísticos.
4. **Gramática 4 – uma disciplina de estudo:** nessa acepção, a gramática consiste em uma disciplina escolar. De acordo com Antunes (2007, p. 32), é comum alguns especialistas e leigos crerem que, de fato, “estão estudando a língua se a disciplina gramática estiver no começo, no meio e no fim de todos os programas de estudo”.
5. **Gramática 5 – um compêndio descritivo-normativo sobre a língua:** nessa acepção, a gramática consiste em uma compilação de regras de uma língua, que pode ocorrer a partir de uma abordagem mais descritiva ou mais prescritiva, segundo Antunes (2007). A primeira abordagem enfatiza os elementos estruturais; enquanto a segunda, as regras que determinam o “certo” e o “errado” da língua.

Apesar de diversas concepções e acepções, Antunes (2007) ressalta que a escolha metodológica exprime a visão que se tem da língua e, dessa forma, propõe uma reflexão significativa e crucial para que o ensino de língua materna ocorra de forma coerente e proveitosa para toda a comunidade escolar, principalmente para os discentes.

Nesse contexto, faz-se essencial refletir sobre qual concepção tem sido a base para o ensino de gramática nas salas de aula e refletir sobre a necessidade (ou não) de alteração da visão que tem sido empregada.

1.1.2 – Gramática no contexto escolar: cenário marcado por dúvidas e conflitos

Numa perspectiva de que a gramática seria uma disciplina de estudo, pautada em um compêndio normativo sobre a língua (cf. ANTUNES, 2007), por muito tempo, perdurou a crença de que fala, leitura e escrita só seriam atividades bem-sucedidas se o ensino de língua materna estivesse pautado em identificações, classificações em classes morfológicas, formação e análises de frases soltas. Por outro lado, houve também quem defendesse que o ideal seria não ensinar gramática ou ainda que bastaria corrigir erros nos textos escritos ou orais e os alunos estariam aptos a usar o padrão da língua. Neste contexto, surge o conceito de ensino da língua pautado na *gramática contextualizada*, o qual na atualidade é amplamente difundido, porém, equivocadamente praticado.

A *gramática contextualizada* faz referência a todo e qualquer exercício verbal numa dada situação comunicativa, considerando o contexto um elemento relevante para a construção dos sentidos dos enunciados (ANTUNES, 2014; NEVES, 2009). Assim, já que a gramática de uma língua não está desvinculada das práticas sociais de linguagem, as práticas de ensino devem reforçar a relação entre o trabalho com a gramática e o texto.

A partir dessa definição e em consonância com os documentos oficiais, o meio escolar concebe essa prática como o trabalho de associação entre texto, oral ou escrito, e gramática, de modo que os fatos gramaticais a serem estudados não estejam restritos a frases e se extingam em análises morfossintáticas.

Pautando-se nessa metodologia, o texto e todo o seu contexto de produção e de recepção tornam-se relevantes para as aulas de Língua Portuguesa. É necessário salientar que, no texto, há inúmeros itens gramaticais a serem analisados, e, dessa forma, é aceitável que a escolha dos fatos linguísticos a serem estudados anteceda a do gênero textual. De acordo com Antunes,

é interessante considerar que, em um texto, podem ser vistas múltiplas questões gramaticais. E, a rigor, todas as questões podem ter os textos como base de análise. Nesse sentido, pode ser recomendável, em determinadas alturas, a seleção de itens gramaticais que serão objeto de estudo, conforme a natureza do curso em andamento ou a partir do que vão indicando as necessidades dos alunos. (ANTUNES, 2014, p. 48).

Ainda neste contexto, a autora salienta que

a elaboração de um programa – funcional e flexível – pode favorecer a necessária sistematização que a natureza da atividade requer. A escolha metodológica de eleger determinada questão para estudo e, a partir daí, escolher textos que possam dar suporte às considerações, análises e reflexões pretendidas, pode ser valiosa. O parâmetro principal para a escolha dessa questão devem ser as necessidades ou interesses revelados pelos alunos. (ANTUNES, 2014, p. 48).

Nesse sentido, os gêneros principais abordados na intervenção foram selecionados tendo em vista a estreita relação deles com as classes de palavras adjetivo e advérbio.

Antunes, focando na importância de o professor conhecer e saber fundamentar sua prática, salienta que “a fundamentação teórica que admitimos está subjacente às atividades que fazemos com textos, a partir dos quais pretendemos que os alunos aprendam alguma coisa” (ANTUNES, 2014, p. 17), consciente ou inconscientemente. Em outras palavras, os programas de ensino são organizados em conformidade com as crenças e valores dos responsáveis por sua construção – em geral, professores de língua materna. A autora ainda reitera que o ensino de gramática é marcado por “conflitos internos, oriundos da própria natureza dos fatos linguísticos” e “conflitos externos, oriundos de fatores históricos, que ocorrem para a constituição dos fatos sociais” (ANTUNES, 2014, p. 22), o que colabora para a perspectiva das dificuldades ou mesmo dos questionamentos sobre as adequadas ou inadequadas formas de ensinar a língua.

Neves (2002, p. 238) constata em suas pesquisas que, basicamente, quase todos os professores de educação básica acreditam que ensinar gramática consiste na aplicação de “*atividades de exercitação da metalinguagem*” (grifos da autora), ignorando a importância de um ensino de língua materna mais reflexivo e funcional.

Diante dessa constatação, Neves (2015) enfatiza ser imprescindível, na escola, estudar e investigar “a língua em uso”, posto que ela detém a responsabilidade institucional de motivar, promover e impulsionar reflexões acerca “do uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática” (NEVES, 2015, p.18). Dessa forma, a linguista assinala que conjecturas características dos estudos linguísticos, como por exemplo, as particularidades entre fala e escrita, sejam abordadas nas aulas de língua, pois consistem em componentes essenciais das línguas naturais. Neves (2015) também considera de suma importância que o aluno tenha acesso à variedade padrão de sua língua materna a fim de que, sua cidadania

seja praticada e garantida, e igualmente que esse ensino não esteja associado a nenhuma prática que privilegie o preconceito linguístico.

Por fim e seguindo essa mesma linha, Franchi (2006, p. 30) já observava que:

não faz sentido contrapor uma linguagem erudita a uma linguagem vulgar, nem tentar substituir uma pela outra. Trata-se de levar a criança a dominar uma outra linguagem, por razões culturais, sociais e políticas bastante justificáveis.

Outrossim, Antunes (2007) acentua que é preciso esclarecer para toda a comunidade escolar que o ensino de língua vai muito além de erros e acertos de terminologias e Neves (2015) concebe como “antinatural” e “acientífico” o conceito de certo e errado tão amplamente valorizado no contexto escolar, pois o que deve estar em evidência neste espaço é a análise e, por conseguinte, a reflexão linguística.

1.1.3 – Considerações sobre como tratar de gramática no contexto escolar

Pensando no que deve estar em evidência em termos de gramática no contexto escolar, Neves (2015, p. 20) elege “três temas básicos”: *língua, norma e padrão*.

1. Assume-se que a linguagem não existe a não ser na interação linguística. [...] Isso implica entender que a **língua** não é um sistema uno, invariado, mas necessariamente, abriga um conjunto de variantes. [...] No tratamento escolar, a variação não pode ser vista como “defeito”, “desvio”, e a mudança não pode ser tida como “degeneração”, “decadência”. Nem pode a heterogeneidade ser vista como recursos para atuações menos legítimas, “menores”.
2. Assume-se, por outro lado, a existência de norma linguística no sentido amplo, o de “normalidade”, assim como a existência de norma linguística no sentido restrito, o de “normatividade”, isto é, de “norma-padrão” [...]. **Norma** é, em qualquer caso, um conceito de estatuto, não apenas linguístico, mas também sociopolítico-cultural. [...] Tal como ocorre nas normas sociais, nas normas linguísticas também há diversificação [...]. As diversas normas em contato se interpenetram [...]. Afinal, a admissão da existência de **norma** nas comunidades linguísticas não legitima uma condução do trabalho escolar com a língua pátria que admita preconceito e sustente discriminação.
3. Assume-se, ainda, que um **padrão linguístico** que se proponha fora da observação dos usos não constitui um padrão real. Um manual de gramática não pode cingir-se à descrição de um padrão ideal irreal e, portanto, de estatuto ilegítimo.

Ao refletir sobre os temas desenvolvidos por Neves (2015), percebe-se que é essencialmente urgente tratar a dinamicidade e a variabilidade da natureza linguística com o devido respeito. Em outras palavras, constata-se que “não é a homogeneidade que se tem de buscar no exercício de uma atividade reflexiva sobre a linguagem; pelo

contrário, a heterogeneidade é constitutiva da linguagem”, pois “não é natural que os padrões se imponham ao uso, mas que o uso estabeleça padrões, os quais [...] são submetidos a uma avaliação, já que diferentes usos não de ser adequados a diferentes situações de uso” (NEVES, 2015, p. 117). Consequentemente, isso só será possível adotando-se uma abordagem gramatical pautada na reflexão sobre o uso da linguagem.

Ainda sobre o tratamento que a gramática deve receber no contexto escolar, Antunes (2014) ressalta que a reflexão sobre a linguagem deve ocorrer em atividades que considerem elementos como finalidade comunicativa, interlocutor, contexto comunicativo, gênero e suporte, de modo que não estejam centralizados em atividades metalinguísticas. Também os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998) recomendam que o trabalho com a linguagem esteja centrado no texto, a fim de que os estudantes possam desenvolver suas capacidades de leitura, interpretação e produção textuais, pois,

o que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (BRASIL, 1998, p. 39)

O CBC, Conteúdo Básico Comum, (MINAS GERAIS, 2005) que compreende a proposta curricular do Estado de Minas Gerais, em consonância com o PCN, assevera que

um texto não é só assunto; é assunto expresso por determinada forma, em determinada circunstância. Estudar o texto implica considerá-lo em sua materialidade lingüística, seu vocabulário e sua gramática. Implica analisar as inter-relações entre as condições de produção e a configuração semântica e formal dos diversos tipos de textos. Pode-se, então, sim, dizer mais sobre uma frase do que simplesmente afirmar que ela se estrutura em sujeito e predicado e que inclui substantivos e verbo: podem-se constatar e explicar termos elípticos e relações anafóricas ou dêiticas que a interligam com outros elementos do texto ou do contexto em que aparece pode-se indagar sobre seu papel na progressão temática e na articulação do texto; sobre os objetivos comunicativos do autor, manifestos pelas escolhas lexicais e sintáticas que ele processou; sobre os efeitos de sentido que essas escolhas podem provocar. Desse modo, a gramática não fica abolida da aula de Língua Portuguesa, mas apenas realocada e redimensionada. (MINAS GERAIS, 2005, p.14-15)

Neves (2015), na mesma direção das orientações oficiais, atenta para o fato de o texto ser um produto dos usos linguísticos, bem como “a unidade de maior investigação da língua” (2002, p. 241). Nessa perspectiva, Antunes (2014, p. 86) vai além e enfatiza que “somente no curso dos textos é que podemos ver as funções das categorias gramaticais na produção do sentido e das intenções que se pretende expressar”, afirmação consonante com o propósito da *gramática contextualizada*.

Portanto, constata-se que são visivelmente notórias as muitas contribuições obtidas a partir da inserção da *gramática contextualizada* nas aulas de Língua Portuguesa, pois

privilegiar a reflexão é exatamente a razão de preconizar-se um tratamento da gramática que vise ao uso linguístico. Não apenas o estudioso da língua portuguesa, mas também o falante comum, conduzido na reflexão sobre o uso da linguagem, vai poder orientar-se para a utilização eficiente dos recursos do processo discursivo, e, a partir daí, chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem. (NEVES, 2015, p. 115).

Cabe à escola promover o manuseio adequado dos recursos linguísticos disponíveis, oferecendo aos alunos todas as condições necessárias para que sejam capazes de refletir de maneira autônoma, e não como meros coadjuvantes dos processos comunicativos. Inserir o estudo da língua no uso efetivo dela faz com que o processo de reflexão tenha mais sentido para o aluno.

Geraldi (1999) e Travaglia (2009) salientam o quão relevante é, para o ensino de língua materna, ponderar e compreender o que se entende por *língua e linguagem*, pois a concepção adotada norteará o trabalho do docente, desde a escolha dos conteúdos a serem ensinados até a maneira de se relacionar com os alunos.

Esta intervenção pautou-se na concepção que trata a linguagem como *forma* ou *processo de interação*. Essa teoria considera a linguagem “um lugar de interação humana” (GERALDI, 1999, p. 41) em que os “interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). Essa concepção implica considerar língua como “atividade de interação, em que duas ou mais pessoas, reciprocamente, se empenham por cumprir algum propósito comunicativo [...]” (ANTUNES, 2014, p. 23).

1.2 – Análise linguística – a reorientação do ensino de língua portuguesa

Embora o ensino de gramática tradicional ainda ocupe posição privilegiada nas aulas de língua portuguesa, as orientações oficiais, como aquelas descritas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, e a reconfiguração do ensino de língua materna à luz do Sociointeracionismo³ resultaram no desenvolvimento de práticas de leitura, compreensão e produção textual. Este contribuiu significativamente para que a análise linguística (AL) fosse reconhecida como possibilidade capaz de assegurar a reflexão adequada acerca dos usos linguísticos nas práticas escolares e sociais. Ao praticá-la, entende-se que o ensino de gramática deva ser realizado de modo que a norma culta seja uma das variedades linguísticas a serem contempladas nas aulas de Língua Portuguesa, e que o foco da aula também sejam o texto e o discurso. Em outras palavras, Mendonça (2006 p. 204) detalha que “[...] **a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto [...]**” e “[...] que o trabalho [...] parta de uma **reflexão explícita e organizada** para resultar na construção progressiva de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise” [grifos da autora].

Nesse mesmo sentido, Barbosa (2010, p. 158) enfatiza que, na visão da AL, “o trabalho com a gramática deixa de se basear em classificações descontextualizadas e volta-se para a exploração de recursos linguísticos colocados à disposição dos sujeitos para a construção dos sentidos” em atividades diversas.

1.2.1 – As bases da Análise Linguística

O termo *análise linguística* foi utilizado pela primeira vez nos anos 1970 e, segundo Bezerra e Reinaldo (2013), estava associado ao estudo investigativo das unidades linguísticas de nível micro e macroestruturais. A expressão aponta para duas práticas: a primeira versa sobre a descrição e interpretação de aspectos linguísticos, em caráter científico, perpassando desde o estruturalismo ao atual funcionalismo e compreendendo, por exemplo, teorias textual-interativas. A segunda prática baseia-se nos mesmos fundamentos da anterior, porém possui escopo didático, ou seja, a mesma função que o termo assume no presente trabalho.

³Suassuna (2012) descreve o Sociointeracionismo como uma concepção em que a linguagem consiste em uma prática sociodiscursiva “realizada entre sujeitos e em contextos sócio-históricos específicos” (SUASSUNA, 2012, p. 12), o que faz do contexto escolar um ambiente propício e muito adequado aos diversos usos da língua, inclusive para as práticas de leitura e escrita.

Posterior e didaticamente, foi retomado por Geraldi (1999, p. 74) para fundamentar tanto um trabalho “sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”, que não se restringem “à higienização do texto do aluno”, mas que tornem o discente capaz de “compreender o fenômeno linguístico em estudo”.

Para o autor, a *análise linguística* configura “um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder se remeter a si própria” (GERALDI, 1997, p. 189). Suassuna (2012, p.13-4), descreve-a

[...] desde sua concepção, como alternativa à prática tradicional de conteúdos gramaticais isolados, uma vez que se baseia em textos concretos [...] procura descrever as diferentes operações de construção textual, tanto num nível mais amplo (discursivo) quanto num nível menor (quanto se torna objeto de estudo, por exemplo, uma questão ortográfica ou mórfica).

Por conseguinte, “a AL não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam” porque “[...] engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros.” (MENDONÇA, 2006, p. 206).

As diferenças entre ensinar gramática e praticar análise linguística decorrem desde a concepção de língua adotada e estende-se ao objeto de ensino das aulas de língua, perpassando a inclusão reflexiva dos gêneros textuais e as características linguísticas que os envolve. Mendonça (2006) descreve as particularidades através da tabela abaixo:

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita à interferência dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leituras e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).

<ul style="list-style-type: none"> • Privilégio das habilidades metalinguísticas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade na norma-padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade nos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfossintáticas e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Quadro 1 – Contrastes entre ensino de gramática e análise linguística (MENDONÇA, 2006, p. 207)

Sobre a metodologia adotada na prática da AL, nota-se que, ao verificar o quadro acima e associá-lo ao que é explanado pelos *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*, o texto deve estar em evidência não apenas no que concernem as práticas de leitura e escrita, mas em situações que propiciem “uma reflexão sistemática sobre essas práticas”, segundo Suassuna (2012, p. 21), pois “é do texto que devem emergir os temas a serem ensinados; é a partir do texto que devem ser pensadas as atividades” (LIMA; MARCUSCHI; TEIXEIRA, 2012, p. 32).

É importante salientar que a prática de AL inova ao englobar a reflexão sobre fenômenos da língua através de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. São consideradas *atividades linguísticas* aquelas em que as práticas de linguagem ocorrem na esfera social, efetivando-se também no contexto escolar, a fim de que os discentes possam exercitar seus conhecimentos gramaticais interiorizados; Travaglia (2009, p. 34) afirma que “são [...] atividades de construção

e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza para se comunicar”, associando-as à gramática implícita. As *atividades epilinguísticas* caracterizam-se por serem reflexivas e intuitivas, de modo a permitir que o locutor (neste caso, o aluno) exercite sua autonomia em fazer suas próprias escolhas linguísticas, atribuindo a elas os recursos expressivos que julgar conveniente. Finalmente, as *atividades metalinguísticas* compreendem práticas conscientes de sistematização, a fim de que seja possível refletir sobre fenômenos linguísticos, incorporar explicações para suas ocorrências e, sistematicamente, elaborar teorias de usos da linguagem ao passo que as capacidades linguísticas e epilinguísticas dos discentes sejam mobilizadas ao vivenciarem novas situações. Tais atividades incluem conhecimentos relativos a textos e gêneros textuais que Barbosa (2010, p. 163) considera “*articuladores de conteúdos*” que passam a integrar a AL. Sobre as atividades metalinguísticas, Travaglia (2009, p. 35) diz que “nesse caso a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação”, ocasionando conseqüentemente “a construção de um conhecimento “normalmente de natureza científica” sobre a própria língua”.

Outrossim, Barbosa (2010, p. 180-1) enfatiza:

cabe afirmar que a gramática – entendida como a descrição do sistema – deve, sim, ser ensinada a partir de uma metodologia que prima pela (re)construção de conhecimentos, conceitos e relações e pelo desenvolvimento de habilidades no interior das práticas de análise linguística. [...] É nesse sentido que a análise e reflexão sobre a língua e as linguagens podem ser ferramentas para os letramentos.

Sendo assim, infere-se que a AL representa uma alternativa factível, capaz de incluir o estudo gramatical ao mesmo tempo em que abrange uma gama de recursos expressivos responsáveis pela construção do sentido (Suassuna, 2012). Geraldini (1997) assinala que *análise linguística* oferece condições de retomada das instâncias da língua e produção de conhecimentos linguísticos aos seus usuários. Dessa forma, a AL pauta-se no uso real da língua, em uma visão de ensino de gramática de fato contextualizada, incorporada à importância dela no texto e, conseqüentemente, no uso que o falante/escritor faz dela.

1.3 – Gêneros textuais

Não é recente a inquietude sobre o lugar do texto em sala de aula. Os documentos oficiais mais recentes versam sobre a centralidade do *texto* e da importância de exploração de toda sua estrutura de composição, produção e recepção no ensino de língua materna. Fundamentalmente, o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos, assim como a aquisição de conhecimentos linguísticos estão estreitamente relacionados à teoria dos gêneros textuais. O trabalho com os gêneros característicos das mais diversas esferas de circulação permite a autonomia dos discentes em vários campos de atividade humana.

É importante enfatizar aqui o processo de constituição dos gêneros e sua recepção pelo contexto escolar, considerando as reflexões iniciadas nos anos 1980, a organização em agrupamentos, proposta por Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), e as contribuições da Linguística Interacionista e Sociodiscursiva para as práticas pedagógicas, a fim de que seja possível compreender por que os gêneros representam o objeto de ensino mais relevante para o trabalho com “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e semiótica) e análise linguística/semiótica sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão” (BRASIL, 2017, p. 69).

Esta intervenção, assumindo a perspectiva da AL e a orientação da BNCC, pretendeu abordar os gêneros *comentário, resumo, sinopse, filme, roda de conversa* e *resenha crítica* no 6º ano do Ensino Fundamental, e de acordo com Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) no que concerne à diversidade e à complexidade dos gêneros apresentados aos alunos – permitindo a “*progressão*” de conhecimentos dos gêneros textuais.

1.3.1 – Noção de gênero: das origens à chegada ao contexto escolar

De acordo com Marcuschi (2008), o termo “*gênero*” originou-se em Platão, sistematizando-se com Aristóteles, sendo fortemente desenvolvido na Idade Média, baseado na perspectiva aristotélica. Na cultura ocidental, foi vinculado à Literatura até meados do século XX, quando o vocábulo passou a ser utilizado em outras áreas de investigação, ganhando destaque e proeminência nas situações de ensino de língua portuguesa especialmente nos anos 80.

Nesse período, os programas de ensino atribuem ao texto o caráter de “objeto de ensino propriamente dito” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 7) propício ao trabalho

com leitura, produção e análise linguística. Nas décadas seguintes, os elementos estruturais do texto também se tornam objeto de reflexão no contexto escolar, pelo fato de a abordagem das tipologias clássicas – narração, descrição, dissertação – receber influência da linguística textual. Assim, de acordo com Rojo e Cordeiro (2004), explorar os aspectos globais do texto torna-se uma estratégia interessante para o desenvolvimento de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, em conformidade com os procedimentos de leitura e produção de textos.

Na medida em que se concebiam pesquisas na área da cognição e textualidade, aspectos ligados ao uso, produção, circulação e significação dos textos adquirem relevância e, dessa forma, configura-se “a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como um instrumento melhor do que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10) (grifos das autoras). Dolz e Schneuwly, sobre gêneros textuais, afirmam que eles “constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho [...] para o ensino da textualidade” (2004, p. 44). Ainda nesta concepção sobre texto e gênero, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* afirmam que os textos:

organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

A intervenção apresentada nesta dissertação pautou-se na “perspectiva interacionista e sociodiscursiva”, (MARCUSCHI, 2008, p. 153) no que tange o ensino de língua materna, em que os gêneros, orais e escritos, são instrumentos fundamentais para a efetivação do ensino de língua materna no Ensino Fundamental, a mesma adotada pelas propostas curriculares oficiais para o ensino de Língua Portuguesa vigentes.

1.3.2 – Gênero textual: o que é?

De acordo com Marcuschi (2008, 2011), não há comunicação verbal a não ser pelos gêneros porque é através deles que os textos se realizam, no plano sócio-

histórico, e o discurso torna-se legítimo, em alguns contextos, autenticados por alguma esfera da comunicação humana.

O linguista também aponta para o fato de que tipo textual e gênero textual são constituintes do texto. Na tipologia textual “predomina a identificação de sequências linguísticas, [...]” (MARCUSCHI, 2008, p.158), diferenciando-se por seus aspectos linguísticos e estruturais; “e para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica”, de modo que “as distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas e sim funcionais.” (MARCUSCHI, 2008, p. 158 [grifo do autor]).

Os gêneros textuais são “textos que encontramos em nossa vida diária”; trata-se de “formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p.155). Dolz e Schneuwly (2004, p. 64) os caracterizam, a partir da perspectiva bakhtiniana, “como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação” em “formas *relativamente* estáveis tomadas pelos enunciados [...] que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”.

Os gêneros são formas dinâmicas, que se desmembram para dar origem a outros, devido ao surgimento de novas tecnologias, ou de acordo com a primordialidade das esferas da atividade humana. Segundo Marcuschi (2011, p.18), é importante que eles não sejam compreendidos como “**modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem” (grifos do autor), e sim como formas flexíveis e variáveis.

No que concerne aos estudos de linguagem, Dolz e Schneuwly apontam três fatores fundamentais para que o gênero seja elemento central das práticas e das atividades de linguagem: *os conteúdos e conhecimentos envolvidos, as estruturas comunicativas e semióticas características e as configurações particulares de sequências textuais e de tipos discursivos responsáveis pela estrutura*. Levar os gêneros textuais para o contexto escolar tem sido uma prática recorrente, pois os docentes compreendem que não se trata apenas de um “instrumento de comunicação”, mas também de um “objeto de ensino-aprendizagem” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 65) da leitura, escrita e oralidade, altamente propício à produção textual.

1.3.3 – Agrupamento e progressão dos gêneros

Para que o trabalho com os gêneros textuais se efetive de forma satisfatória, no contexto escolar, é essencial ter consciência de que a escolha do gênero a ser apresentado e, posteriormente, trabalhado, aos discentes deve levar em conta os objetivos de trabalho e de aprendizagem. Tais objetivos compreendem o domínio e o desenvolvimento de capacidades que facilitem o entendimento de gêneros próximos ou distantes, já que alguns são apresentados como referência aos que serão introduzidos posteriormente. Devem ainda aproximar os alunos de situações reais de comunicação, tanto as públicas escolares quanto as extraescolares (Dolz & Schneuwly, 2004).

Os gêneros devem ser organizados de modo que seja possível perceber a dinamicidade do funcionamento da língua nos textos em que eles se realizam. Por isso, é importante agrupá-los, de modo que *finalidades sociais, distinções tipológicas e homogeneidade quanto às capacidades de linguagem* sejam critérios determinantes para o agrupamento, mas não é recomendável tomar essa organização como algo cristalizado, pois eles “se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal;” (MARCUSCHI, 2011, p. 23). Esta organização também viabilizaria a progressão do estudo dos gêneros.

A fim de conferir coerência à associação entre tipologias e gêneros, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um agrupamento para fins didáticos, que pode ser observado no quadro reproduzido abaixo, que também favorece a aquisição de “*capacidades de linguagem globais*” (p. 50). Os autores sugerem, inicialmente, que os agrupamentos de gêneros sejam trabalhados em cada etapa do Ensino Fundamental, tendo em vista a aquisição dos conhecimentos necessários para o domínio dos gêneros textuais, a partir da diversificação, e o desenvolvimento das capacidades de reconhecimento das *finalidades sociais* dos gêneros (Dolz & Schneuwly, 2004). Observe-se a proposta de organização:

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	conto maravilhoso

<p>Narrar</p> <p>Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio verossímil</p>	<p>conto de fadas</p> <p>fábula</p> <p>lenda</p> <p>narrativa de aventura</p> <p>narrativa de ficção científica</p> <p>narrativa de enigma</p> <p>narrativa mítica</p> <p><i>sketch</i> ou história engraçada</p> <p>biografia romanceada</p> <p>romance</p> <p>romance histórico</p> <p>novela fantástica</p> <p>conto</p> <p>crônica literária</p> <p>adivinha</p> <p>piada</p>
<p>Documentação e memorização das ações humanas</p> <p>Relatar</p> <p>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>relato de experiência vivida</p> <p>relato de viagem</p> <p>diário íntimo</p> <p>testemunho</p> <p>anedota ou caso</p> <p>autobiografia</p> <p><i>curriculum vitae</i></p> <p>...</p> <p>notícia</p> <p>reportagem</p> <p>crônica social</p> <p>crônica esportiva</p> <p>...</p> <p>histórico</p> <p>relato histórico</p> <p>ensaio ou perfil biográfico</p> <p>biografia</p>

	...
<p>Discussão de problemas sociais controversos</p> <p>Argumentar</p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>textos de opinião</p> <p>diálogo argumentativo</p> <p>carta de leitor</p> <p>carta de reclamação</p> <p>carta de solicitação</p> <p>deliberação informal</p> <p>debate regrado</p> <p>assembleia</p> <p>discurso de defesa (advocacia)</p> <p>discurso de acusação (advocacia)</p> <p>resenha crítica</p> <p>artigos de opinião ou assinados</p> <p>editorial</p> <p>ensaio</p> <p>...</p>
<p>Transmissão e construção de saberes</p> <p>Expor</p> <p>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>texto expositivo (em livro didático)</p> <p>exposição oral</p> <p>seminário</p> <p>conferência</p> <p>comunicação oral</p> <p>palestra</p> <p>entrevista de especialista</p> <p>verbete</p> <p>artigo enciclopédico</p> <p>texto explicativo</p> <p>tomada de notas</p> <p>resumo de textos expositivos e explicativos</p> <p>resenha</p> <p>relatório científico</p> <p>relatório oral de experi</p>
Instruções e prescrições	instruções de montagem

Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos
---	---

Quadro 2: Proposta provisória de agrupamento de gêneros. (SCHNEUWLY, 2004, p 51-2)

Ao analisar o quadro acima, é possível concluir que o agrupamento configura uma importante estratégia de organização didática dos gêneros textuais a serem trabalhados em razão das similaridades linguísticas entre eles. Essa estratégia considera fatores como os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes para organização dos agrupamentos. A proposta também contempla aspectos como a diversidade, a especificidade e a alternância das modalidades oral e escrita. Dolz e Schneuwly (2004) consideram o caráter didático-teórico do agrupamento⁴, a fim de facilitar e promover a progressão dos gêneros através das séries/ciclos do EF.

Cabe aqui ressaltar que os agrupamentos propostos por Dolz e Schneuwly (2004), como esclarecem os autores, não devem ser tomados como modelos imutáveis, pois o objetivo primordial é “dispor de um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver, provisoriamente, problemas práticos como a escolha dos gêneros e sua organização [...]” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 103), pois, de acordo com Marcuschi (2011, p. 25), “a teoria dos gêneros não serve tanto para a identificação de um gênero como tal, e sim para a percepção de como o funcionamento da língua é dinâmico [...]”.

O trabalho sistemático com os gêneros orais e escritos exige maior atenção às capacidades do discente e às experiências às quais ele deve ser submetido, de forma que conteúdo e objetivos estejam relacionados ao que Schneuwly (2004) intitula como *currículo*, e não nos tradicionais programas de ensino. A ênfase ao currículo se

⁴ É importante enfatizar que, neste trabalho, a organização dos gêneros em agrupamentos – amplamente usadas como referência para o ensino de língua pelos manuais didáticos – segue a proposta de Dolz e Schneuwly, concebendo que “cada gênero textual necessita de um ensino adaptado, pois apresenta características distintas”, ao mesmo tempo em que “podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis.” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 101)

deve pelo fato de ele possuir maior flexibilidade em relação às práticas de linguagem, às competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Schneuwly (2004, p. 37), ao propor um ensino pautado em um currículo mais flexível em relação às práticas de linguagem, associada às competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem, refere-se a um componente notável: a *progressão*, que consiste na “organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima” e que deve ter propósitos bem delineados. A progressão dos gêneros deve estar estreitamente relacionada ao agrupamento dos gêneros, pois compreende a elaboração de ferramentas facilitadoras para a aquisição de habilidades de reconhecimento, compreensão e produção dos gêneros agrupados, em todos os níveis de escolaridade. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a progressão deve contemplar o conhecimento prévio dos alunos, os objetivos prioritários que favorecem a aquisição de novos conhecimentos e o próprio processo de ensino-aprendizagem dos gêneros.

Contrapondo a progressão linear, descrita anteriormente, os autores sugerem “um procedimento”: “a progressão de aprendizagens ‘em espiral’” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 104), inclusive adotada neste trabalho, que aponta para uma prática diversificada com os gêneros textuais a cada nível de ensino. Nessa modalidade, leva-se em conta não apenas um agrupamento, e sim quantos forem possíveis, considerando também “as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

Ainda sobre progressão, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008) destacam outros princípios essenciais para que a progressão se efetive e seja bem-sucedida:

1. Uma progressão organizada em torno dos agrupamentos de gêneros: os cinco agrupamentos favorecem a progressão linear, de modo que os objetivos de aprendizagem se tornem mais complexos de acordo com o ciclo/série para o qual o aluno avançar.

2. Os gêneros tratados de acordo com ciclos/séries: a aprendizagem é tratada como condição para o desenvolvimento da oralidade e da escrita através dos gêneros, em razão das várias possibilidades de escolha e diversidade do agrupamento escolhido.

3. Aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo: quanto mais cedo propiciar o contato dos alunos com os gêneros textuais no contexto escolar, maiores serão as possibilidades de domínio e aprendizagem. Caso necessário, os objetivos de ensino devem ser adaptados ao conhecimento demonstrado pelos alunos.

4. Evitar a repetição, propondo-se diferentes níveis de complexidade: o estudo de um mesmo gênero não deve ser repetido nos ciclos/séries posteriores, mas pode ser abordado em níveis distintos de complexidade e a partir de uma nova perspectiva.

Assim, embasando-se em Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008, 2011), assevera-se a importância dos agrupamentos e da progressão ao planejar e realizar o trabalho com os gêneros textuais, pois, em consonância com os autores citados, Antunes (2014, p. 85) salienta que “é no âmbito do texto que se mostra, de fato, o que acontece no exercício da linguagem”.

A progressão se mostra interessante de ser trabalhada no âmbito da sala de aula, em especial neste projeto. Considerando-se que os alunos de 6º ano ainda não foram expostos a gêneros argumentativos mais complexos, na intervenção em sala de aula iniciou-se a produção dos gêneros pelo mais simples, considerando como grau de complexidade a estrutura composicional deles e a possível familiaridade que os alunos deveriam ter com eles. Ou seja, partiu-se do comentário de *site* para que se chegasse à resenha, conduzidos pela sinopse e pelo resumo, intentando-se facilitar o contato com a maior gama de gêneros textuais possível, das mais diversificadas esferas da comunicação.

1.3.4 – A inserção dos gêneros nas aulas de língua portuguesa

Conforme Bezerra e Reinaldo (2013) e segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), a análise linguística presume que o texto seja a unidade primordial de ensino e a partir dele se instaurem as reflexões epilinguísticas e metalinguísticas, oportunizando a inserção de novos aspectos a serem analisados. As autoras assinalam ainda que haja paridade entre as práticas de leitura, produção de texto e análise dos fatos da língua a fim de que o aluno domine os usos e os saberes linguísticos.

Em consonância com a AL e os PCN, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 65) enfatiza que

o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, [...] devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Conforme mencionado na subseção 1.1.3 deste trabalho, ancorado em Antunes (2014), a concepção de *gramática contextualizada* configura uma prática pedagógica contemporânea que atende às recomendações dos documentos oficiais que versam sobre um ensino língua de natureza reflexiva, adotado com o intuito de oferecer aos alunos oportunidades indispensáveis para o exercício de práticas sociais de usos da língua, nas modalidades escrita e oral.

Para ilustrar esse ensino reflexivo, os gêneros *resenha crítica* e *sinopse*, elegidos para esta intervenção, são recomendados para todos os anos do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, com objetivo de levar os alunos a discernirem descrições e avaliações, bem como de enfatizar o fato auxiliarem nas escolhas futuras de livros ou produções culturais, como se pode verificar no fragmento reproduzido abaixo:

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. (BRASIL, 2017, p. 155)

Porém, mesmo diante das pesquisas e propostas acadêmicas de uma modalidade diferenciada de ensino de língua materna, Bezerra e Reinaldo (2013) ponderam sobre a reduzida ancoragem dos manuais didáticos à AL, apesar de as pesquisas sinalizarem necessidade contrária. As autoras analisaram alguns livros didáticos e concluíram que a maioria ainda se baseia na tradição gramatical, promovendo um ensino mais descritivo e prescritivo.

Em relação aos documentos oficiais, inclusive à BNCC, as orientações também versam sobre a importância da adequação pela adoção de práticas de ensino de Língua Portuguesa mais contemporâneas.

Sigiliano e Silva (2017), em uma pesquisa significativa sobre o PNLD 2017, constataram que há dificuldade por parte dos autores de livros didáticos – LD – em atender às demandas dos documentos oficiais e das pesquisas da área de ensino de língua materna, principalmente ao tratar dos conteúdos gramaticais de forma correlata aos gêneros textuais.

Em artigo intitulado “Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial” (2017, p.35), após apresentação de pesquisa sobre a forma como os itens linguísticos têm sido abordados nos livros didáticos de ensino fundamental II, aprovados no PNDL 2017, os autores afirmam que “a maior parte dos conteúdos foi abordada tendo o texto como unidade de análise privilegiada, o que nos levaria a crer que o texto tem sido o centro da aula de LP”. Porém, no que tange às atividades de leitura e produção de textos, a maior parte dos LDs apresentam uma proposta fragmentada em que texto e atividades de análise linguística e/ou estudos gramaticais não se mesclam. Ou seja, o texto constantemente é utilizado para principiar os estudos gramaticais apenas.

Antunes (2014) também verificou equívocos no uso e no entendimento da terminologia *gramática contextualizada* por parte dos docentes que utilizavam o texto para dele retirarem palavras ou frases que, posteriormente, seriam utilizadas em análises morfosintáticas tradicionais. Essa postura, adotada pelos professores, é compreensível, visto que os manuais didáticos, referência para a prática docente, reiteram a mesma prática, levando-os a crer que estão oferecendo, de fato, um ensino contextualizado.

Quando compreendida e praticada adequadamente, a gramática contextualizada representa uma alternativa satisfatória para

a compreensão de como os itens gramaticais – de qualquer ordem – concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem e outros aspectos [...] que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum sentido. (ANTUNES, 2014, p. 46-7 [grifos da autora])

Em outras palavras, a gramática contextualizada pretende abordar o texto em sua dimensão global, extraindo-lhe seus aspectos constitutivos e característicos, de modo reflexivo, e conferir ao estudante domínio e ampliação de suas capacidades de usos da língua.

Portanto, no que tange a esta intervenção, houve uma grande preocupação em apresentar alternativas para a integração entre gêneros textuais e morfologia, de modo que os textos selecionados não fossem apenas *pretextos* para, mais uma vez, o estudo dos fatos linguísticos se basearem em taxonomias e análises sem propósitos comunicativos, que nada acrescentam à aquisição de habilidades e domínio dos usos sociais da língua.

1.4 – Classes de palavras

Tradicionalmente, o ensino de língua materna nos anos finais do Ensino Fundamental abrange o estudo de Morfologia e Sintaxe que, por vezes, se restringe a meras classificações, priorizando-se quase sempre a transmissão de regras para o conhecimento do que seria o “certo” no uso da língua. Em se tratando mais especificamente do estudo das classes de palavras, as categorizações são antigas e sua abordagem reduzida a uma apresentação de regras que norteiam outras regras, que desconsidera as várias modalidades de usos linguísticos, por exemplo, e especialmente, não associa essas categorias a textos e a situações de uso efetivo da língua.

O intuito desta intervenção foi de realizar o ensino da Morfologia – especialmente o estudo das classes de palavras adjetivo e advérbio – sob a perspectiva da análise linguística, em que a gramática é estudada a partir do uso, dos gêneros textuais. Assim, após longa reflexão e compreensão dos gêneros e do papel que essas classes desempenham nos gêneros, guiou-se à sistematização dessas classes, tornando o ensino de gramática mais produtivo e propício à compreensão

dos processos de construção e organização de enunciados que contribuem eficazmente para o uso da língua e as distintas situações de produção linguística. Em outras palavras, esta intervenção consistiu numa proposta em que o ensino de gramática estava vinculado aos possíveis usos reais da língua nos mais diversos contextos comunicativos, conferindo autonomia aos interlocutores que, neste caso, são os discentes.

1.4.1 – Atualidade ancorada à Antiguidade

Conceber a língua como atividade social e interativa e a linguagem como lugar de interação demanda mudanças no tratamento dado ao ensino de gramática no contexto escolar. Assim, “o texto passa a ser o centro do ensino e a orientar a seleção dos conteúdos e os objetivos das atividades pedagógicas.” (BASTOS; LIMA; SANTOS, 2012, p. 114).

No entanto, apesar de muitos professores de Língua Portuguesa demonstrarem interesse em adequar-se às novas perspectivas de ensino de língua materna, alguns equívocos ainda são cometidos ao tentarem ancorar o ensino de gramática ao texto. Como consequência, o estudo das classes de palavras, por exemplo, limita-se a um estudo superficial de categorias gramaticais e exercícios de classificação e reconhecimento de palavras e frases.

Essa consequência também é fruto de uma inquietude originada ainda na Idade Antiga, pois, como salienta Neves (2002, p. 119),

A categorização do léxico é uma operação do espírito humano. [...] A preocupação com o estabelecimento, a definição e o reconhecimento das classes de palavras está na história das reflexões linguísticas. O conhecimento das classes de palavras é considerado indispensável para o conhecimento das suas funções, que é imprescindível para a compreensão do sentido da frase⁵.

Inicialmente, Aristóteles, guiando-se pela lógica filosófica, propõe uma classificação básica, dividindo o léxico em três categorias: nome, verbo e partícula;

⁵ Neves (2002, p. 120) frisa que a “ligação entre classe e função tem raízes históricas” e que sua existência não deve ser tomada como regra, já que se trata de um equívoco e porque “a gramática tradicional [...] pára nos limites da frase. Entretanto, a gramática tem lugar central na análise linguística em todos os níveis, vale dizer também no nível do texto.” (*op. cit.* p. 121-122). Para a linguista, a teoria sintática deve correlacionar-se com uma teoria geral de linguagem que considere os aspectos semânticos e enunciativos do texto.

mais tarde, Dionísio de Trácia, em *A arte da gramática*, redimensiona essa ordem e propõe uma distribuição em oito categorias: nome, verbo, conjunção, artigo, advérbio, preposição, pronome e particípio. Atualmente, a proposta de Dionísio ainda é utilizada como referência para o estudo das classes (PINILLA, 2014).

Contemporaneamente, gramáticas normativas e manuais didáticos fundamentam sua terminologia na Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB – que, de acordo com Pinilla (2014, p. 171), “reconhece dez classes de palavras: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.⁶”

Ao estabelecer a divisão em classes, há que se considerarem os aspectos funcional, mórfico e semântico das classes, o que nem sempre é consenso entre gramáticos que se restringem, reiteradamente, a um ou dois critérios, priorizando comumente os aspectos semântico e/ou morfológico, como demonstra Pinilla (2014) ao sintetizar as definições mais regulares em gramáticas e livros didáticos no quadro reproduzido abaixo:

Substantivo	É o <u>nome de todos os seres</u> (<i>critério semântico</i>) que existem ou que imaginamos existir.
Adjetivo	É toda e qualquer palavra que, <u>junto de um substantivo</u> (<i>critério funcional</i>), <u>indica uma qualidade, estado, defeito ou condição</u> (<i>critério semântico</i>).
Advérbio	É a <u>palavra invariável</u> (<i>critério morfológico</i>) que <u>modifica essencialmente o verbo</u> (<i>critério funcional</i>) <u>exprimindo uma circunstância (tempo, modo, lugar etc)</u> (<i>critério semântico</i>).
Verbo	É a palavra que <u>pode sofrer flexões de tempo, pessoa, número e modo</u> (<i>critério morfológico</i>). [...] é a palavra que pode ser conjugada; <u>indica essencialmente um desenvolvimento, um processo (ação, estado ou fenômeno)</u> (<i>critério semântico</i>).
Artigo	É a palavra que <u>antecede o substantivo</u> (<i>critério funcional</i>) e <u>indica o seu gênero e número</u> (<i>critério morfológico</i>), <u>individualizando-o ou generalizando-o</u> (<i>critério semântico</i>).
Pronome	A palavra que <u>substitui ou acompanha um substantivo (nome)</u> (<i>critério funcional</i>) <u>em relação às pessoas do discurso</u> (<i>critério morfossemântico</i>).
Numeral	É a <u>palavra que dá ideia de número</u> . (<i>critério semântico</i>)
Preposição	É a <u>palavra invariável</u> (<i>critério morfológico</i>) que <u>liga duas outras palavras entre si</u> (<i>critério funcional</i>), <u>estabelecendo entre elas certa correlação</u> (<i>critério semântico</i>).

⁶ Pinilla (2014) reproduz as definições dos autores consultados, mas atenta para o fato de essa categoria não exercer qualquer função sintática nas orações.

Conjunção	É a <u>palavra invariável</u> (<i>critério morfológico</i>) que <u>liga orações, ou, ainda, termos de uma mesma função sintática</u> (<i>critério funcional</i>).
Interjeição	É a <u>palavra invariável</u> (<i>critério morfológico</i>) que exprime <u>emoção ou sentimento repentino</u> (<i>critério semântico</i>).

Quadro 4: classes de palavras e suas definições. (PINILLA,2014, p. 172, grifos da autora)

Neves (2002) postula que a proposta de estabelecimento, definição e reconhecimento de palavras em classes não deve apartar-se do estudo investigativo das funções e dos usos linguísticos, pois a análise linguística ocorre, de fato, “na unidade maior – o texto- que é a real unidade em função.” (NEVES, 2002, p. 128).

Outrossim, Pinilla (2014) enfatiza que a definição das classes de palavras deve contemplar os três critérios (funcional, morfológico e semântico) articulados, a fim de precisar as diferenças entre cada uma delas. Ela também salienta a relevância de oferecer ao aluno um ensino de língua materna mais produtivo, que lhe permita avultar seus conhecimentos linguísticos e compreender “como cada classe atua na organização e na produção de textos” (PINILLA, 2014, p.181).

1.4.2 – Análise Linguística (AL) e ensino de classes de palavras: pesquisando e refletindo sobre a língua

O trabalho pedagógico com a gramática, atualmente, demanda uma significativa reflexão a respeito das escolhas metodológicas feitas pelo docente. Questionar-se sobre “o quê”, “quando”, “como” e “para que” se ensina não fará sentido se a língua ainda for vista como um conjunto de signos, a linguagem como um instrumento de comunicação por meio de signos e a gramática como um conjunto de regras que existe a serviço da boa escrita.

Neves (2002), em pesquisa divulgada nos anos 1990, constatou que o ensino de língua materna tem sido essencialmente prescritivo, baseado na crença de que, dessa forma, os discentes terão um bom desempenho na escrita. Sobre o que é ensinado, a pesquisa constatou que *classes de palavras* era o conteúdo mais frequentemente trabalhado, seguido de *sintaxe*, através de exercícios de reconhecimento e classificação morfológica e/ou sintática, pois, somente dessa forma, os alunos conhecerão e dominarão, de fato, a norma culta, de acordo com os docentes participantes da pesquisa. A linguista ainda chama a atenção para um fato também

observado por Antunes (2014): textos sendo trabalhados como subterfúgio para a retirada de palavras ou frases que constituam exercícios de natureza metalinguística, prática essa que desconsidera as possibilidades de operações de compreensão, organização e produção textuais.

Em conformidade com Neves (2002) e Antunes (2014), Sigiliano e Silva (2017), em seu artigo “Diagnóstico de proposta de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial” constataram, a partir de uma análise criteriosa da proposta didática dos livros selecionados para o PNLD 2017, que os autores de manuais didáticos enfocam alguns conteúdos gramaticais sobretudo a partir de práticas transmissivas e descontextualizadas, como por exemplo, ainda ocorre com frequência com relação à abordagem da preposição e do predicativo do objeto, enquanto a variação linguística, o adjetivo e o vocativo são conteúdos abordados numa perspectiva mais reflexiva. Quanto aos advérbios, tem-se uma abordagem intermediária nos materiais didáticos analisados, ou seja, há clara oscilação de ensino mais tradicional e mais reflexivo desse conteúdo. Essa constatação demonstra mudança no caráter de ensino de conteúdos linguísticos em sala de aulas e também pode estar relacionada ao fato de muitos desconhecerem, de fato, as práticas de ensino de gramática contextualizada.

Usar a língua autonomamente envolve reflexão sobre ela, o que significa não se restringir a um estudo ancorado às categorizações e nomenclaturas apenas. Ao trabalhar com as classes de palavras, é importante realizar, inicialmente, o estudo através de atividades linguísticas e epilinguísticas; a metalinguagem não está excluída deste processo, mas não deve ser seu objetivo primordial, tal qual prevê a perspectiva aqui adotada, da análise linguística.

Concebe-se que o ensino de língua deva ampliar as competências linguísticas (BASTOS; LIMA; SANTOS, 2012), compondo um processo de desenvolvimento de práticas comunicativas adequadas às mais diversas situações de interação, orais ou escritas. O estudo das classes de palavras nos anos finais do Ensino Fundamental faz parte dessa ampliação de competências quando está vinculado à reflexão sobre sua função e importância na produção de gêneros textuais.

Não se trata de dispensar o ensino de norma padrão, o que é direito do aluno e atribuição da escola, mas correlacioná-lo à construção de sentidos do texto, sendo ele – o texto – “[...] a unidade de maior investigação [...] na qual se manifesta o

complexo das funções que a língua exerce por meio da combinação das unidades menores” (NEVES, 2002, p. 241). Logo,

admitir que as unidades da língua têm de ser avaliadas com relação ao texto em que ocorrem não significa, é óbvio, desconsiderar as diversas unidades hierarquicamente organizadas dentro de um enunciado, já que, evidentemente, as entidades da língua têm uma definição estrutural, tanto no nível da oração como no dos sintagmas menores que ela. (NEVES, 2002, p. 241).

No caso do estudo das classes de palavras, a metalinguagem, que é um dos elementos da AL, deve favorecer a compreensão dos processos de organização e produção textuais, estendendo-se ao estudo dos diversos gêneros de texto. As análises devem considerar os aspectos morfosintático, semântico e funcional de cada classe, contemplando os possíveis efeitos de sentido que as palavras podem constituir.

Assim, conclui-se que o ensino de gramática, em especial o trabalho com as classes de palavras, deve estar em consonância com as práticas de análise, compreensão e produção de textos, pois a reflexão linguística só ocorre efetivamente quando se tem consciência de que “é a partir do texto que se chega à gramática” (BASTOS; LIMA; SANTOS, 2012, p. 118), pois morfologia e sintaxe devem estar a serviço das construções linguísticas de usos reais.

1.4.3 – As classes de palavras e os documentos oficiais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN – (BRASIL, 1998) apontam para a importância de se praticar a análise linguística, contemplando os fatos linguísticos proeminentes em cada gênero abordado e respeitando os aspectos semânticos e pragmáticos da linguagem, sem que a dimensão gramatical tenha um fim em si mesma. Ou seja,

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. Os alunos, por sua vez, ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isto aponta para a necessidade de trabalhar com alguns desses conteúdos e não com todos. (BRASIL, 1998, p. 78-79)

Assim, os PCN deixam clara a necessidade de não se ensinarem categorias gramaticais aleatoriamente ou mesmo de não se adotar uma organização de conteúdos prescritiva, comum na tradição de ensino gramatical, sem motivação clara pautada no texto. O trecho, ao tratar do fato de que os textos se submetem a regularidades linguísticas e que deve haver priorização de alguns conteúdos, aponta para uma via de mão dupla: do texto para a gramática e da gramática para o texto.

Dessa maneira, tal qual apresentado em outros momentos deste texto, a resenha e o debate, por serem gêneros argumentativos, preveem regularidade de uso de classes como adjetivos e advérbios como itens a serem usados para apresentação de opinião, os quais, quando bem empregados, colaboram positivamente para a argumentação. Além disso, os PCN propõem orientações metodológicas para o desenvolvimento de atividades que abranjam a aprendizagem dos itens linguísticos proeminentes no gênero de texto – como dito, nesta intervenção adjetivos e advérbios na composição de resenha crítica e de roda de conversa. Esses itens devem contribuir para o domínio das modalidades escrita e oral da língua. As orientações compreendem:

- isolamento, entre os diversos componentes da expressão oral ou escrita, do fato lingüístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos: o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem;
- construção de um corpus que leve em conta a relevância, a simplicidade, bem como a quantidade dos dados, para que o aluno possa perceber o que é regular;
- análise do corpus, promovendo o agrupamento dos dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas;
- organização e registro das conclusões a que os alunos tenham chegado;
- apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido. Para esta passagem, o professor precisa possibilitar ao aluno o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados;
- exercitação sobre os conteúdos estudados, de modo a permitir que o aluno se aproprie efetivamente das descobertas realizadas; [...] (BRASIL, 1998, p.79)

Em síntese, os PCN, estabelecem que a metalinguagem deva instrumentalizar os aspectos linguísticos eleitos pelo professor no decorrer do processo de ensino-aprendizagem: não é imprescindível que o objeto de ensino responda às imposições tradicionais de ensino de gramática, mas que considere os elementos relevantes à tematização, considerando as necessidades dos alunos verificadas nas atividades de produção textual. Dessa maneira, na intervenção, foi um

dos objetivos se observar como a argumentação e/ou modalização estava sendo construída nos comentários sobre os filmes, pautando-se no papel que os adjetivos e advérbios apresentam nesse gênero e em outros que serão trabalhados ao longo da intervenção.

O CBC (MINAS GERAIS, 2005), guiado pelos PCN, recomenda que os recursos linguísticos sejam objeto de um estudo reflexivo-sistemático correlacionado aos aspectos constitutivos dos gêneros ou tipos textuais elegidos. Porém, a proposta curricular também afirma não ser essencial que o estudo dos recursos linguísticos esteja subordinado ao textual, como é possível verificar no excerto abaixo:

Ao escolher o gênero ou o tipo textual a ser estudado em uma etapa de ensino, o professor poderá e deverá selecionar, previamente, no repertório de recursos linguísticos, aquele ou aqueles que será mais oportuno estudar sistematicamente. A apropriação consciente de recursos linguísticos específicos – [...] – pode e deve ser tomada como objeto de estudo sistemático, de forma a garantir o controle sobre o que está sendo ensinado e aprendido pelos alunos. Cabe ao professor, de acordo com as necessidades e possibilidades dos alunos, selecionar os tópicos a serem estudados, mas sem perder de vista que os recursos linguísticos estão a serviço das práticas sociais de linguagem, ou seja, são selecionados em função das condições de produção, das finalidades e objetivos do texto, das características do gênero e do suporte. (MINAS GERAIS, 2005, p. 20)

De forma semelhante ao CBC e em consonância com os PCN, a BNCC dividiu o programa de ensino de Língua Portuguesa em práticas essenciais, chamadas de *eixos de integração*, baseados nas divisões estabelecidas em documentos oficiais anteriores, e em *campos de atuação*, critério direcionador de temáticas dos textos característicos dos contextos escolar e social de forma articulada e correlata.

O eixo *análise linguística/semiótica* é composto por conhecimentos textuais, discursivos e linguísticos, que inclui o sistema de escrita, o sistema da língua e norma padrão, a fim de que as práticas de leitura/escuta de textos orais, escritos e multissemióticos favoreçam as análises linguísticas e a linguagem. No que concerne ao tratamento teórico e metalinguístico dado aos fatos gramaticais, o documento diz que

não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017, p. 69)

A BNCC propõe o estudo da *Morfossintaxe* durante todo o Ensino Fundamental, relacionado aos gêneros textuais. O ensino das classes de palavras, *abertas* – substantivos, verbos, adjetivos, advérbios –, e *fechadas* – artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes – deve correlacionar a compreensão das categorias às análises sintático-semânticas e seu funcionamento, bem como às flexões características de cada classe.

Mais especificamente sobre o 6º ano, uma das principais habilidades do eixo *análise linguística/semiótica*, compondo o *objeto de ensino Morfologia*, consiste em “analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos [...]” (BRASIL, 2017, p. 169). Dessa forma, como já eram comuns ao 6º ano, as classes de palavras continuam sendo foco de ensino desse ano, havendo destaque, no presente trabalho, para os adjetivos e advérbios. Manuais didáticos e algumas diretrizes educacionais, como a BNCC, segmentam, entretanto, o ensino do adjetivo e do advérbio em anos diferentes, sendo que ambos são ferramentas para a argumentação e classes pertinentes e relevantes nos gêneros abordados na intervenção. Por esta razão, objetiva-se pesquisar estas classes de palavras, em conjunto, nesta fase do Ensino Fundamental, em razão dos usos e dos efeitos de sentido criados pelos adjetivos e advérbios nos gêneros que foram explorados neste projeto, especialmente nos gêneros *comentário*, *resenha crítica* e *roda de conversa*.

1.5 – A relevância da cinematografia para o contexto escolar

A milenar arte de contar histórias encanta a todos, principalmente crianças e adolescentes. A prática passou por muitas adaptações, de tempos em tempos, e hoje está presente na televisão, na Internet, no bate-papo entre amigos, nas conversas cotidianas, e, por fim, mas não menos importante, na escola, nas mais diversas atividades. Entretanto, não tem, por vezes, sido destacada no Ensino Fundamental II, sendo foco das séries iniciais por meio da contação de histórias tradicional, com o uso do suporte livro ou mesmo com outras formas de manifestação, como teatro.

Assumindo que a escola é o espaço condutor de saberes mais abrangente na sociedade brasileira, constata-se também que é nele que ocorrem grandes ensejos de enriquecimento cultural e de socialização de crianças e adolescentes. Sendo

assim, uma das formas de expor os alunos a isso é por meio do contato com a cinematografia.

Apresentar o “cinema” aos alunos como parte fundamental da prática pedagógica configura uma excelente oportunidade de contribuir para a formação pessoal, sociocultural e educacional deles. Duarte (2009) enfatiza que o contato com cinematografias é tão importante quanto a leitura de obras literárias, por exemplo, em razão da associação de conhecimentos adquiridos e produzidos quando filmes são utilizados como ferramenta educativa. Há com frequência produções cinematográficas que se originam de obras literárias.

A seguir, discorrer-se-á brevemente sobre a relação entre cinema e educação.

1.5.1 – Cinematografia na escola

Não há dúvidas quanto à importância do cinema para a formação social e cultural dos indivíduos, nem quanto à função da escola de oferecer aos educandos as condições necessárias para o desenvolvimento de saberes e habilidades sociais.

É nesse contexto que Duarte (2009) reforça o caráter pedagógico e educativo do cinema, ao afirmar que “filmes não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido” (DUARTE, 2009, p. 44-45). A pesquisadora salienta que “o mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de ‘sociabilidade’, [...] possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns” (DUARTE, 2009, p. 16).

No entanto, a autora igualmente acentua a crença equivocada de que materiais audiovisuais são meros coadjuvantes da prática pedagógica, e atuam de forma negativa na formação de leitores, pois, na maioria das vezes, cinema é relacionado apenas a entretenimento. Ou seja, filmes não são reconhecidos como uma ferramenta relevante para o acesso ao conhecimento. Tal equívoco pode estar relacionado à falta de conhecimento sobre cinema por parte dos docentes, que, por vezes, desconhecem aspectos e dados relevantes sobre a arte cinematográfica.

Duarte (2009) questiona o fato de a escola considerar essencial conhecer obras e autores consagrados da literatura e essa mesma importância não ser dada à

cinematografia: “enquanto livros são assumidos por autoridades e educadores como bens fundamentais para a educação das pessoas, os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de política educacional” (DUARTE, 2009, p.19).

Dessa forma, a autora afirma ser imprescindível que a escola incentive o apreço pelo cinema e, conseqüentemente, sua valorização por parte de toda a instituição, sobretudo pelos educandos. “Ensinar a ver” (DUARTE, 2009, p. 71) consiste em desenvolver habilidades que tornem os alunos capazes de refletir, avaliar, criticar e identificar sua realidade, o que se obtém a partir do contato com filmes de estilos e temáticas variadas, desde que o aluno perceba que aquele que media esse contato conhece bem aquilo que está apresentando.

Mas não se trata de escolher um título aleatoriamente, ignorando sua historicidade cinematográfica: “filmes não são decalques ou ilustrações para ‘acoplarmos’ aos textos escritos nem, muito menos, um recurso que utilizamos quando não podemos ou não queremos dar aula” (DUARTE, 2009, p. 76). É preciso dispor de conhecimentos mínimos de cinema e audiovisual para traçar objetivos claros e concisos quando se decide utilizar a cinematografia como estratégia de ensino; é absolutamente importante conhecer o filme que se pretende exibir para os alunos, ter acesso às informações básicas e preparar atividades que coloquem em evidência os elementos que serão observados, tais como a realização de roda de conversa, debate, mesa-redonda, produção de resenha, análise comparativa entre filmes ou entre filme/livro, entre outras.

Duarte (2009) acentua o caráter formador da escola enquanto promotora do contato com filmes bem-conceituados artística, estética e culturalmente, conscientizando-se da importância de ampliar ou construir capacidades de análise e julgamento dos materiais audiovisuais aos quais crianças e adolescentes forem expostos. Cabe também à instituição a tarefa de apresentar aos educandos os conhecimentos básicos sobre cinema para que essas capacidades sejam desenvolvidas adequadamente.

Ciente disso, a Base Nacional Curricular Comum (2017) orienta que as produções audiovisuais, principalmente filmes, integrem a prática pedagógica, a fim de que os alunos aprendam a fruí-lo e que saibam posicionar-se estética e afetivamente.

É importante destacar a inserção de um filme neste projeto, em consonância com o documento, que enfatiza a importância de desenvolver nos alunos as seguintes habilidades:

posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. (BRASIL, 2017, p. 155),

Além disso, o documento destaca ser necessário:

analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos (BRASIL, 2017, p. 167)

Essas orientações estão explicitadas na unidade *Práticas de Linguagem*, eixo *Leitura*, que, de acordo com o documento, devem ser desenvolvidas em todas as etapas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sobretudo no 6º ano.

Na intervenção proposta por este trabalho, o cinema ganhou ênfase, já que os alunos foram convidados a, junto com a professora, promover e incentivar a prática de apreciar a produção cinematográfica por meio da futura reativação e reestruturação do projeto do cineclube na escola, bem como na realização de um *quiz*, durante a realização das pesquisas em *sites* cuja temática é cinema, nas leituras e produções de comentários e resenhas críticas sobre filmes.

2 – METODOLOGIA:

Como já explicitado na introdução deste texto, esta pesquisa-ação subdividiu-se em duas partes: uma de cunho mais teórico e avaliativo; outra de finalidade aplicativa prática.

Ciente da importância da pesquisa de campo para as ciências da educação, os professores da Educação Básica têm se dedicado a estreitar as relações entre teoria e prática, a fim de enriquecer seus conhecimentos, na tentativa de desenvolver métodos mais eficazes na resolução dos problemas típicos do contexto escolar, oferecer aos alunos um ensino mais qualitativo e estimular a cooperação no compartilhamento do conhecimento. Outro elemento que se destaca nessa conscientização é a interdisciplinaridade, que, ao integrar os conteúdos, contribui imensamente para a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Morin (2004, p.32), o profissional pesquisador está inteirado de que “o saber emergirá da reflexão sobre sua prática” e o objeto de pesquisa, seu campo, deverá ser “único com suas configurações locais de tempos e de lugar, sabendo vê-lo a partir de uma visão ampliada, global [...].” (MORIN, 2004, p.32). Essa concepção da pesquisa resultará em um modelo de aperfeiçoamento.

É a partir da descrição do campo de trabalho do pesquisador que ele compreende a finalidade de sua pesquisa e a necessidade de seus questionamentos. Dessa forma, está apto a adotar a metodologia mais abrangente para seu trabalho e, assim, tornar-se o modelador ou autor de seu projeto, “que se situará em seu percurso de aperfeiçoamento profissional, capacitando-o para agir de modo cada vez mais refletido [...].” (MORIN, 2004, p.33).

É importante enfatizar que a troca de experiências e conhecimentos com outros pesquisadores efetivos foi de suma importância para a construção de um saber prático, que resultou em teorização ou perspectiva para outras ações profissionais renovadas.

Sendo assim, neste capítulo, será apresentada, de forma mais minuciosa, a prática que se intenta realizar. Para tanto, utilizar-se-ão os princípios da metodologia da pesquisa-ação, a qual constitui uma alternativa ampla e flexível às mudanças constantes

2.1 – PESQUISA-AÇÃO

De acordo com Thiollent (1947), entre as diversas definições possíveis, assume-se que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1947, p. 15)

Conforme Thiollent (2004), os estudos sobre pesquisa-ação permeiam diversos aspectos, como, por exemplo, conferir a essa pesquisa uma dimensão sistêmica, que diz integrar a mudança na complexidade do real. Outros aspectos a serem analisados estão relacionados ao pesquisador, à importância da pesquisa para ele, a quais os vínculos entre teoria e prática, a quando é falado em ciência da educação. Assim, verifica-se o quão importante é a adoção de uma perspectiva deste tipo para se pensar em um novo modelo de educação linguística. Hoje, o profissional da educação, está preocupado com as mudanças políticas, sociais e econômicas que afetam em demasia a aprendizagem dos alunos. Ainda convém lembrar que muitos desses profissionais buscam auxílio e informações com o objetivo de promover uma educação de qualidade, melhorar seu desempenho, fornecer subsídios para que esses alunos passem a cooperar entre si e assim repensem em suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, Thiollent (2004), baseando-se em Henson (1989), salienta que o docente que participa de pesquisas, demonstrando protagonismo, obtém consequente melhoria da aprendizagem de seus alunos, graças a uma tomada de consciência da importância de se renovar a prática pedagógica e sua postura docente. É nesse movimento que o professor-pesquisador de mestrado profissional, neste caso, do Profletras, está inserido, fazendo com que as inquietações de sua sala de aula sejam discutidas teoricamente e que isso reverbere em ações reais de mudança em sala de aula.

Relevante salientar que na pesquisa-ação há uma série de papéis a serem desenvolvidos, tendo como exemplo o pesquisador e sua relação com as pessoas investigadas. Esta participação dos pesquisadores deve ser pautada na reciprocidade por parte dos grupos e de todos os envolvidos na situação da pesquisa, salientando

que a atividade desenvolvida não deve anular a atividade própria dos grupos e dos envolvidos. Dessa forma, o professor-pesquisador do PROFLETRAS continuará atuando em sua função e em sua sala de aula, não sendo apenas um crítico de uma situação em que de fato não está inserido, mas um “ator participante” que “se faz guia e observador; mostra sabedoria e liderança; [...] e torna-se sensível à necessidade dos alunos, colaborando com eles.” (Morin, 2004, p. 22).

Nesta perspectiva, é imprescindível definir a ação de todos, seus objetivos, transformando a pesquisa-ação e seus pesquisadores em pessoas com um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Além disso, durante o desenvolvimento da pesquisa, é necessário que a atitude dos pesquisadores seja de ouvintes e elucidativa dos aspectos da situação, sem que haja imposição de suas próprias concepções. Nesse contexto, os alunos, na presente pesquisa, foram tratados como protagonistas do projeto, atuando e pensando sobre a linguagem junto ao professor.

É de fundamental relevância que, na pesquisa, todos os envolvidos busquem comparar informações, desenvolver em conjunto conceitos e, principalmente, discutir resultados e analisar os aspectos que constituem a estrutura de raciocínio pertinentes a ela como: formulação de hipóteses, coleta de dados, comprovação ou refutação de hipóteses. Isso aconteceu de forma que os alunos foram convidados a pensar sobre a linguagem, o que levou a reflexões e formalizações de fatos da língua. Além disso, eles também desenvolveram pesquisa, em busca de traçar o perfil do *bullying* na instituição em que estudam.

Segundo Thiollent, é inegável que a pesquisa-ação seja marcada pelo uso coletivo das informações e uso de técnicas que envolvam o coletivo como: reuniões de discussão, entrevistas. Porém, os métodos individuais, como questionários e entrevistas, sejam utilizados também de forma crítica, podendo ainda haver discussões orientadas entre os envolvidos com o objetivo de favorecer o desvendamento da realidade. Conforme apresentado, a aplicação da intervenção foi organizada em uso coletivo de informações e seus dados serviram de base para analisar a realidade: o que os alunos já conheciam, deviam conhecer e o que alcançaram.

A pesquisa-ação tem sido observada como metodologia de articulação do conhecer e do agir, no intuito de promover a transformação do conteúdo social por meio de emissão de opiniões valorativas orientadas no contexto da realidade.

Thiollent (1947, p. 100) salienta que:

paralelamente ao agir existe o fazer que corresponde a uma ação transformadora de conteúdo técnico delimitado. Sem separarmos a técnica do seu conteúdo socio-cultural, precisamos dar mais atenção ao fazer e ao saber fazer que, por enquanto, foram entregues aos "técnicos" e aos outros especialistas que compartilham de uma visão tecnicista das atividades humanas. No plano da ação, o maior desafio talvez seja o de juntar as exigências da tomada de consciência (ou da conscientização, a um nível mais profundo) com as exigências científico-técnicas. As transformações intencionalmente definidas não se traduzem apenas ao nível das consciências individual ou coletiva. Há também aprendizagem de saber fazer e aquisição de novas habilidades.

O sentido do trabalho com a pesquisa-ação é justamente permitir uma participação ativa dos diferentes tipos de usuários, com exercício e aprimoramento de suas capacidades e, na tentativa de constituir o enriquecimento mútuo entre os participantes, como o saber formal dos especialistas com o informal dos usuários, obter um produto resultante dessa rica troca de saberes.

Importante enfatizar que, para que a ação seja realizada, deve haver vontade subjetiva de alguns indivíduos, pois a proposta tem de corresponder às exigências da situação, que são desenvolvidas por meio da análise da situação e por intermédio de uma avaliação das possibilidades.

Nesse contexto e, considerando o âmbito desta pesquisa, percebeu-se que professora pesquisadora buscou diversas informações no intuito de promover o melhor desempenho no ensino, a fim de que os alunos cooperassem e aprendessem mais na busca do conhecimento. Nesta intervenção, mais precisamente, essa busca ocorreu ao associar a temática *bullying* e a arte cinematográfica; este por configurar a preferência dos discentes e uma espécie de condutor de conhecimentos do processo de ensino-aprendizagem, enquanto aquele se fez necessário, em atendimento à legislação vigente e às necessidades apresentadas pela turma-controle, e, como será possível verificar no capítulo seguinte, também por outros alunos.

Para Henson (cf. Morin, 2004, p.22), a experiência de pesquisa resulta de muitos estudos, e assevera as mudanças positivas ocorridas entre os profissionais envolvidos na prática: "Eles não oferecem apenas a sua sala de aula como local de

investigação, mas tornam-se parceiros compromissados e responsáveis, ou corresponsáveis pela pesquisa. ”.

É nessa perspectiva que a proposta de intervenção do presente trabalho será realizada, em caráter avaliativo e comparativo, visto que se assume o papel dos alunos como protagonistas na intervenção em sala de aula e, para tanto, a intervenção precisou ser remodelada em alguns aspectos com relação ao projeto de intervenção apresentado na qualificação, tendo em vista circunstâncias que ocorreram na sala de aula e na escola, em razão do contexto em que as ações ocorreram e da infraestrutura da instituição.

Na direção da pesquisa-ação, uma abordagem dinâmica, baseada na antropologia cultural e praticada de modo pedagógico, a antropopedagogia, objetiva tanto o questionamento quanto a resolução de problemas, convergindo-os a partir de uma visão macroscópica e resultando numa análise microscópica de desenvolvimento. Segundo Morin (2004, p. 51), “ela pode, todavia, definir-se como método de pesquisa que utiliza o essencial da *démarche* antropológica em prol da pedagogia para facilitar uma compreensão e uma avaliação dos fenômenos educativos. ”. A antropopedagogia propõe ao pesquisador que participe de sua própria pesquisa, implicando, explicando ou aplicando-se nela, ao mesmo tempo em que o leva a refletir sobre componentes antropológicos, de caráter micro ou macroscópicos.

Morin (2004, p. 52) afirma que o objeto antropopedagógico é educativo, sendo o próprio pesquisador “o instrumento principal de pesquisa em antropopedagogia”, pois, o caráter participativo dessa abordagem sugere que o pesquisador atue de modo que todos os envolvidos se comprometam e tornem-se agentes de mudança. O autor ainda enfatiza que

atores e docentes deveriam conceber as grandes componentes de todo processo curricular em um modelo de ensino-aprendizagem que levasse em conta o maior número de variáveis possíveis, de atividades múltiplas, de conteúdos abertos, de intervenções múltiplas, [...]” (MORIN, 2004, p. 53).

Percebe-se que o método recomenda a utilização de ferramentas que permitam ao pesquisador reconhecer as significações do processo pedagógico no qual está inserido. O diálogo constante com os educandos demonstra ser uma delas, pois, segundo a metodologia adotada, eles são os protagonistas de toda a ação, e, nesse sentido, a reflexão constante sobre a prática pedagógica torna-se

imprescindível para que ressignificação do trabalho do professor-pesquisador aconteça e, de fato, represente a evolução desejada para os envolvidos.

Assim, ao longo de todo desenvolvimento desta intervenção, cada etapa estará condicionada à avaliação dos progressos obtidos, dos possíveis equívocos e das necessidades apresentadas pela turma-controle, direcionando os próximos passos. Após coletados, os dados das produções textuais devem ser tabulados e analisados, a fim de que se opte por um modelo de intervenção, considerando a finalidade da opção feita, que abarcará, inclusive, testemunhos feitos nas rodas de conversa, sejam eles sobre expectativas, dificuldades, avanços, vivência pedagógica ou pessoal dos educandos. Intenta-se, desse modo, captar ou interpretar os desafios do contexto educacional ou social, tão relevantes para que este trabalho interventivo aconteça.

2.2 – Caminhos para aplicação

A intervenção em sala de aula, proposta neste trabalho e descrita no caderno pedagógico, foi aplicada em uma turma de 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, localizada no Instituto Estadual de Educação, instituição pública renomada e tradicional na cidade, que atende um público estimado em 2.500 (dois mil e quinhentos) estudantes. Essa escola é situada no centro de Juiz de Fora e recebe alunos de vários bairros da cidade, matriculados no ensino regular, médio, EJA e profissionalizante, inclusive de magistério. Com relação à infraestrutura, a instituição dispõe de ampla biblioteca – visitada regularmente pelos alunos de todas as séries, laboratório de informática, sala de vídeo equipada com projetor, um belíssimo salão para reuniões – espaços estes fundamentais para a aplicação deste projeto interventivo, utilizados com o intuito de valorizar o espaço escolar e desenvolver as capacidades dos alunos em relação ao uso de novas tecnologias a serviço da educação – , além da sala multiusos, da quadra poliesportiva e do amplo espaço para atividades ao ar livre.

A turma-controle possuía 36 (trinta e seis) alunos. Precisamente nesta, havia 01 (um) aluno portador de necessidades especiais de locomoção e cognitivas, assistido por uma professora de apoio que muito favoreceu seu desenvolvimento pedagógico, além de outros 03 (três) com dificuldades de aprendizagem, também

auxiliados, quando possível, pela bidocente. É muito importante destacar o bom relacionamento entre ela e toda a classe, em especial com os alunos citados, fator que representou uma grande contribuição para a aplicação bem-sucedida desta intervenção.

Neste projeto interventivo, há que se destacar também a atuação do corpo docente da instituição. Graças ao bom relacionamento entre os membros e à forte disposição para a busca de alternativas que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais proveitoso, esta intervenção contou com a importantíssima contribuição da professora de matemática da turma-controle concomitantemente à etapa 10, fator que muito conhecimento agregou aos alunos e enriqueceu esta intervenção.

No tocante ao tema social abordado nesta intervenção, a opção foi pelo *bullying*. A relevância do tema a ser abordado nesta proposta interventiva e, mais especificamente, no filme exibido, justificou-se pelo fato de, há algum tempo, as escolas brasileiras estarem enfrentando problemas graves com a prática do *bullying* entre os alunos, o que motivou em 2015, a publicação da Lei nº 13.185/2015, intentando prevenir e combater as agressões físicas e psicológicas, intencionais e repetitivas, sistemáticas, disseminando uma cultura de paz e tolerância em toda a sociedade. A legislação vigente, intitulada como *Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)*, possui finalidade social e tende a reforçar a consciência do respeito às diferenças, sobretudo no âmbito escolar. Recentemente, foi sancionada a Lei nº 13.663/2018, que altera a Lei nº 9.394/1996, a fim de se acrescentarem dois novos incisos ao artigo 12, cuja finalidade consiste em conscientizar, prevenir, combater a prática de violência e de intimidação sistemática (*bullying*) e promover a cultura de em todas as escolas do país. A importância desta temática também se fez em razão dos comentários tecidos por alunos da turma-controle a respeito de situações envolvendo o *bullying*, ora vivenciadas ora observadas por eles.

Foi realizado o trabalho com advérbios e adjetivos em textos de expositivos e, principalmente, argumentativos, por exemplo, materializado em gêneros escritos como comentário de site, sinopse e, finalmente, resenha crítica, que compreenderam a produção escrita final do projeto, além do gênero oral roda de conversa, e do filme Extraordinário, que funcionou como o “gatilho” para a produção dos dois últimos gêneros. Tendo em vista a importância de iniciar o estudo das classes de palavras no

6º ano do Ensino Fundamental, e considerando que a introdução desse conteúdo nem sempre é feita de maneira coerente e eficaz para a aprendizagem dos alunos, fato esse que desencadeou na docente uma inquietação a respeito de novas estratégias para o ensino das classes morfológicas, que foi pensado com base em um ensino contextualizado de gramática.

No caso dos gêneros orais, foram realizados um *quiz*, e três rodas de conversa com o intuito de explorar a oralidade e desenvolver as habilidades para a construção de argumentos ao emitirem uma opinião, além da palestra sobre *bullying*, ministrada por uma psicóloga, a que os alunos da turma-controle e de outras, alheias a esta intervenção, assistiram.

O trabalho com o filme também proporcionou o desenvolvimento de medidas e de um planejamento para a breve reativação do cineclube⁷, bem como o levantamento de questões sobre valores e preconceitos, proporcionando ensinamentos sobre aceitação e aparências, de maneira ampla e extensiva às outras turmas da escola, durante a palestra.

Para chegar à resenha crítica e às rodas de conversa, a sequência didática anteviu um estudo prévio do gênero comentário de *site* e a realização de uma conversa informal sobre filmes a fim de que se pudesse observar como os alunos utilizam adjetivos e advérbios ao caracterizar um objeto e emitir uma opinião, nas modalidades escrita e oral. Pretendeu-se verificar, para fins de diagnóstico, qual grau de conhecimento os alunos possuíam sobre as referidas classes de palavras na produção inicial do gênero comentário de *site*, levando o aluno, em toda a intervenção, a refletir sobre a relevância desses itens na construção de argumentos e expressão de opiniões. Intentou-se, ainda, observar que conhecimentos os educandos de antemão dispunham sobre os gêneros abordados nesta proposta de intervenção.

Ao fim de um trabalho árduo com os gêneros e a importância do adjetivo e do advérbio nos gêneros textuais abordados, realizou-se uma nova avaliação, com vistas à observação da professora-pesquisadora, da produção de texto dos alunos, a qual recaiu, mais especificamente, sobre a escrita de uma resenha e da realização de uma

⁷ O cineclube IEE é um projeto idealizado por alguns docentes da área de ciências humanas da instituição, cujo objetivo central da proposta é exibir filmes e, posteriormente, levantar discussões sobre temas relevantes da atualidade entre alunos do Ensino Médio. Atualmente encontra-se inativo, porém houve um consenso entre alunos da turma-controle, corpo docente e direção da escola para reativá-lo em 2019.

roda de conversa mais formal, constituindo estes um instrumento de avaliação e apreciação dos ganhos obtidos através do estudo reflexivo das classes adjetivo e advérbio ancorado ao ensino dos gêneros textuais.

É importante ressaltar que, em todos os momentos e independente do gênero abordado, o foco se deu na relevância das classes para a constituição dos textos em situações de uso, com o objetivo de desenvolver no aluno consciência da importância da gramática no texto, ou seja, no uso.

Este projeto interventivo foi dividido em 13 etapas e realizado em 40 aulas descritas detalhadamente no caderno pedagógico. Além dos gêneros motivadores e precursores, os alunos foram expostos a notícias, reportagens, leis, propaganda e textos expositivos de livro didático, além de um breve contato com a obra de R. J. Palacio, que inspirou o filme *Extraordinário*, durante as consultas e pesquisas na *Internet*, organizando-se da seguinte maneira:

- Etapa 1: Você me conhece?
- Etapa 2: Sinopse, resumo e comentários: distinguindo fato de opinião
- Etapa 3: Análise dos comentários
- Etapa 4: Primeiro contato com o gênero resenha
- Etapa 5: Estudo e reflexão sobre os gêneros sinopse, comentário e resenha crítica
- Etapa 6: Primeiro contato formal com a temática *bullying*
- Etapa 7: Assistindo ao filme
- Etapa 8: Realização de uma roda de conversa formal e pesquisa sobre *bullying*
- Etapa 9: Retomada da modelagem e produção da primeira resenha
- Etapa 10: Pesquisa sobre *bullying* - construção do instrumento de pesquisa, realização, contagem e divulgação dos dados da pesquisa
- Etapa 11: Análise da produção inicial e reescrita das resenhas
- Etapa 12: Reflexão e construção de conhecimentos gramaticais formais
- Etapa 13: Assistindo à palestra com psicóloga, interagindo com a psicóloga e discussão sobre *bullying*

No capítulo seguinte, será possível verificar que os dados através das análises e avaliações não se esgotaram em si mesmos, sendo continuamente observados como norteadores das etapas seguintes. Todos os dados obtidos nas produções textuais elaboradas nas etapas 3 (escrita e reescrita), 9 e 11, tabulados no decorrer as etapas 2, 8 e 10, respectivamente, foram colhidos para fins de diagnóstico e reelaboração de etapas e atividades, a partir da observação da professora.

2.3 – Análise dos dados

No tocante à associação de texto e gramática, esta intervenção pretendeu – através da produção de comentário em *site* e resenha crítica – analisar de que maneira os alunos do 6º ano utilizam adjetivos e advérbios na construção de opiniões e argumentos, sendo as produções o instrumento de análise diagnóstica (etapas 3, 9 e 11) e de avaliação (etapas 3 (reescrita), 8, 10 e 11) das habilidades argumentativas já adquiridas, bem como aquelas posteriormente desenvolvidas, através de um levantamento de dados em que a professora-pesquisadora pode verificar o grau de conhecimentos prévios e a possível aquisição de novos conhecimentos sobre os gêneros e as classes morfológicas, adjetivo e advérbio, abordados na intervenção.

Buscando conscientizar os alunos sobre a relevância da temática abordada e incentivá-los a adotarem uma postura crítica frente à prática do *bullying*, a docente impulsionou a turma a produzir uma enquete, a fim de coletar relatos, verificar e mensurar dados sobre a ocorrência dessa forma de violência nas demais turmas da instituição. Posteriormente, os dados obtidos foram divulgados à comunidade escolar para conhecimento e utilizados como forma de prevenção a comportamentos hostis e violentos entre os estudantes, além de terem sido utilizados para a palestra ministrada pela psicóloga Camila Picoli.

3 - INTERVENÇÃO: OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA-PESQUISADORA E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, serão destacadas algumas reflexões de como a intervenção esteve estreitamente ligada à teoria adotada e aplicada em sala e serão apresentadas as análises de dados realizadas pela professora-pesquisadora, as quais se pautam tanto em observações da sala de aula quanto em dados quantitativos que apontaram para necessidades de melhoria da produção textual e de reconhecimento de categorias como de adjetivos e de advérbios como essenciais para a produção dos gêneros comentário de *site*, resenha crítica e roda de conversa.

Para que seja possível conhecer melhor as etapas, seus objetivos e como se realizou a intervenção, sugere-se a leitura do documento do caderno pedagógico, parte do trabalho aqui apresentado, o qual foi pensado de forma a alcançar um interlocutor professor que deseja não apenas conhecer, mas também aplicar parte das ideias desenvolvidas neste projeto em sua sala de aula. A seguir, serão apresentadas análises das etapas que constituíram o desenvolvimento do projeto.

3.1 Da teoria à prática

Conforme descrito nesta intervenção, houve uma notável preocupação entre pesquisadores de educação e ensino de língua materna sobre o lugar do texto e da gramática no contexto escolar, justificada pela adoção de práticas equivocadas e ineficientes ainda atualmente. Acentuando essa inquietude, Antunes (2014) propõe a seguinte reflexão:

[...] ou nossas aulas de português são preenchidas com os famosos esquemas da morfossintaxe, esgotados no propósito da simples classificação taxonômica, ou são palco de atividades de produção totalmente fora daquilo que poderia caracterizar *uma autêntica situação de linguagem, de interação verbal*. (grifos da autora) (ANTUNES, 2014, p.82)

Sob o viés da teoria dos gêneros textuais e da análise linguística, assumindo uma perspectiva sociointeracionista de linguagem e com o intuito de conferir ressignificação ao trabalho com textos e ao ensino da Morfologia, esta intervenção abordou os gêneros *comentário*, *resenha* e *roda de conversa* em turmas de sexto ano

do Ensino Fundamental, destacando a construção de sentidos e os usos de adjetivos e advérbios em textos argumentativos.

O trabalho foi iniciado a partir de uma breve conversa informal sobre as preferências de lazer de cada aluno, em uma lista em que havia algumas opções, dentre elas, filmes, que os guiou ao início da intervenção.

Os módulos seguintes anteviram o contato com outros gêneros, tais como, *resumo*, *sinopse* e *filme*, veiculados em suportes distintos. Esses procedimentos foram imprescindíveis para que se desenvolvessem capacidades que os auxiliassem na produção dos gêneros textuais eleitos como precursores desta intervenção – *comentário de site*, *resenha*, e *roda de conversa* –, e para enfatizar a proeminências das classes *adjetivo* e *advérbio* nestes, caracterizando, assim, os tópicos relevantes para o trabalho com análise linguística da sequência didática desenvolvida nesta intervenção.

É importante salientar a previsibilidade de mudanças nas etapas deste projeto, em razão das necessidades ou “direções” apresentadas pelos alunos, pois, as atividades foram preferencialmente executadas mediante ao diagnóstico obtido a partir de análises e observações feitas a cada etapa concluída.

3.2 – Desenvolvimento do projeto

3.2.1 – 1ª etapa: Você me reconhece?

Esta etapa foi iniciada após uma sondagem feita pela professora, com o intuito de conhecer gostos e preferências da turma no quesito lazer, em tom de conversa informal e de confirmar se haveria interesse deles pelo conteúdo da proposta interventiva. Conhecer e considerar a opinião dos alunos e dar-lhes voz mostrou-se uma atitude positiva por instigá-los à participação como verdadeiros protagonistas do projeto, por facilitar a condução das atividades e por representar o fio condutor de acesso aos benefícios aos quais os discentes seriam expostos. Para Preto-Bay (2007, p. 20),

Na comunidade educativa, os aprendentes precisam ter acesso a estruturas que facilitam o seu desenvolvimento pessoal não só sob o ângulo vocacional, mas também nas áreas de enriquecimento pessoal, lazer e auto-actualização. O lugar que a literacia ocupa neste processo é indiscutível.

Ao principiar o bate-papo, a docente orientou os alunos a indicarem até 3 (três) itens, escritos no quadro, dentre seguintes opções de lazer: **livros, filmes, celular (aplicativos de mensagem instantânea e redes sociais), jogos, programas de televisão, passeios, música e séries**. Os resultados obtidos demonstraram que os participantes preferiam:

- 1º lugar - celular;
- 2º lugar - filmes, música e séries;
- 3º lugar - jogos;

Ao lado das opções **música e séries, filmes** ocupou a segunda posição na classificação geral, fator que colaborou para que a docente realizasse a intervenção de maneira segura e consciente de que havia selecionado um item muito apreciado para introduzir a temática desta intervenção, o que permitiria que o projeto fosse conduzido inicialmente da forma já planejada no texto de qualificação. A partir das respostas obtidas, a professora perguntou também se eles gostavam de brincadeiras e/ou jogos e sugeriu que eles se organizassem para um jogo.

A classe foi então convidada a participar de um *quiz* sobre cinema, realizado na sala de vídeo da instituição. Antes de serem conduzidos para o outro espaço, a docente relembrou o que é um *quiz* e suas regras; chegando lá, os 36 alunos foram divididos em 2 (dois) times, verde e amarelo, totalizando 17 duplas, sendo que 1 (um) aluno de cada equipe foi selecionado para atuar como assistente que marcaria a pontuação obtida por seu grupo e de forma que houvesse alternância entre os componentes para que todos pudessem participar. O jogo consistia em apresentar imagens de filmes populares, de gêneros variados (comédia, animação, romance, etc.), de modo que foram utilizadas 18 imagens que retratavam cenas famosas da cinematografia mundial, a fim de que os estudantes demonstrassem algum conhecimento sobre cinema e se sentissem motivados a falar sobre o tópico.

Eis os resultados:

- Seis alunos da equipe verde acertaram parcialmente o nome do filme que lhes foi perguntado;
- Cinco alunos da equipe amarelo acertaram parcialmente o nome do filme que lhes foi perguntado;

- Quatro alunos da equipe verde erraram o nome do filme que lhes foi perguntado;
- Cinco alunos da equipe amarelo erraram o nome do filme que lhes foi perguntado;
- Dois alunos, um de cada equipe, não souberam responder.

O jogo terminou em **empate**, sendo que cada grupo acertou o nome exato de seis filmes, totalizando doze acertos. Após a brincadeira, a docente conversou com os alunos e contou curiosidades sobre alguns filmes citados durante o jogo, o que aguçou ainda mais o interesse dos educandos pela cinematografia.

Essa atividade permitiu que a professora identificasse os conhecimentos prévios dos estudantes sobre cinema, bem como seus hábitos, preferências e frequência com que assistem a filmes. Conhecer os interesses do público-alvo deste trabalho configurou relevância para o sucesso do projeto. Posteriormente, os dados obtidos foram utilizados em um estudo que avaliou qualitativamente o conhecimento prévio dos educandos. À guisa de conclusão, constatou-se que a referida turma possui um nível razoável de conhecimento sobre cinematografia, tendo em vista as expectativas colocadas pela professora-pesquisadora.

Nesta etapa, a oralidade também foi trabalhada, de modo que a organização dos turnos de fala dos alunos fosse aprimorada para que, posteriormente, eles tivessem noção de como deveriam se comportar em eventos mais formais ou mais específicos de oralidade. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 67-68):

ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.
[...] Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas.

Nesta intervenção, a oralidade esteve em evidência a todo momento: na aula expositiva, nas rodas de conversa, nas orientações, na palestra, e representou um dos focos centrais do processo de ensino/aprendizagem desenvolvido na turma-controlê.

3.2.2 2ª etapa: Sinopse, resumo e comentários: distinguindo fato de opinião

Ao término da sondagem e da atividade de motivação, a docente interagiu com os alunos conversando sobre hábitos de leitura, preferências musicais e filmes e indagando-os sobre os meios utilizados para atualizarem-se sobre lançamentos e novidades nas esferas citadas no começo da interação ou decidirem-se sobre assistir ou não um filme ou série, por exemplo. Este momento foi relevante para que a docente constatasse que a maioria deles possui o hábito de pesquisar opiniões de usuários/expectadores em redes sociais, canais de plataformas de compartilhamento de vídeos – as chamadas “videorresenhas”, ou ainda, resenhas críticas de *sites* especializados.

Terminada a conversa, os discentes foram organizados em grupos e receberam um texto – gênero sinopse – sobre o filme *Divertida Mente*, citado no *quiz*, que figura no Caderno Pedagógico. Inicialmente, a docente solicitou que os grupos realizassem uma leitura silenciosa para conhecerem o texto. Após a leitura, a professora questionou a turma sobre a finalidade de uma sinopse e solicitou aos alunos que observassem o aspecto resumitivo dela; por fim, apresentou algumas capas de DVDs, páginas de jornal e revistas, informando que esse gênero é veiculado nos referidos suportes.

Finalizado o trabalho com o gênero, a docente convidou a turma para ir ao laboratório de informática a fim de que os alunos pudessem pesquisar outras sinopses de filmes, de livros e cd's, reforçando o que foi abordado anteriormente através da observação da estrutura e da constituição do gênero.

Ao visualizarem outros exemplos, a docente destacou os comentários dos leitores, guiando-os, reflexivamente, ao entendimento de que, diferente da sinopse, que deve ser imparcial, os comentários contêm a opinião de quem o emite.

A seguir, foi sugerido aos alunos que visitassem os *sites* www.adorocinema.com.br e www.ucicinemas.com.br, e também produzissem seus comentários sobre filmes a que já assistiram, pois, sob o viés da análise linguística, “o objetivo maior [...] é o de formar o cidadão leitor e produtor de textos” (SUASSUNA, 2012, p. 21); por fim, que fosse feita uma cópia para a professora em folha à parte ou que fossem fotografados e enviados por e-mail. Em razão do mau funcionamento dos

equipamentos, poucos alunos puderam produzir seus comentários *online*, fato este que impossibilitou manter o gênero em seu suporte original.

A partir da produção de comentários escritos, a docente analisou, a critério de diagnóstico, o uso das classes de palavras *adjetivo* e *advérbio*, a fim de que se observassem as limitações ou conhecimentos dos alunos, para que as informações obtidas fossem utilizadas na verificação dos avanços quanto ao uso dessas classes na produção da resenha e na realização das rodas de conversa, considerando que esta pesquisa possui caráter investigativo e avaliativo.

3.2.3 – 3ª etapa: Análise dos comentários

Nesta etapa, foi realizada previamente uma análise de caráter diagnóstico da estrutura utilizada pelos alunos do gênero comentário de *site* (Schneuwly & Dolz, 2004), de acordo com uma tabela que apresenta as principais características do gênero em foco, bem como a função caracterizadora dos adjetivos e modalizadora/intensificadora dos advérbios, considerando o que foi desenvolvido durante a realização da etapa anterior. Esta atividade contou com a participação de 34 dos 36 matriculados e frequentes porque 1 não compareceu à aula e 1 se recusou a participar da pesquisa.

A seguir, o quadro demonstra os itens componentes do gênero comentário de *site*, em que os valores conferidos às produções foram considerados **adequado** ou **inadequado**, de acordo com o número de produções analisadas. Foram consideradas **adequadas** aquelas produções dos alunos que preencheram os requisitos constantes na tabela a ser apresentada a seguir e **inadequados** aqueles textos que não os contemplaram.

Nesta análise diagnóstica, foram observados aspectos estruturais, como título, autoria, uso da 1ª pessoa, remissão direta à fonte, períodos curtos, e também aspectos linguísticos como uso de adjetivos e advérbios, registro (variedade linguística, ortografia e concordância) e sustentação de opinião, abaixo representados. A escolha destes aspectos para análise justifica-se pela pertinência deles no gênero *comentário*.

Observem-se os dados, dispostos em números absolutos:

ASPECTOS ANALISADOS	ADEQUADO	INADEQUADO
Título	33	1
Autoria (identificação)	32	2
Uso da 1ª pessoa do singular	21	13
Remissão direta à fonte (autor, nome da obra)	21	13
Uso de adjetivos	16	18
Uso de advérbios	09	25
Períodos curtos	28	06
Registro linguístico	27	07
Sustentação da opinião	19	15

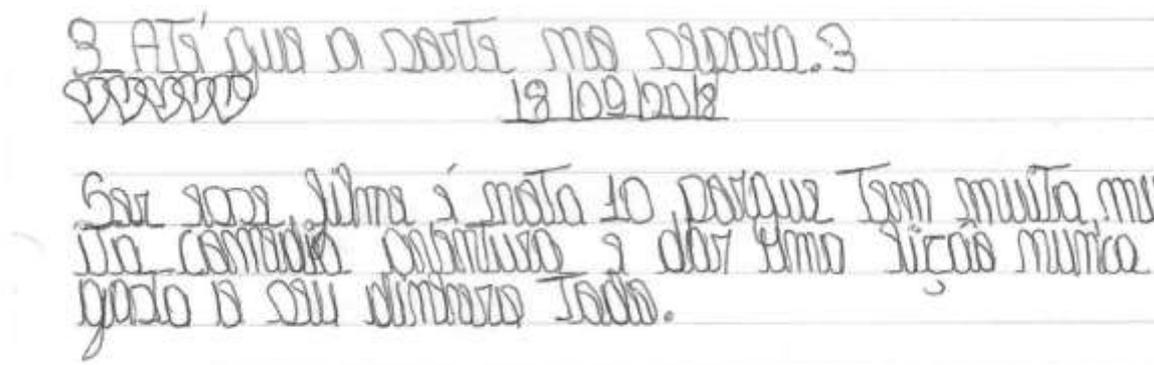
Quadro 4: Análise das produções diagnósticas – comentário de *site*

Sobre os aspectos analisados nas produções textuais, o primeiro deles, o **título** não é comum de ser usado em comentários de site, contudo, estas produções foram feitas à mão, em razão de problemas técnicos ocorridos no laboratório de informática, descritos na etapa anterior, da consequente necessidade de retirar o gênero de seu suporte e a inserção do título solicitada, e para contextualizar e identificar o filme sobre o qual se produziu o comentário. Com relação à sua utilização, a maioria – 31 alunos – demonstrou compreender sua importância para o gênero, de acordo com as condições de produção. Condiçãoou-se que todos consistiriam em repetir o nome do filme. O único título que apresentou inadequação foi o que consistia

na indicação do gênero, e não no nome do filme sobre o qual se referia, opondo-se ao modelo oferecido.

Já a **autoria** refere-se à identificação do autor do comentário, fator exigido, inclusive, em *sites* que permitem a seus usuários opinarem sobre o conteúdo de filmes e/ou materiais veiculados neles. Neste quesito, 32 alunos demonstraram consciência da relevância deste elemento imprescindível na composição estrutural do comentário de *site*, pois, até mesmo antes de esta intervenção ser iniciada, a docente já havia falado sobre a necessidade de indicar a autoria dos textos lidos ou de assumi-la enquanto locutor, em outras situações que envolviam algum tipo de estudo textual.

O terceiro aspecto analisado foi o **uso de 1ª pessoa do singular**⁸, tendo em vista que o gênero comentário é pessoal e opinativo, o que fica bem demarcado com o uso de verbos flexionados na primeira pessoa ou mesmo pronomes. Embora a maioria tenha alcançado a adequação, chama a atenção o fato de 12 alunos não terem compreendido preferência pelo uso da 1ª pessoa do singular para conferir a forma como a opinião e a personalidade ficam evidentes no gênero em questão, como se pode verificar na seguinte produção:

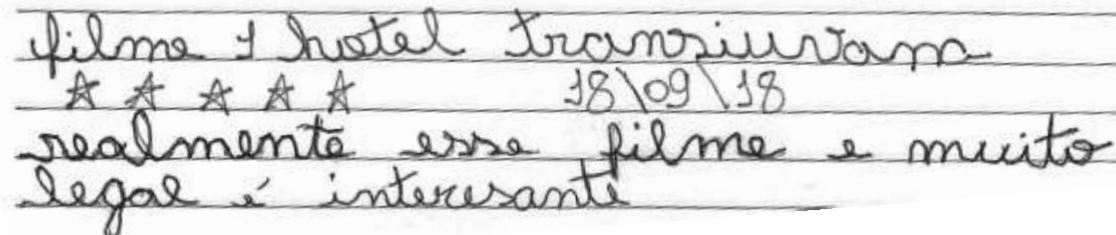


B.R.P.

Considerou-se que o aluno fez **remissão à obra comentada** ao realizar qualquer referência direta a personagens, situações ou ao próprio filme, dentro do texto, com exceção do título. Neste aspecto, 11 alunos não alcançaram a adequação

⁸ Sabe-se das possibilidades de se opinar sobre algo lançando mão do uso da 3ª pessoa. Porém, com o intuito de enfatizar a relevância da autoria para os gêneros comentário e resenha crítica e aproveitar o contato que os educandos tiveram com modelagens em que os autores usaram amplamente a primeira pessoa, a professora-pesquisadora optou por elegê-la como aspecto básico para esta produção.

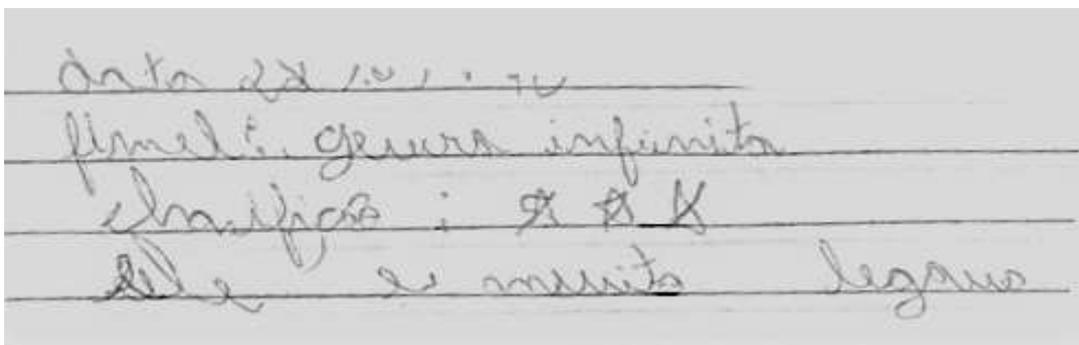
esperada. Abaixo, pode-se constatar que o aluno produz seu comentário, partindo do pressuposto de que seu leitor tem conhecimento do que está abordando.



filme 1 hotel Transjuriana
***** 18/09/18
realmente esse filme e muito
legal e interessante

B. P. P. S.

O comentário abaixo, além de estar em 3ª pessoa, não contém nenhuma referência direta ao filme ou a seus elementos.



data 22.10.18
filme: guerra infinita
classific: ***
ele e muito legal

A.M.S.

Em contrapartida, vemos um exemplo de referência a outro filme da série a qual a aluna cita, explicitando a importância de se assistir o anterior para compreender o desenrolar dos fatos naquele sobre o qual ela comenta, tal qual se nota abaixo:

Vilagem e Furacão 8
Muito legal o filme teve poucas falhas. Porque
teve filme das vilagens e furacão que eles está-
ram com muitas falhas mais tirando tudo adiante
o filme muito legal mais uma dica que eu do para
o 8 tem que ser o 7.
19/9/18
Eu do entulho

M. V. F.

Quanto ao **uso de adjetivos** para caracterizarem o filme e seus elementos, considerou-se adequado, com base no levantamento de dados dos comentários lidos por eles na sala de informática, o comentário que continha a ocorrência de, ao menos, 2 ou 3 adjetivos, número estabelecido de acordo com a extensão da produção textual e da análise dos comentários modelares publicados em sites e lidos pelos alunos. Também considerou-se o valor semântico da classe para o contexto em que foi usada.

Nesta análise foi possível constatar que 47%, ou 15 alunos, têm consciência de que os **adjetivos** são palavras que caracterizam seres, objetos e situações e que são principalmente nessas palavras que a opinião se fundamenta e que através delas é construída, fator muito relevante para a sustentação dos argumentos. Constatou-se também que há uma forte preferência por adjetivos mais próximos do cotidiano, ou menos formais, como “legal”, “maneiro”, “chato”, dentre outros. Em algumas produções, foi verificada uma forte tendência a conferir uma predominância de relato aos comentários. Ou seja, muitos alunos se apoiaram nas classes morfológicas em foco nesta análise para relatar parte do enredo, descaracterizando a função opinativa do comentário, como se pode constatar nos exemplos abaixo. Tal situação possibilita constatar que o trabalho com narrativas ou relatos recebeu mais ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental em detrimento dos argumentativos, o que é comum tendo em vista as abordagens feitas pelas escolas e materiais didáticos no EFI.

Quanto a isso, leia-se o texto que segue:

Nome: Não se aceita ideroluções.

Crítica: O filme é uma comédia: ótimo muito; legal, engraçada, emocionante. Ela conta sobre um pai que trabalha como dublê de filme na Califórnia mas não sabia falar nada de inglês, e sua filha que negocia tudo para ele, mas em um dia a mãe da garota que estava abandonado ela decide voltar e pedir a guarda dela, mas como ela não sabia era que sua filha está doente, ao passar do filme todos decidem voltar para o Brasil e a garota acaba morrendo em seu abraço.

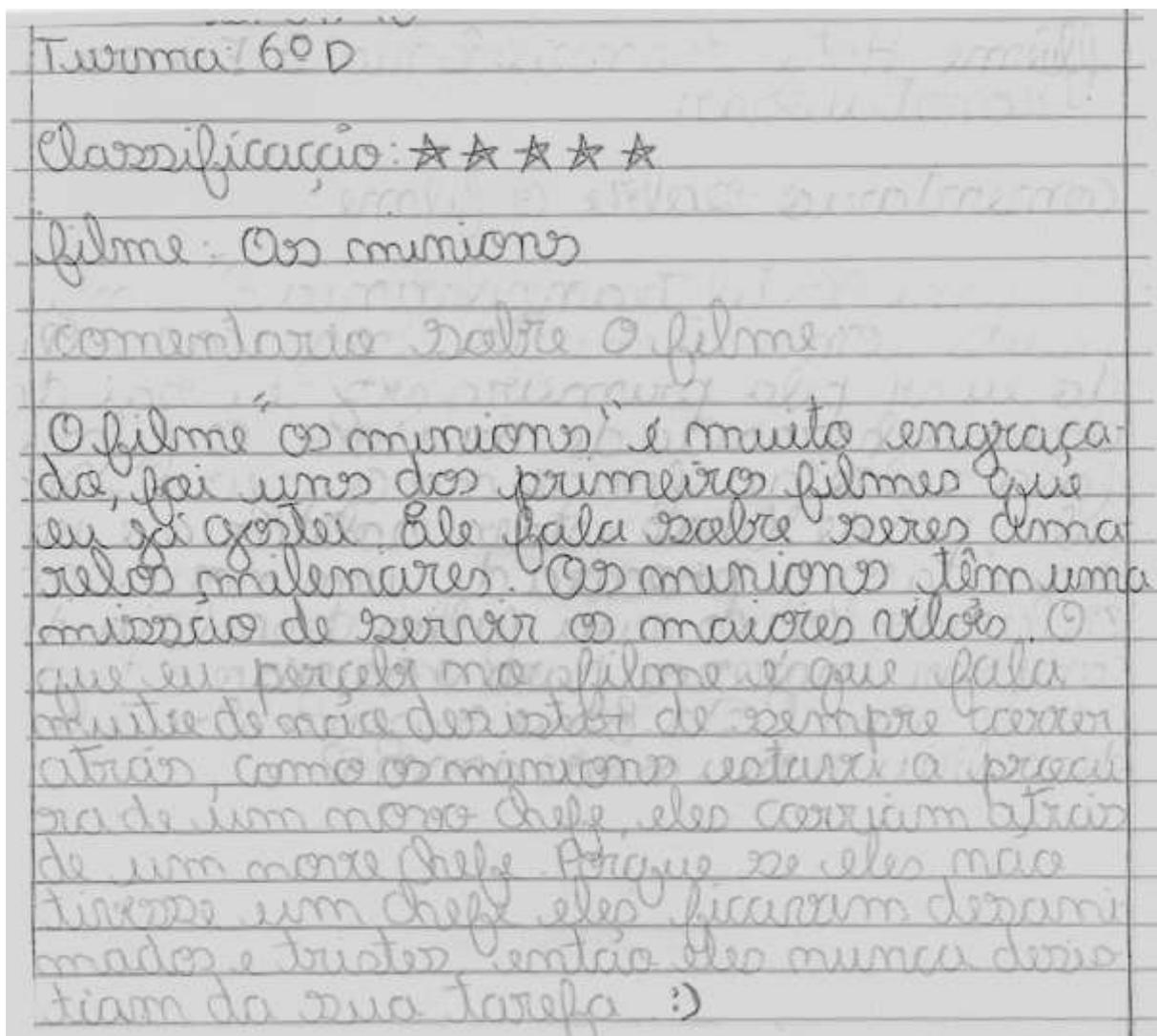
Lançamento: 2018

Protagonista: Leonardo Hassum

★★★★★

L. G. R.

Na produção textual abaixo reproduzida, a aluna iniciou sua produção em tom opinativo, mas, no que concerne à progressão, o comentário vai ganhando forma de sinopse, ou seja, se presta a resumir o conteúdo da obra cinematográfica ao invés de apresentar uma opinião sobre ela. Veja:



G. S. B.

A ocorrência de **períodos curtos**, característica estrutural marcante dos comentários em geral, foi comumente verificada no texto de 26 alunos. Foi possível perceber que os 6 alunos cujas produções foram consideradas inadequadas tentavam argumentar de forma semelhante ao que ocorre em uma resenha.

Sobre o **registro linguístico** adotado pelos alunos, verificou-se que a maioria foi capaz de adequar-se ao seu interlocutor, considerando que as produções deveriam se encaixar em um nível intermediário de formalidade/informalidade. Porém, foram notáveis as inadequações no que tange à concordância verbal e nominal e às normas ortográficas, como, por exemplo, s/ss, ausência de pontuação, palavras emendadas, no uso inadequado da letra inicial maiúscula, e também com relação à acentuação, como é possível constatar nos textos reproduzidos abaixo:

data: 18/09/2018

filme: A Bela e a Fera

Classificação: ★★★★★

Eu adorei ver esse filme a Bela e a Fera sabia como voce vai assistir voce fica pensando a sera que eu vou gastar do filme para voce sabe se vai gastar do filme agente tem que pesquisar na sinopse.

R. S. A.

filme: Hotel Transilvânia

★★★★★

18/09/18

realmente esse filme e muito legal e interessante

B. P. S.

① Os fofinhos 25/09/18

★★★★★

Este filme e sinceramente engraçado, e para familia

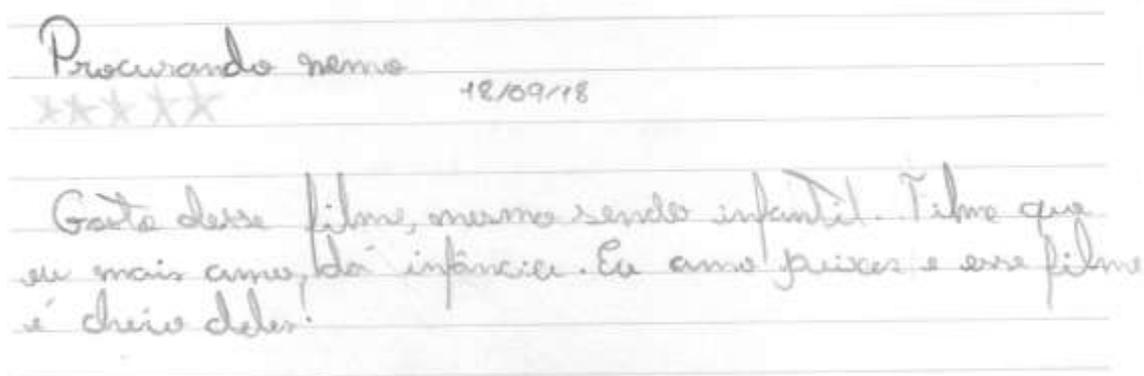
Eu recomendo se voce quiser assistir a um filme engraçado.

L. C. R.

Nesses textos, nota-se que os alunos ainda possuem algumas dificuldades em escrever de acordo com as regras ortográficas e de acentuação, o que é muito característico dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao analisar a **sustentação da opinião**, foi possível concluir que o uso adequado de adjetivos e advérbios contribuiu para uma argumentação bem construída e bem sustentada, enquanto a ausência das referidas classes pouco contribuiu para a produção de uma sequência argumentativa e o sustento de opiniões.

Entretanto, com relação à sustentação da opinião, observe-se o exemplo abaixo que, apesar de a produção acima não ter contemplado o mínimo de adjetivos e advérbios estipulados em razão de sua curta extensão, nota-se que a opinião da aluna foi bem demarcada e o texto cumpre seu papel persuasivo, através dos verbos gostar e amar; contudo, a opinião não é sustentada:

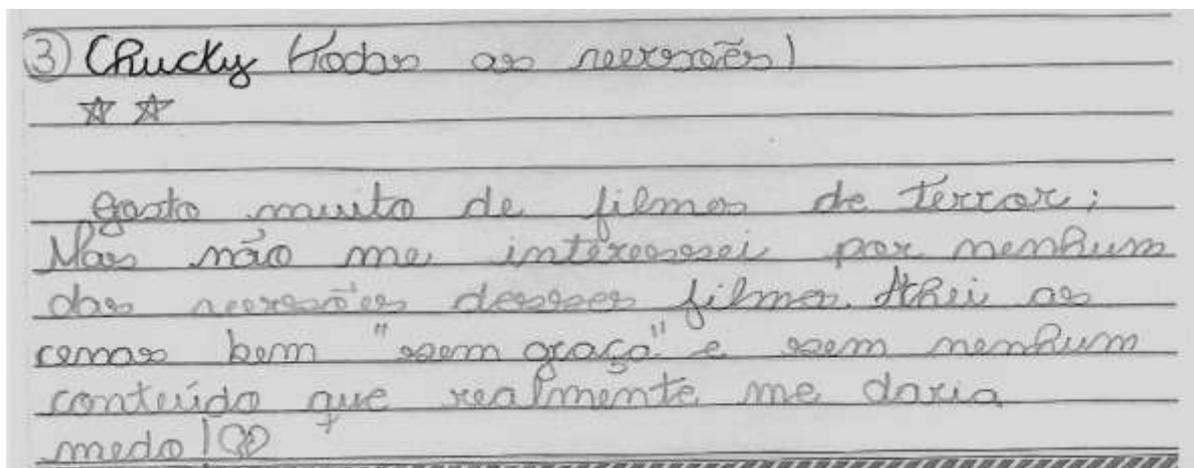


Procurando nemo
★★★★★ 12/09/18

Gosto desse filme, mesmo sendo infantil. Filme que eu mais amo da infância. Eu amo peixes e esse filme é cheio deles!

S. C. O.

Na produção abaixo, percebe-se que os advérbios contribuíram e realçaram, a sustentação da opinião sobre o filme de terror. Veja-se:

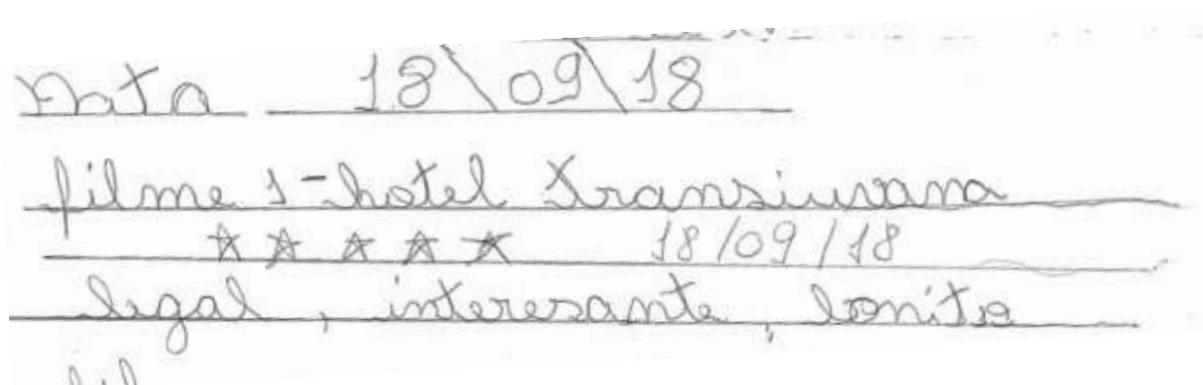


3) Chucky Hobos as necessões
★★

Gosto muito de filmes de terror; Mas não me interessei por nenhum dos necessões desses filmes. Até os cenas bem "sem graça" e sem nenhum conteúdo que realmente me dava medo!

M. C. M.

Em outras produções, nota-se que adjetivos estão sendo utilizados para caracterizar o filme, demarcar opinião, mas não para a sustentação, visto que há falta de argumentos que a justifique, como pode ser observado no texto abaixo:



T. B.O.

Embora não tenha sido analisado formalmente, a professora-pesquisadora observou que a maioria dos alunos se atentaram para a **classificação** por meio do ícone estrela, acompanhando o que verificaram no *site* www.adorocinema.com.br.

Depois de analisar e selecionar alguns dos comentários feitos pelos alunos, a fim de usá-los como exemplos, a docente os levou novamente para a aula e os devolveu a seus respectivos autores, a fim de que analisassem a estrutura do comentário, a relevância das informações, o teor argumentativo e, junto a isso, refletissem sobre o motivo pelo qual optaram pelo uso de determinadas palavras ao exporem suas opiniões. Assim, a reflexão sobre a importância do adjetivo e do advérbio na elaboração do gênero começou a ser realizada de forma que o gênero *comentário* foi utilizado como articulador de conteúdo e de práticas de linguagem variadas, conforme prevê a perspectiva da análise linguística (BARBOSA, 2010). Ainda neste momento da reflexão, ela chamou a atenção dos alunos para o fato de que, assim como eles afirmaram se orientar por comentários para se decidirem favoráveis ou não a assistirem uma série ou um filme, por exemplo, outras pessoas também o fazem, e, quanto mais direta e bem construída linguisticamente for a opinião daquele que produziu o comentário, maior será a compreensão do interlocutor, o objetivo maior do processo comunicativo.

Após a conversa, sem nomear as classes, a professora iniciou uma reflexão sobre adjetivos e advérbios utilizados pelos estudantes em suas produções, listando-os no quadro e questionando a finalidade de uso desses termos no gênero, com o

intuito de salientar a função caracterizadora dos adjetivos e modificadora/intensificadora dos advérbios na construção de opiniões, sem sistematizar os conhecimentos acerca dessas classes morfológicas.

As produções foram reescritas com o propósito de compor um dos instrumentos avaliativos do 3º bimestre, por orientação da equipe pedagógica da instituição. Os dados obtidos não foram tabulados para análise diagnóstica, porém, foram comparados pela professora-pesquisadora com os da primeira produção, com o objetivo de direcionar os próximos passos desta intervenção.

3.2.4 – 4ª etapa: Primeiro contato com o gênero resenha

Nesta etapa, a docente novamente perguntou à turma se alguém já ouviu falar ou leu alguma *resenha crítica*, e a resposta foi positiva: alguns têm o hábito de ler resenhas. Perguntou também se alguém sabia onde são veiculadas, e respostas como *sites* e revistas foram citadas. Neste momento, ela apresentou uma resenha crítica também sobre o filme *Divertida Mente*, conforme se pode verificar no Caderno Pedagógico. Faz-se necessário justificar a opção por textos sobre o filme *Divertida Mente* em razão da relação que será estabelecida entre ele e o filme que será utilizado para trabalhar a temática desta intervenção, e pelo fato de ser conhecido e apreciado pela maioria dos alunos da turma-controle.

Em seguida, a professora propôs uma reflexão oral sobre o referido gênero. Foram propostas questões de contextualização, como, por exemplo, “qual a finalidade deste texto?”, e, após a leitura realizada pela professora, os discentes responderam a algumas questões de contextualização (pós leitura), compreensão e interpretação, como, “neste texto há alguma opinião?”, ou ainda, “quais são os possíveis leitores do texto?”, etc. a fim de guiar os alunos à percepção da composição do gênero, do caráter expositivo-argumentativo da resenha e da proeminência de adjetivos e advérbios na construção de argumentos e contra-argumentos. Também fizeram parte desse estudo: o resumo, a informatividade, análise da intencionalidade discursiva e adequação da variedade linguística utilizada ao público-alvo do gênero, escolhas linguísticas e efeitos de sentido obtidos.

Ao realizar esta análise textual, foi notável o interesse dos educandos pelo gênero, que muito se assemelha às ferramentas que eles utilizam em seu cotidiano

para tomarem conhecimento dos produtos culturais que desejam consumir. Alguns afirmaram não ter conhecimento nenhum do gênero em foco e disseram ainda que, a partir de então, também passariam a lançar mão dele, ao lado das videorendas e comentários de *sites* e redes sociais, como *Facebook*, como forma de incentivo na escolha de filmes e séries.

O impacto social que esta etapa causou nos discentes também deve ser destacado, pois, ao buscarem pelo gênero resenha crítica, tanto nos jornais quanto em *sites* de jornalísticos e de revistas de variedades, eles têm grande oportunidade de estar em contato com outros gêneros jornalísticos, o que muito poderá agregar ao letramento e ao exercício de suas habilidades de leitura e interpretação textual nos contextos sociais.

É importante destacar que todas as questões utilizadas nas atividades contextualização, compreensão e interpretação textuais foram minuciosamente desenvolvidas para possibilitar aos alunos a aquisição de conhecimentos necessários à futura produção de uma resenha crítica, pois, de acordo com Barbosa (2010, p. 168-170),

a organização de atividades [...], com foco na listagem das características do gênero, além de pautar-se por uma orientação metodológica transmissiva, não prevê nenhuma atividade efetiva de uso [...], mas apenas atividades envolvendo absorção e aplicação de conhecimentos linguísticos. [...] A metalinguagem pela metalinguagem (trabalhada mecânica e desarticuladamente) não serve para nada e pode provocar estragos maiores na escola: para além dos inúmeros conceitos relativos à gramática, somam-se agora outras conceituações descontextualizadas relativas a propriedades dos gêneros.

A linguista orienta que são necessárias três condições básicas para que o trabalho com os gêneros textuais possa corroborar para o uso real da linguagem:

- Trabalho articulado entre propriedade dos gêneros e práticas de leitura e escrita;
- Exploração dos gêneros que contemple o contexto de produção e a esfera comunicativa em que ele está inserido;
- O entendimento de que as propriedades dos gêneros não podem ser consideradas regras fixas, mas parâmetros flexíveis às necessidades dos contextos comunicativos em que eles são utilizados.

Feita a reflexão inicial sobre o gênero em estudo, foi avisado aos alunos que, na aula seguinte, o estudo da resenha seria retomado em conjunto com o da sinopse.

3.2.5 – 5ª etapa: Estudo e reflexão sobre os gêneros sinopse, comentário e resenha crítica

Conforme acordado com os alunos, a professora retomou o estudo dos gêneros abordados no início desta intervenção, sinopse e comentário, ao lado da resenha crítica, solicitando que fosse feita uma leitura silenciosa do texto para, então, realizarem a leitura compartilhada.

Após as leituras, a docente, guiando os alunos à observação, conduziu à formalização algumas questões sobre o gênero, destacando seus aspectos constitutivos, finalidade, diferença entre fato e opinião e de que forma o adjetivo e o advérbio estabelecem essa distinção entre fato e opinião. Também fez parte desse estudo o uso de adjetivos e advérbios na construção de opiniões e seus efeitos de sentido, de forma não sistematizada, porém organizada, pois, dessa forma, “o gênero textual acionado [...], a natureza do léxico [...], a temática desenvolvida [...] são, entre outros, componentes essenciais do processo de compreensão e de produção textual.” (LIMA; MARCUSCHI; TEIXEIRA, 2012, p. 35).

Por fim, enfatizaram-se as possíveis semelhanças e diferenças estruturais e de suporte entre sinopse e resenha e dúvidas apresentadas pela classe foram esclarecidas.

A dúvida mais comumente apresentada pelos educandos estava relacionada ao fato de a resenha conter informações técnicas, o que na opinião deles, “fazia a resenha ter sinopse”. A partir deste questionamento, a docente explicou que o gênero resenha crítica pode vir acompanhado pela sinopse e que as informações técnicas que o compõem representam parte integrante de sua estrutura.

Traçar um paralelo entre os três gêneros textuais foco desta etapa caracterizou uma grande oportunidade para que os educandos solidificassem os novos conhecimentos adquiridos, ao passo que as semelhanças e as particularidades eram acentuadas. Segundo os discentes, foi bom iniciar o estudo dos gêneros desta intervenção pelo comentário “porque é mais fácil”, “é pequeno e fácil, a gente tá mais acostumado”, o que denota a importância de oferecer oportunidades para que

protagonizem o processo de ensino-aprendizagem do qual são parte essencial, contribuindo para que a intervenção alcançasse seus objetivos e fosse bem-sucedida.

3.2.6 – 6ª etapa: Primeiro contato formal com a temática *bullying*

Esta etapa compreendeu a realização da segunda roda de conversa desta intervenção, desenvolvida em um tom um pouco mais formal que a primeira, e mediada mais diretamente pela professora, pois, intentou-se reduzir gradativamente o grau de informalidade de uma em relação à outra, caracterizando, deste modo, a progressão dentro do mesmo gênero (cf. Dolz & Schneuwly, 2004) para a iniciação do trabalho com a temática deste projeto e, posteriormente, ao atingirem às séries seguintes, praticar a progressão dentro do agrupamento de gêneros argumentativos orais.

No que concerne aos estudos linguísticos, tenciona-se atribuir à oralidade “legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos. Essa construção é indispensável para fundar um ensino formal do oral na escola, numa ótica [...] pedagógica e didática.” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 129). Marcuschi (2007, p. 24-25) acrescenta que “é bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal.”.

O linguista assinala que “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos”, que “vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.” (MARCUSCHI, 2007, p. 24-25). Assim, a opção pelo gênero roda de conversa em detrimento ao debate regrado, como pretendeu-se quando este projeto ainda consistia em uma proposta de intervenção, deu-se em virtude de a professora-pesquisadora observar a liberdade e um certo grau de facilidade com que os alunos participavam na produção deste gênero.

Terminado o estudo dos gêneros comentário, sinopse e resenha, a professora convidou os alunos para uma roda de conversa, em tom de relato, que aconteceria na biblioteca da escola. Ao chegarem lá, o evento foi iniciado a partir das reflexões propostas pela docente sobre os acontecimentos retratados no filme “Divertidamente”. Junto a isso, ela os questionou sobre quais sentimentos/emoções são acionados nas mais diversas situações cotidianas das quais eles participam diariamente, e,

discretamente, foram introduzidos acontecimentos comuns em situações de prática de *bullying* à conversa. À medida que era possível, a temática ganhava mais espaço no decorrer do evento.

A docente disse que era importante falar sobre o assunto, pois, além da necessidade, existem leis para que, de fato, a discussão aconteça; neste momento, alguns alunos se manifestaram e afirmaram que a aluna recém-chegada sofreu *bullying* na instituição anterior e, por essa razão, a família optou por trocá-la de escola. A professora aproveitou o relato para comentar sobre o filme “Extraordinário”, mostrou o livro que inspirou a produção do filme, comentou sobre os livros publicados a partir do sucesso do filme e convidou os alunos para assisti-lo.

Houve também um momento de contação de história, em que foi utilizado o livro “Somos todos extraordinários”, de R. J. Palacio, autora de “Extraordinário”; a contação foi muito apreciada pela turma, que também manifestou grande interesse pelo filme e pela leitura dos livros.

Do ponto de vista linguístico, foi possível constatar que os educandos se esforçaram para se expressarem através de um registro mais formal, principalmente em relação aos primeiros eventos orais desta intervenção, o que muito enriquece o desenvolvimento do projeto e possibilita maior pontualidade no desdobramento das ações, pois

[...] um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor apenas que o aluno “converse com o colega” a respeito de um assunto qualquer. Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral. (CAVALCANTE; MELO, 2006, p. 183)

A professora-pesquisadora também observou⁹ que eles ainda optavam, intuitiva ou intencionalmente, pelos adjetivos menos elaborados, por advérbios temporais, de certeza e de intensidade, e demonstraram um certo domínio das técnicas argumentativas orais em detrimento das escritas, verificadas na produção do gênero comentário, embora o evento oral esteja mais próximo de relato do que da argumentação. Ou seja, eles opinavam e, sem qualquer intervenção da professora-pesquisadora, justificavam seu ponto de vista. Um exemplo que pode ilustrar essa

⁹ Essa observação foi realizada em caráter informal, intentando estabelecer parâmetros de comparação para a elaboração das próximas etapas, de modo que, posteriormente, as dificuldades apresentadas pelos alunos pudessem ser sanadas ou reduzidas e que os avanços fossem registrados.

constatação ocorreu quando os alunos explicaram o porquê de sentirem alegria ao descobrir que o seu prato preferido foi preparado para o almoço de domingo, ou quando explanavam sobre a raiva que sentiam ao presenciarem uma cena de agressão a um colega.

Ainda sobre as observações e sobre a participação dos educandos nesse evento de oralidade, quanto ao respeito ao turno de fala do interlocutor, constatou-se que as atitudes dos alunos foram um pouco mais amistosas e respeitadas, se comparadas às da roda de conversa anterior. Essa constatação é importante para a criação de um parâmetro para a realização das próximas atividades de exercício oral da linguagem, pois, na pesquisa-ação, todas as ações futuras da intervenção devem ser planejadas com base nas anteriormente elucidadas, considerando o progresso alcançado e as deficiências ainda existentes.

A etapa foi finalizada com a escolha de uma data para que o filme fosse exibido.

3.2.7 – 7ª etapa: Assistindo ao filme

Em data e horário previamente marcados, o filme foi exibido.

Antes da exibição, aos alunos dos 6º anos, foi solicitado pela professora que, durante o filme, anotassem em seus cadernos observações sobre o filme, destacando o que mais lhes chamou a atenção, positiva e/ou negativamente, para que produzissem suas próprias resenhas. Por opção da docente, eles já haviam sido expostos a uma resenha modelar e foram sistematizados os principais aspectos desse gênero, então esperava-se que já tivessem conhecimentos que os ajudasse na constituição desse texto inicial.

Algumas intercorrências aconteceram, dificultando o início da exibição, como, por exemplo, a mídia não pode ser executada pelo equipamento, o que fez com que a docente precisasse pedir ao professor de ciências que cedesse uma aula dele, o que foi prontamente atendido. A docente, sabendo que imprevistos pudessem acontecer, salvou o arquivo no equipamento da sala de vídeo, o que viabilizou a realização desta etapa da intervenção.

Finalmente, o filme foi exibido na *sala de vídeo* da instituição, com o intuito de utilizar os recursos informatizados dos quais a escola dispõe, e também de

proporcionar aos alunos uma experiência próxima daquilo que é vivenciado em um cinema.

Os alunos demonstraram grande apreço pela obra cinematográfica, reagindo, conforme o esperado, a cada situação vivida pelo protagonista: carinho pelas relações familiares de Auggie, indignação e tristeza com as situações de *bullying* das quais o protagonista foi vítima, surpresa e indignação com a atitude da família de um dos alunos da Escola Beecher Prep, dentre outras. Uma pequena parcela da turma não se comportou de maneira muito educada, fato que forçou a docente a interromper a exibição do filme para pedir que se comportassem melhor e que ficassem mais atentos aos acontecimentos da trama, pois, posteriormente, eles usariam essas anotações na composição da próxima produção textual.

A professora lhes disse que, após assistirem ao filme, o estudo da resenha seria retomado, a fim de que os educandos pudessem reforçar os conhecimentos adquiridos e confrontar suas opiniões durante a roda de conversa.

3.2.8 – 8ª etapa: Realização de uma roda de conversa formal e pesquisa sobre *bullying*

Após a exibição do filme, conforme acordado anteriormente, a turma-controle foi mobilizada para outra roda de conversa formal sobre a temática *bullying* e sobre o filme “Extraordinário” com o intuito de que os participantes pudessem expressar suas impressões e expor suas expectativas sobre o filme, e, sobretudo, posicionarem-se contra esse tipo de violência.

Os alunos se organizaram em círculo e o evento foi iniciado pela docente, que atuou como mediadora, quando ela iniciou uma reflexão sobre as temáticas **amizade, compaixão, amor ao próximo, relações familiares, respeito, agressões física e psicológica**, e os fatos mais relevantes que compuseram “Extraordinário”. Eles aproveitaram o ensejo para relacionar a trama à própria realidade familiar e fizeram alguns relatos sobre suas vivências e experiências.

Houve um momento dedicado àqueles que quisessem falar de situações em que praticaram ou sofreram *bullying* relatarem suas experiências, enquanto praticantes ou, principalmente, como vítimas. Alguns alunos usaram o espaço concedido para relatarem suas experiências vividas em instituições anteriores,

enquanto vítimas ou expectadores, e, novamente, voltaram a falar de maneira solidária sobre o triste caso da aluna transferida para a instituição onde esta intervenção foi desenvolvida. Houve comoção por parte da aluna, a qual foi acolhida pela docente e pela maioria dos colegas, sinalizando, dessa maneira, a tomada de consciência dos alunos, em geral, quanto aos danos que esse tipo de violência pode causar.

Essa roda de conversa¹⁰ foi realizada num tom mais formal, se comparada às realizadas anteriormente e teve como objetivo capacitar os educandos para que respeitassem o turno de fala do colega, da professora e também para que soubessem posicionar-se no seu. Ainda nesta ocasião, os alunos foram avaliados quanto ao uso dos adjetivos e advérbios para caracterizarem o filme, para posicionarem-se de acordo com o ponto de vista que desejavam defender, para relatarem suas experiências e construir seus argumentos. Esta avaliação consistiu na observação atenta do posicionamento dos educandos, nas escolhas da variedade linguística adotada e no repertório linguístico para a construção de seus argumentos e contra-argumentos, comparados com os adotados nas outras rodas de conversa.

Ao analisar o posicionamento dos alunos, a professora-pesquisadora constatou que, embora demonstrassem segurança, em alguns momentos do evento, os educandos se autocorrigiam ao utilizarem adjetivos menos elaborados, o que demonstrava monitoramento maior do uso, ou quando a docente os questionava sobre algo ser “triste ou muito triste”, a fim de destacar a intensidade dos argumentos, ou ainda quanto ao modo como certas situações descritas por eles aconteciam, por exemplo.

Ao final do evento, os alunos foram levados à sala de informática com o intuito de efetuarem uma pesquisa sobre o conceito de *bullying* e a legislação vigente para tratamento e abordagem do tema no ambiente escolar, com ênfase para uma notícia que destaca a recente inserção da Lei 13.663/2018 na Lei 9.394/1996. A atividade consistiu na leitura protocolada pela professora das leis nº 13.185, de 06 de novembro de 2015 e nº 13.663, de 14 de maio de 2018.

¹⁰ Além da abordagem adotada pela professora-pesquisadora, a fim de que fosse possível estabelecer um comparativo entre a roda de conversa relatada nesta seção e as realizadas anteriormente, bem como para se registrar todos os momentos relevantes de cada momento desta intervenção, a docente efetuou gravações em vídeo.

Os objetivos deste trabalho de pesquisa consistiram em oferecer conhecimento formal sobre a temática deste projeto interventivo e promover o contato dos educandos com gêneros instrucionais mais formais, lamentavelmente pouco explorados no contexto escolar, o que justificaria as dificuldades em ler e compreendê-los até mesmo na vida adulta.

Neste estágio da 8ª etapa, conforme as expectativas da professora-pesquisadora, os alunos precisaram de mais mediação ao lerem as leis e para compreendê-las, pois esse foi o primeiro contato deles com um texto cuja variedade linguística usada em sua construção era mais culta do que os outros aos quais haviam tido acesso anteriormente, pois

nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constituiu a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade e qualidade. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 19)

A mediação da leitura ocorreu da seguinte maneira: a professora lia cada artigo, cada parágrafo, e perguntava aos discentes o que haviam compreendido; à medida que demonstravam entendimento, ela avançava. Porém, ao sinalizarem alguma dificuldade de compreensão, ela lhes explicava de maneira mais simples, ou exemplificava o conteúdo através de possíveis situações cotidianas das quais os educandos faziam parte.

Em relação à roda de conversa, ela foi realizada com o intuito de levar os alunos a refletirem sobre a importância de reativar o cineclube da instituição e estendê-lo aos alunos do Ensino Fundamental, para que, quanto antes possível, os estudantes sejam expostos a mais esta ferramenta tão prazerosa e que tanto contribui para a construção do conhecimento.

De acordo com as observações da professora-pesquisadora, o contato com o filme *Extraordinário* representou uma excelente oportunidade de expansão e ampliação das práticas sociais de linguagem no contexto escolar. As discussões resultantes da exibição dessa obra cinematográfica contribuíram para o acréscimo de cultura e para que os alunos participantes desenvolvessem o senso crítico e suas habilidades argumentativas, pois “o cinema é um instrumento precioso, por exemplo,

para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas.” (DUARTE, 2009, p. 73).

3.2.9 – 9ª etapa: Retomada da modelagem e produção de resenha

O objetivo desta etapa consistiu em verificar a habilidade dos alunos em construir argumentos em gêneros escritos e retomar as análises e reflexões realizadas na 4ª e 5ª etapa.

Conforme a professora disse, após assistirem ao filme e participarem da roda de conversa, o estudo da resenha seria retomado, a fim de que os educandos pudessem reforçar os conhecimentos adquiridos e expor suas opiniões sobre o filme. Explicou também que eles deveriam produzir suas próprias resenhas, para que provavelmente fossem publicadas no *blog*¹¹ do cineclube ou na página que a escola mantém no Facebook, a fim de divulgarem sua opinião sobre o filme assistido e, assim, convencerem ou não aos que não o assistiram a fazê-lo.

Após a retomada do que foi realizado nas etapas anteriores, a docente retomou o estudo da resenha crítica “Divertida Mente: alegria e medo”, solicitando aos alunos que relesem o texto e, em seguida, demarcando os aspectos estruturais e semânticos do gênero em questão, como, por exemplo, a paragrafação, a tese, os argumentos, a presença de adjetivos e advérbios nos argumentos analisados, através de uma leitura protocolada. Ao desenvolver esta atividade de reflexão, a maioria dos alunos demonstrou compreender que a opinião deve vir acompanhada de uma justificativa (argumento), e que esta justificativa é o que pode convencer o interlocutor, neste caso, a assistir ao filme *Divertida Mente*.

Em seguida, os educandos foram orientados a copiar em seus cadernos o quarto parágrafo do texto em estudo, reproduzido no quadro pela professora, de modo que adjetivos, locuções adjetivas, advérbios e locuções adverbiais foram omitidos para possibilitar-lhes refletir sobre a relevância destas classes e seus efeitos de sentido na construção dos argumentos, estabelecendo uma comparação entre o

¹¹ A fim de contribuir para uma ampla divulgação das ações do cineclube e das resenhas escritas pelos alunos, a docente pretende criar um *blog*, logo que for reativado, a fim de que o acesso seja estendido inclusive àqueles que não estão ligados diretamente à instituição.

trecho original e aquele reproduzido no quadro. A professora ainda aproveitou o fragmento original para destacar, de acordo com a necessidade apresentada pela turma, a diferença entre fato e opinião.

Finalizando a reflexão, a docente também apontou para a classificação do produto resenhado pelo resenhista e para o título que, neste caso, é um elemento relevante para a identificação, atentou-os para os interlocutores de seus textos e para qual registro linguístico eles optariam de acordo com o contexto em que suas resenhas fossem publicadas. Ela também lhes solicitou que utilizassem as anotações feitas durante a exibição do filme, dada a sua significância para a construção do texto.

Essa estratégia não foi tomada de maneira pontual. Tal qual concebe a visão da AL, a reflexão deve auxiliar na sistematização de conhecimentos dessas classes, com a finalidade de consolidar conhecimentos que foram requeridos dos alunos em outras situações de escolaridade, de modo que, nesta intervenção, ocorrerá após a realização da produção final.

A fim de otimizar a aprendizagem e auxiliá-los no processo de produção textual, a docente desenvolveu em conjunto com a turma uma espécie de *check list* indicando os elementos primordiais do gênero resenha crítica, guiados pelo estudo realizado na etapa 7 desta intervenção e verificado após a retomada das aulas anteriores.

3.2.10 – 10ª etapa: Pesquisa sobre *bullying*: construção do instrumento de pesquisa, realização, contagem e divulgação dos dados da pesquisa

A pesquisa-ação prevê que os alunos, além de serem considerados objeto da pesquisa, também participem de modo mais atuante do projeto interventivo a que estejam sendo submetidos. Para tanto, nesta etapa, ver-se-á como os alunos protagonizaram uma pesquisa quantitativa e qualitativa sobre a ocorrência de *bullying* na instituição e como se posicionaram frente aos resultados.

A aula foi iniciada com uma conversa entre a professora e a classe sobre importância da atividade que envolveria boa parte da escola e seria iniciada naquele dia. Ela explicou que, após contarem suas experiências com o *bullying*, era chegado o momento de eles investigarem as ocorrências em outras turmas, com outros alunos,

para pudessem perceber o quão nocivo é esse tipo de violência para a vítima e para todos os que estão próximos a ela.

A turma foi organizada de modo a formarem 5 GTs (grupo de trabalho). A docente sugeriu que a formação das equipes deveria obedecer a algum critério, como um número máximo ou mínimo de meninas e/ou meninos, por exemplo, ou por sorteio; os alunos optaram pela intervenção da professora, pois, de acordo com eles, ela saberia como organizar sem “ajudar demais” uma ou outra equipe.

Terminada a organização, cada GT recebeu uma folha em branco e a seguinte orientação: deveriam escrever 5 perguntas que considerassem importantes para contabilizarem e compreenderem como o *bullying* acontece na instituição em que estudam, utilizando, de maneira autônoma, o material obtido na etapa 8 desta intervenção para consulta. As perguntas formuladas pelos GTs foram reproduzidas no quadro, conforme cada um finalizava a atividade. Quando todos terminaram, mediados pela docente, os alunos selecionaram 09 questões para comporem o instrumento de pesquisa, conforme modelo reproduzido no caderno pedagógico.

Essa seleção não ocorreu de forma muito pacífica, pois, alguns grupos não gostaram do fato de suas perguntas não serem escolhidas; porém, a docente lhes explicou que algumas seriam repetitivas e outras não tão necessárias para o estudo que eles realizariam, e que um instrumento composto por muitas questões poderia ser algo de difícil compreensão para os alunos do 5º ano, por exemplo. Após a conversa, os alunos compreenderam o posicionamento dela e concordaram que o número de questões selecionadas era, de fato, suficiente.

Antes de irem às salas de aula realizarem o levantamento de dados, a docente os advertiu que todo o trabalho de contagem e de resultados ficaria a cargo deles em conjunto com a professora de matemática, que muito gentilmente se prontificou a auxiliar na pesquisa; em seguida, a professora-pesquisadora atribuiu algumas funções do trabalho a alguns alunos, orientando-se por sugestões dos próprios GTs e, por último, mas não menos importante, todos debateram sobre como deveria ser a abordagem aos professores e alunos das turmas participantes da pesquisa. Para facilitar a compreensão, à medida que alguém sugeria uma “regrinha”, esta era anotada no quadro a fim de que as equipes refletissem sobre a postura adequada à situação da qual participariam. Os alunos foram bem orientados quanto à recusa por parte de algum possível participante e quanto ao anonimato daqueles que

concordassem em responder à enquete, situações com as quais eles precisariam saber lidar.

Os representantes de cada GT, acompanhados de mais um integrante, se dirigiram às turmas participantes, previamente selecionadas pelos supervisores pedagógicos enquanto os demais membros iniciaram a produção de formulários simplificados para o início da contagem geral de dados consolidados, pois, os específicos de cada turma tornaram-se objeto de estudo da atividade interdisciplinar de matemática, sob a supervisão da professora Janaína Ponté, como se pode verificar no anexo 1.

Participaram desta pesquisa 68 alunos matriculados de 5º a 9º ano no Instituto Estadual de Educação, do turno vespertino. O instrumento de pesquisa aplicado continha 09 questões elaboradas em forma de afirmações, cujas respostas deveriam ser **sim** ou **não**. Abaixo, verificar-se-ão as respostas obtidas para cada questionamento e seus respectivos resultados.

PERGUNTA	SIM	NÃO
1. Já sofri <i>bullying</i> .	63%	37%
2. Já testemunhei o <i>bullying</i> .	75%	25%
3. Já testemunhei o <i>bullying</i> virtual.	51%	49%
4. Já agredi ou humilhei alguém.	20,5%	79,5%
5. Já tentei impedir uma situação de <i>bullying</i> .	73,5%	26,5%
6. Já conversei com os meus pais sobre o <i>bullying</i> .	45,5%	54,5%
7. Já conversei com os meus professores sobre o <i>bullying</i> .	41%	59%
8. Já tive uma aula sobre <i>bullying</i> na escola.	60%	40%

9. Acho que podemos deter o <i>bullying</i> na maioria dos casos.	79,5%	20,5%

Quadro 5: Consolidado da pesquisa sobre ocorrência de *bullying*

A professora-pesquisadora optou por refletir e analisar os dados gerais obtidos durante a realização da roda de conversa com a turma-controle, a fim de integrá-los ainda mais a este projeto interventivo e posicioná-los como pesquisadores atuantes que foram na realização desta ação de pesquisa.

Após o trabalho de contagem e obtenção dos dados, a última roda de conversa foi organizada e efetuada. Porém, antes de sua realização, a docente novamente advertiu os alunos sobre o caráter avaliativo do acontecimento, sobre o grau de formalidade – afinal, seria uma roda de conversa entre professora-pesquisadora e pesquisadores –, e, finalmente, sobre o fato de essa roda de conversa caracterizar um dos estágios de conclusão das reflexões sobre a ocorrência e a prática do *bullying*.

Iniciado o evento, a professora retomou algumas reflexões anteriores sobre o filme Extraordinário e sobre as leis nº 13.185/2015, nº 13.663/2018, resumindo-as, e sobre o trabalho de pesquisa executado por eles na etapa 8 deste projeto interventivo.

Ao relatar que 63% dos entrevistados afirmaram ter sofrido *bullying* e 75% presenciado a prática, a docente perguntou se todos concordavam e/ou acreditavam nesses resultados; alguns alunos afirmaram discordar desses números por acreditarem que a ocorrência seja maior, e ainda que a enquete fosse anônima, muitos poderiam não ter respondido sinceramente por receio de se expor, ainda que indiretamente. Segundo eles, na maioria das vezes, a vítima teme afirmar que sofre esse tipo de violência, e, por isso, mente ou omite sua realidade daqueles que desejam ajudá-la.

Sobre a prática do *cyberbullying*, a pesquisa revelou que 51% já o testemunhou e, quando questionados sobre esse dado, os alunos novamente discordaram e afirmaram veementemente que é muito maior. Eles relataram a existência de grupos criados no *Facebook*, por alunos da instituição, com o objetivo de rechaçar, incitar o ódio e implicar com alunos das séries anteriores; por exemplo: participavam deste grupo alunos do 9º ano e suas agressões verbais eram voltadas

para os alunos de 8º ano. Outro grupo argumentou que o *bullying* virtual tem se tornado mais comum porque sua descoberta é mais trabalhosa e complexa, que quando eles tomam conhecimento das ofensas, elas já estão acontecendo há mais tempo. Declarações como estas que surpreenderam a docente em razão da atual facilidade de acesso às redes sociais, bem como da rapidez em que a informação é repassada. Este foi um dos resultados mais comentados pela turma-controle, pois acessar as redes sociais é uma das atividades preferidas dela.

Quanto a agredir ou humilhar alguém, antes mesmo que a docente comentasse o resultado deste questionamento, o grupo mais atuante pediu a palavra e se mostrou incrédulo frente aos 79,5% que negaram ter agredido ou humilhado colegas, porque, segundo os educandos, esse resultado não condiz com os 63% que afirmaram sofrer *bullying*. Após a fala deste grupo, outro alegou que os próprios colegas da sala costumam formar “panelinhas” que se rivalizam e, conseqüentemente, se agridem verbalmente – fisicamente, “por pouco”, segundo eles, ainda não havia acontecido – fato que, segundo os alunos, “muito aborrece a todos”, porém, até o momento de realização desta roda de conversa, nada havia sido feito para conter as atitudes negativas desses alunos envolvidos, nem por parte deles, nem por parte da instituição, que só tomou conhecimento e as devidas providências após o relato da docente.

Ao término da fala dos alunos, a professora-pesquisadora lhes disse o quanto essa revelação a preocupava e quão necessário era a reflexão que estavam realizando, além de enfatizar que as atitudes agressivas poderiam ser consideradas *bullying*. Ela os levou a ponderar sobre a gravidade de seus atos e a reconhecerem a incoerência entre tudo o que estavam discutindo, a consciência que demonstravam quanto à nocividade da prática do *bullying* e a postura adotada por eles. Neste momento, uma aluna afirmou que ela e suas colegas têm o hábito de se tratarem por “perua” ou “vaca”, mas que somente elas podem se referir umas às outras dessa maneira, pois, trata-se de algo semelhante a um “código”; a estudante disse também que não concorda com a formação dessas “panelinhas”, pois ela já “sentiu na pele” o quanto isso faz mal para a convivência deles. Após mais algumas ponderações, a docente avançou para os próximos questionamentos da enquete.

Quanto a impedir uma situação de prática de *bullying*, toda a turma-controle demonstrou acreditar na sinceridade dos participantes da pesquisa e alguns, inclusive,

afirmaram ter tentado evitar que colegas fossem agredidos fisicamente quando estudavam em outra instituição, relatando para a professora as ameaças que o colega sofria. Outros foram enfáticos ao afirmar que jamais permitiriam que alguém fosse agredido em sua presença.

No tocante a relatar para pais ou professores casos de *bullying*, 45,5 e 41% dos entrevistados, respectivamente, afirmaram ter falado sobre o assunto. Uma aluna afirmou que considerava altos esses resultados, visto que, muitas vezes, o adolescente não consegue falar com os pais porque, nem sempre, eles acreditam; muitos pensam que o filho está exagerando ou até mesmo inventando histórias “para chamar sua atenção”. Quanto a falar com professores, ela alegou que, como o agressor lida diariamente com a vítima no espaço escolar, esta sente-se coagida a não contar absolutamente nada, sob a ameaça de sofrer agressões ainda piores. A docente explicou que é justamente esse comportamento silencioso que fortalece a prática; disse também que, por mais insegura e fragilizada que esteja, ela não precisa passar por tudo isso sozinha.

Nesse momento, os alunos citaram o exemplo da aluna E., transferida de outra instituição para o Instituto Estadual de Educação em razão de ter sofrido *bullying* por decisão de sua família, logo que tomou conhecimento do que estava acontecendo com a menina; ela se emocionou e afirmou estar se recuperando do que chamou de “pesadelo”, graças ao apoio que recebeu dos colegas do IEE. A docente também se emocionou com o relato de E. e tornou a chamar a atenção de toda a turma-controlê para os danos psicossociais que o *bullying* provoca.

Com referência à questão de terem tido uma aula sobre *bullying*, a docente apresentou o resultado obtido através da aplicação da enquete, 60%, e questionou os alunos sobre a relação entre esse dado, a quantidade de alunos que afirmou ter sofrido com a prática desse tipo de violência e o número de alunos que afirma ter agredido ou humilhado alguém. Prontamente, alguns alunos se manifestaram dizendo que o tema não era tão discutido assim e, conseqüentemente, o número de ocorrências é alto em razão disso; outros afirmaram ter tido várias aulas sobre o assunto enquanto estudaram em outra instituição, e que no IEE a professora-pesquisadora era a primeira que abordou esse tema com eles, ao mesmo tempo que outro grupo afirmou ter ouvido falar em *bullying* algumas vezes, nos anos iniciais.

Alguns educandos elogiaram esta intervenção, afirmando que “já estava na hora” de alguém falar nesse assunto com eles.

Por fim, ao apresentar o resultado da última questão, 79,5%, que falava sobre deter o *bullying* na maioria dos casos, imediatamente uma aluna disse que não acreditava nessa possibilidade, pois pensa que só falar no assunto da forma que a professora estava fazendo, não surtiria grandes efeitos; na opinião dela, é preciso que ações mais concretas sejam pensadas e desenvolvidas. Ao final de sua fala, o grupo que denunciou as “panelinhas” sugeriu a criação de um grupo de apoio para ajudar os estudantes da instituição que sofreram ou estejam sofrendo *bullying*, e que, futuramente, esse grupo possa atender e integrar alunos de outras instituições. Quase todos os participantes demonstraram apoio à sugestão e se prontificaram a colaborar para que esse movimento se fortaleça e se torne realidade. A docente considerou muito positiva a sugestão dos alunos e acrescentou que a reativação do cineclubes pode contribuir substancialmente para a atuação desse grupo e na contenção da prática do *bullying*, algo que muito animou a turma-controle. Ela lhes concedeu informações sobre o projeto e comentou sobre seu desejo de expandi-lo aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, o que foi muito comemorado por eles.

A professora-pesquisadora classificou a participação dos alunos como satisfatória, embora nem todos tenham se envolvido como ela desejava. Foram avaliados para fins pedagógicos a postura adotada, o respeito ao turno de fala, a qualidade e a consistência dos argumentos, as reflexões propostas, a preocupação em encontrar uma solução para os problemas relatados. Avaliar esses itens permitiu à professora-pesquisadora reconhecer o progresso da turma-controle na aquisição de habilidades para se comunicar em eventos orais formais.

3.2.11 – 11ª etapa: Análise da produção inicial e reescrita de resenha

Novamente foi realizada preliminarmente uma análise de caráter diagnóstico da estrutura utilizada pelos alunos do gênero resenha crítica, em que os dados tabulados representam as principais características estruturais e contextuais do gênero em foco, considerando o que foi desenvolvido durante as etapas anteriores, de forma que não foram tomados como formas rígidas e imutáveis, mas sim como estruturas passíveis de algumas regularidades (Schneuwly & Dolz, 2004).

Também nesta análise diagnóstica, foi observado o papel de adjetivos e advérbios na construção e sustentação de argumentos, com o propósito de estabelecer um estudo comparativo entre o gênero precursor introdutório, comentário de *site*, e o precursor resenha crítica, considerando suas distinções e semelhanças.

Esta produção textual foi desenvolvida por de 32 dos 36 alunos matriculados e frequentes na turma-controle, sendo que 3 recusaram-se a escrever – embora a professora-pesquisadora tenha insistido veementemente para que realizassem a tarefa - e o aluno portador de deficiência, que não conseguiu produzir seu texto no tempo determinado e acabou desistindo, mesmo após a professora e a bidocente tentarem ajudá-lo. Nesse aspecto, o prazo da intervenção não contribuiu para um trabalho mais cuidadoso da docente, visto que era final do ano letivo e, por isso, os alunos já se mostravam desestimulados. Devido a intercorrências externas ao âmbito da sala de aula de língua portuguesa, foi necessário marcar aulas extras e atividades para casa, o que também não favoreceu para que essas produções fossem desenvolvidas em sala.

Nesta análise diagnóstica, foram observados aspectos estruturais, como título, autoria, uso da 3ª pessoa, remissão ao produto resenhado – retomada anafórica –, identificação do autor da obra resenhada, recomendação ou não de consumo do produto resenhado, classificação. Também compuseram essa análise aspectos linguísticos como uso de adjetivos e advérbios, paragrafação, pontuação, registro (variedade linguística, ortografia e concordância), frases declarativas e clareza dos argumentos, abaixo representados, selecionados para esta análise em consonância com o estudo desenvolvido nas etapas anteriores, em que se efetuou compreensão e interpretação do texto *Divertida Mente: alegria e tristeza*, de Francisco Russo, conforme apresentado no Caderno Pedagógico.

No quadro abaixo, pode-se verificar os aspectos relevantes na composição do gênero resenha crítica, em que os valores atribuídos às produções textuais foram apontados como **adequado**, **parcialmente adequado** ou **inadequado**. As produções foram consideradas **adequadas** quando atenderam aos requisitos presentes na tabulação; **parcialmente adequadas** quando se aproximaram para mais ou para menos dos parâmetros de análise, sinalizando algum nível de compreensão da composição do gênero; **inadequadas** quando não os contemplaram em sua

totalidade. Observem-se os dados levantados na análise da produção inicial da resenha:

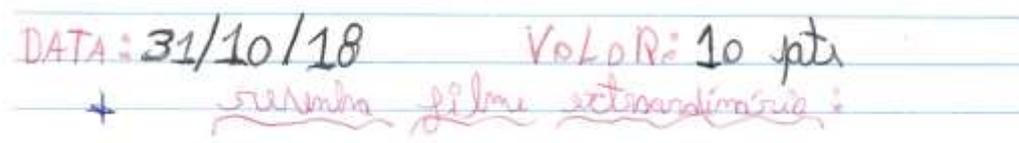
ASPECTOS ANALISADOS	ADEQUADO	PARCIALMENTE ADEQUADO	INADEQUADO
Título (originalidade)	03	15	14
Autoria (identificação) e marcas de autoria	32	---	----
Uso da 3ª pessoa	18	09	05
Remissão (referência) ao produto resenhado	20	06	06
Identificação do autor da obra resenhada	10	08	14
Uso de adjetivos	08	11	13
Uso de advérbios	10	14	08
Clareza dos argumentos	04	08	20
Registro linguístico	15	12	05
Paragrafação	13	04	15
Recomendação ou não de consumo do produto resenhado	05	18	09
Frases declarativas	31	01	---
Pontuação	04	23	05
Classificação	17	02	13

--	--	--	--

Quadro 6: Análise diagnóstica das produções – resenha crítica

O **título** é um aspecto muito relevante para o gênero em foco, pois trata-se do elemento que deverá revelar para o leitor a intenção do texto e despertar sua curiosidade em conhecer o texto, uma vez que corresponde a um breve indicativo do que será abordado a seguir. No tocante à inserção de título nas produções, chama a atenção o alto índice de produções que se adequaram parcialmente ou não se adequaram a este requisito tão relevante, totalizando 46% e 44%, respectivamente, das produções. A adequação parcial consistiu na repetição do título do filme, enquanto que a inadequação compreendeu a ausência ou algo que a professora-pesquisadora classificou como “enunciado”, pois muito se assemelha a um enunciado de atividade pedagógica.

Vejam-se os fragmentos abaixo, em que, as produções receberam título atribuído de forma automatizada pelo aluno, visto que nelas se encontram evidências da orientação de atribuição de título direta daquela que fora dada pela docente, ou seja, de que deveriam inserir titulação para a resenha:



DATA: 31/10/18 Valor: 10 pts
+ resenha filme extraordinária:

C. O. M.

No excerto abaixo, pode-se verificar que o aluno inclusive usa a palavra “comentário” em seu título, fazendo referência direta a outro gênero trabalhado anteriormente neste projeto:

Data: 31/00/2018

meu comentário filme extraordinário

B. P. S.

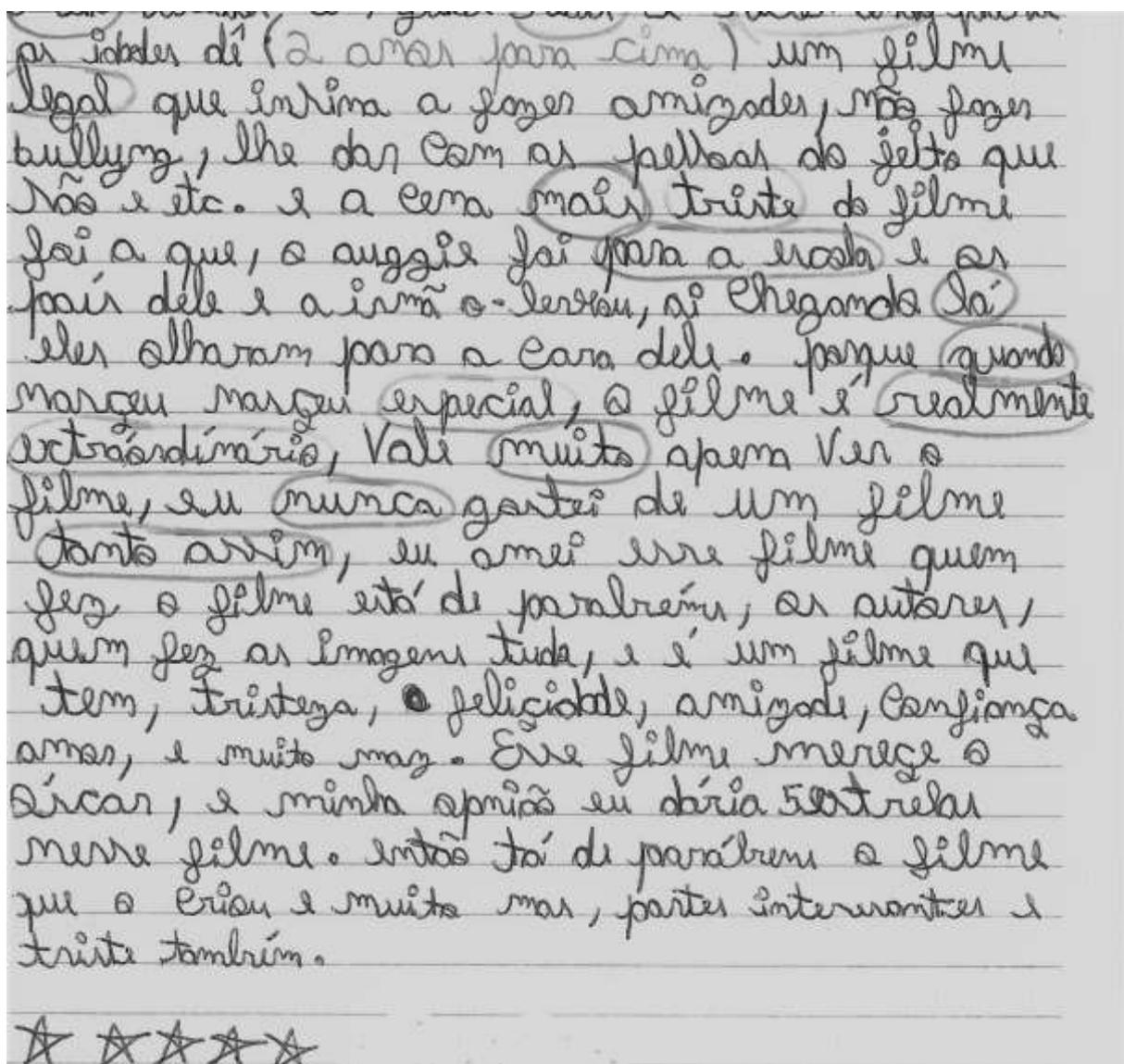
Em ambos os textos, não houve a apresentação de títulos que despertassem a curiosidade do leitor, mas que visavam a cumprir o papel daquilo que a professora havia solicitado: inserir título para a resenha e retomar o título do filme. Por vezes, os alunos utilizavam apenas o nome do filme como título da resenha.

Em outras produções, pode-se observar títulos como “Extra Ordinário: *bullying* e amizade” e “O Extra Ordinário: *bullying* na escola”

Sobre a **autoria**, todos os alunos alcançaram a adequação, demonstrando, dessa maneira, terem compreendido a relevância de se identificar como autor em defesa de um ponto de vista. Considerando-se a faixa escolar, 6º ano, as habilidades desenvolvidas a partir deste aspecto consistiram também em criar **marcas de autoria** ao selecionar, compreender, organizar e aplicar os conhecimentos adquiridos através de leituras diversas na produção de uma resenha crítica.

No que se refere ao **uso de 3ª pessoa do discurso**, condicionou-se este aspecto como relevante em razão da importância de se desenvolverem as habilidades dos educandos quanto ao uso e à compreensão da impessoalidade nos textos argumentativos, como meio de atribuir maior credibilidade à opinião neles difundida, e também em consonância com as modelagens disponibilizadas nas etapas deste projeto interventivo. Verificou-se que, neste aspecto, 56% dos alunos demonstraram compreender a importância da impessoalidade na composição de uma resenha crítica. 28% revelaram ter desenvolvido parcialmente essa habilidade ao mesclar 1ª e 3ª pessoas do discurso, conforme se pode verificar no fragmento abaixo, em que o educando inicia sua produção em 3ª pessoa e, quando opina, passa a escrever em

1ª, ambos sendo usados para apresentar opiniões, mas com excesso de uso da primeira pessoa para fazê-lo:



pr ideias de (2. amar para cima) um filme legal que inspira a fazer amizades, mas fazer bullying, lhe dar com as palavras do jeito que nós e etc. e a cena mais triste do filme foi a que, o auggie foi para a escola e os pais dele e a irmã o-lesionou, aí chegando lá eles olharam para a cara dele. porque quando morreu morreu especial, o filme é realmente extraordinário, vale muito a pena ver o filme, eu nunca gostei de um filme tanto assim, eu amei esse filme quem fez o filme está de parabéns, os autores, quem fez as imagens tudo, e é um filme que tem, tristeza, felicidade, amizade, confiança, amor, e muito mais. Esse filme merece o Oscar, e minha opinião eu diria 5 estrelas nesse filme. então tá de parabéns o filme que o criou e muito mais, partes interessantes e triste também.

★ ★ ★ ★ ★

C. R. O. M.

Como é possível observar, no excerto acima, o aluno descreve e narra em 3ª pessoa, mas, ao expressar sua opinião, opta pela 1ª pessoa, assim como nos comentários, fazendo desta modalidade sua marca de autoria.

Ainda sobre o uso da 3ª pessoa para apresentar opiniões, veja-se este texto que cumpre de forma mais adequada ao gênero esse quesito:

Extraordinário:

A história começa quando Stephen Chbosky, diretor do filme resolve tirar das páginas do livro de R. J. Palacio e passar para as telinhas.

Auggie Pullman (Jacob Tremblay) um garotinho de apenas 10 anos, mais que já fez 27 cirurgias. O protagonista sempre estudou em casa, até que um dia, sua mãe Isabel (Julia Roberts) falou com Nate (Quem Wilson), pai de Auggie, mas não gostou muito da ideia, mas acabou concordando.

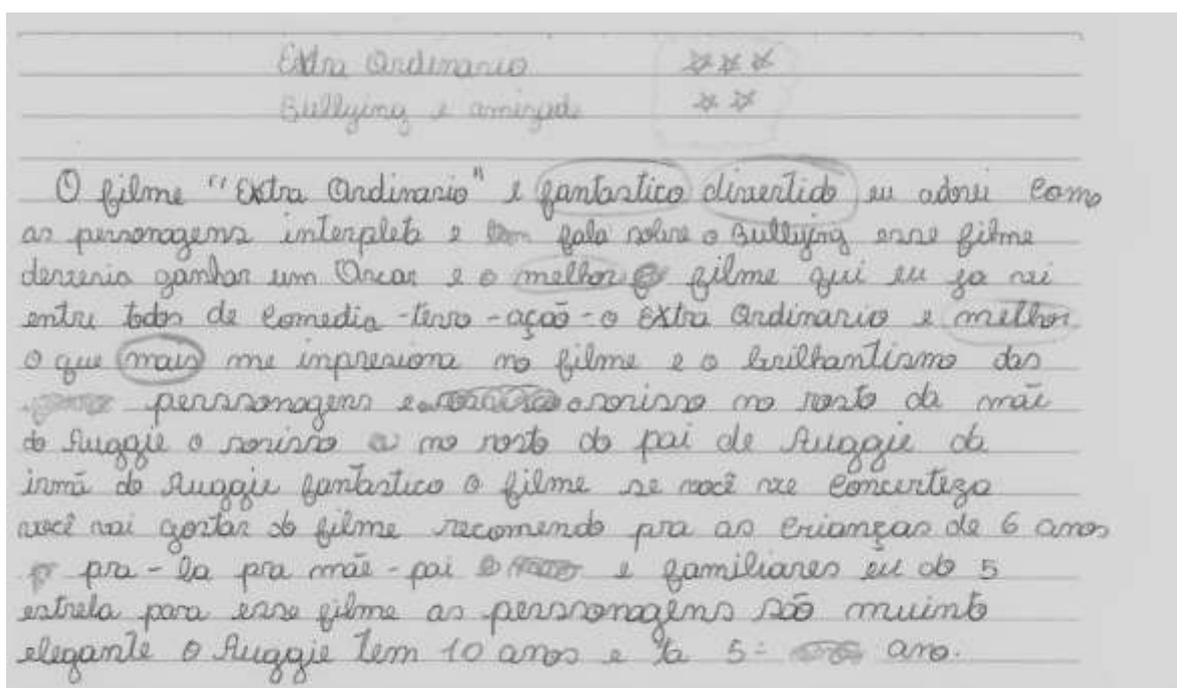
Isabel, levou o Auggie à escola para conhecer o diretor Bilzangal (Mandy Patinkin) e mais três alunos para o mostrarem a escola, são eles: Charlotte, uma garotinha simpática que adora falar de seus sucessos como atriz. Josh Will, que ao longo da história vai ficando amigo de Auggie, e que com certeza é o ponto mais forte do filme. E o insuperável Julian (Brize Cheison). O filme também mostra o ponto de vista de outras personagens, como a irmã de Auggie, Via (Isabella Rossellini).

Que, como todas as pessoas também tem problemas, e é sua amizade com Miranda (Danielle Rose Russell). Enfim, o filme é muito importante para os dias de hoje.

Note-se que, nos dois parágrafos finais, a aluna apresenta sua opinião de forma a promovê-la como se fosse de todos, concluindo ser o filme importante para a atualidade.

Considerou-se **remissão (referência) ao produto resenhado** quaisquer menções a elementos ou ao próprio filme Extraordinário, neste caso, a fim de estabelecer a relação entre o produto e a opinião sobre ele emitida, o que neste elemento foi alcançado em 62% das produções textuais analisadas.

Outro aspecto muito pertinente para o gênero resenha crítica é a **identificação do autor da obra resenhada**, pois, além de dar-lhes os devidos créditos pelo trabalho realizado, essa informação é interessante para o leitor criar hipóteses sobre o produto resenhado, visto que pode ativar conhecimentos prévios de outras obras produzidas pelo mesmo autor. Embora a docente tenha chamado bastante a atenção dos educandos para este quesito, 43% não o acrescentaram de modo algum ou fez uma pequena menção apenas sobre a autora do livro *Extraordinário*, R. J. Palacio, em suas produções textuais, de maneira que diretor, roteiristas e outros responsáveis técnicos pela produção da obra cinematográfica não foram citados. A ausência de informações técnicas, neste caso, compromete negativamente a estrutura composicional contextual do gênero resenha crítica, como é possível verificar na resenha crítica abaixo:



Conforme explicado em outros momentos desta intervenção, a identificação do autor da obra resenhada é muito relevante para o gênero resenha crítica, a fim de se dar os devidos créditos e para que o leitor possa associar o produto resenhado a outros de mesma autoria e, conseqüentemente, identificar e/ou contextualizá-lo socialmente.

Quanto ao **uso de adjetivos**, que abarca também as locuções adjetivas, para qualificar o objeto resenhado e seus elementos, observou-se que em apenas 60% das produções analisadas, a classe foi usada maneira adequada (26%) ou parcialmente adequada (34%). O índice de baixa adequação demonstra, assim, que os alunos ainda possuem limitações e pouca autonomia na construção e sustentação de argumentos, o que está atrelado ao parco uso dos adjetivos nesse gênero. Veja uma produção que ilustra esse fato:

Resenha do filme Extraordinario

O filme Extraordinario é um filme que conta a história de um menino que se chama August Kubler que tem 10 anos de idade e este menino tem uma doença que se chama síndrome de Treacher Collins. O garoto, August não gostava de ter essa doença, porque ela o deixou com a sua aparência diferente, que fez ele se sentir diferente das outras crianças na escola onde ele estuda. E essas crianças ficaram zombando dele, porque elas acharam que ele tinha uma aparência diferente. O filme não se baseia em fatos reais, mas é baseado em um livro lido, que o autor se chama R. J. Palacio. Ela fez o livro, quando viu um garoto que tem essa doença (síndrome de Treacher Collins) ela pensou em fazer o livro (Extraordinario) Essa doença é muito rara porque existem poucas casas dessa doença no mundo inteiro. O garoto August passou por 27 litras ~~litras~~ mas com o tempo ele fez novos amigos na escola e passou a se ~~se~~ mais feliz e contente, com sua mãe (Tracy Kubler) e seu pai (Nate Kubler) e seus amigos.

D. F. S.

Na resenha crítica acima reproduzida, o aluno D. F. S. utiliza apenas o adjetivo **diferente** e o repete por três vezes, o que denota pouco conhecimento do aluno sobre as possibilidades de uso da referida classe na fundamentação de opinião no gênero em foco.

Relativo ao **uso dos advérbios**, bem como de locuções adverbiais, os dados analisados demonstram que 74% dos alunos empregaram adequadamente (31%) ou de maneira parcialmente adequada (43%) essa classe de palavras. Porém, a professora-pesquisadora reconheceu que houve maior ocorrência de temporais e de negação, marcando, portanto, dificuldades em utilizá-los para fundamentar e desenvolver argumentos.

Quanto ao uso dessas classes em favor da argumentação, leia-se a produção abaixo:

⊙ Extraordinario ★★★★★

Realmente o filme é muito bom, os personagens são bem descritos, pela autora do livro: R. J. Palacio. O filme tem uma boa filmagem e um bom conteúdo, e ele fala também de como nós devemos reagir ao Bullying. Tem uma parte em que o filme fala de como nós devemos lidar com as coisas da vida. O personagem principal tem uma doença que se chama síndrome de treacher Collins e ele tinha muita vergonha de sair na rua com os seus pais, o personagem principal se chama Auggie, ele tem 10 anos, e lá se vai lá lidar com os comentários maldosos das pessoas. O filme chama muita atenção de emocionismo. O filme é amavelmente bom.

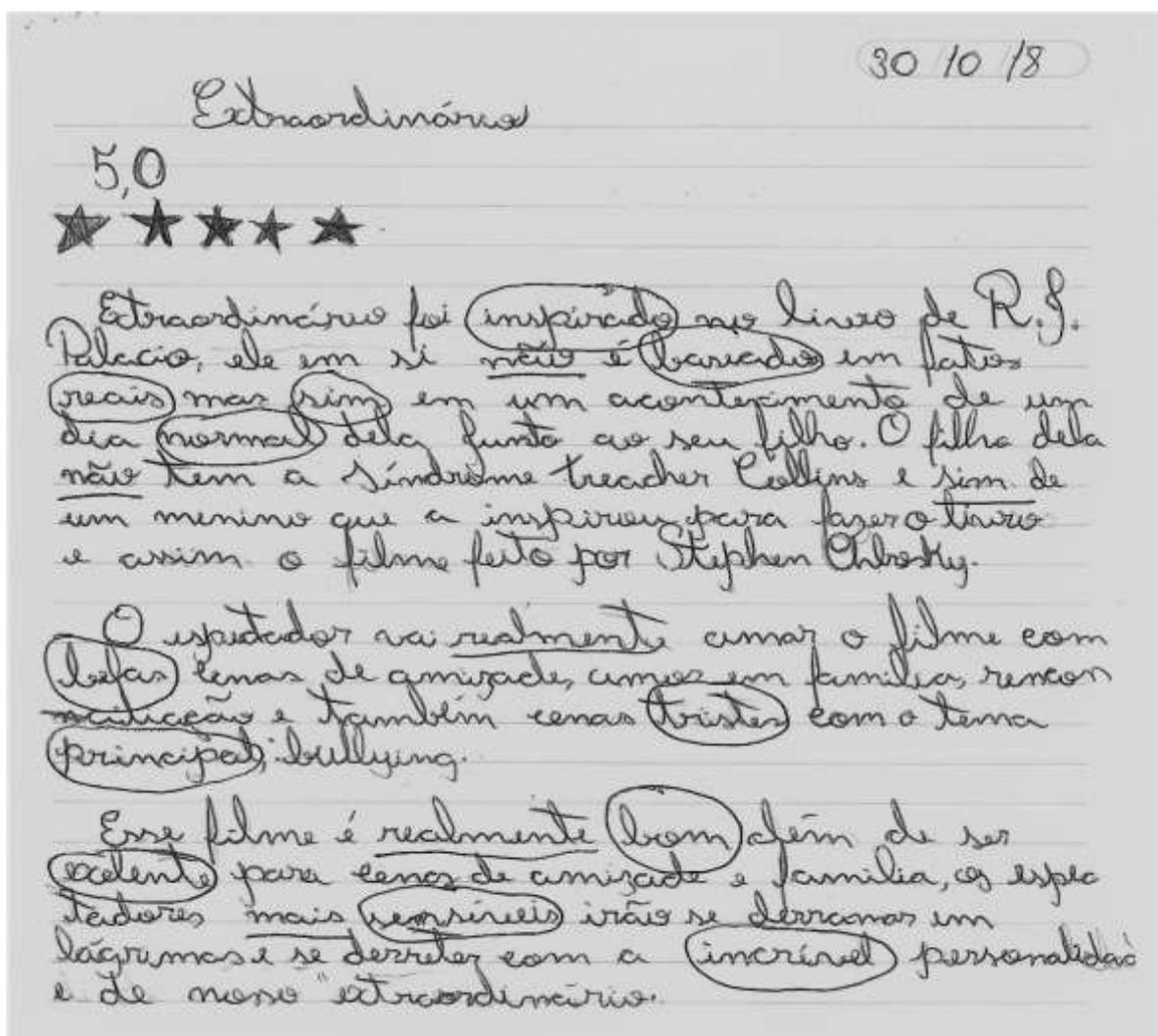
G. O. B.

Nela, apesar da repetição do adjetivo “bom”, há modalização demarcada pelo “realmente” e adjetivação frequente como forma de argumentar.

À guisa de conclusão, foi possível perceber que a **clareza dos argumentos** foi prejudicada pela não utilização das funções argumentativas de adjetivos e advérbios, constatada em 63% das produções em que esse aspecto não alcançou os resultados esperados, ou seja, a adequação.

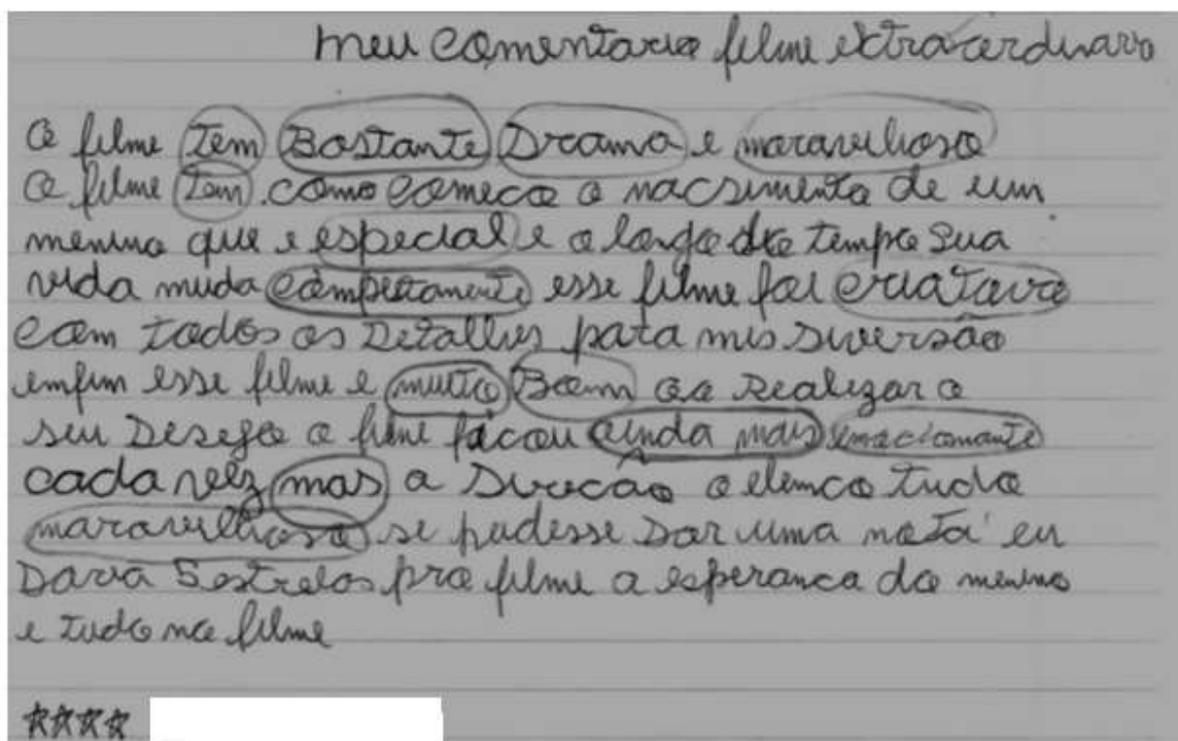
Conforme citado em análise anterior, os alunos ainda têm uma forte tendência em utilizar adjetivos para caracterizar elementos da narrativa (personagens, espaço, etc.) e advérbios para situar a ação no tempo, usos característicos dos gêneros narrativos, o que pode ser explicado em razão da preferência e/ou prioridade que os currículos escolares dos anos iniciais dão para as pequenas e médias narrativas.

Abaixo foi reproduzida uma produção textual em que, as ocorrências de adjetivos e advérbios, colaboram para a clareza argumentativa:



Verifica-se, na produção textual acima, que as classes morfológicas adjetivo e advérbio muito agregaram à expressão e à clareza da opinião emitida pela aluna, que recorre a expressões como “mais sensíveis”, aos adjetivos “reais” e “excelentes” e aos advérbios “sim” e “realmente”.

No que concerne ao uso do **registro linguístico**, 46% das produções foram consideradas adequadas, ao passo que os outros 38% estavam parcialmente adequadas, tomando como parâmetro de análise um nível intermediário de formalidade/informalidade, característico do gênero resenha crítica. Porém, assim como nas produções do gênero comentário, foi novamente perceptível a ocorrência de repetições, o desrespeito à concordância verbal e nominal, às normas ortográficas, à acentuação, ao uso de letra maiúscula, dentre outros, como é possível observar nas produções textuais reproduzidas a seguir.



B. P. P. S.

Na produção textual acima, nota-se o uso do verbo **ter** em detrimento de **haver**, ausência de acentuação da forma verbal “é”, a inversão do dígrafo “sc” para

“cs”, uso de “m” antes de “c”, dentre outros desvios ortográficos e sintáticos. Leia-se esta outra produção:

★ ★ ★ ★ ★ O Extraordinário

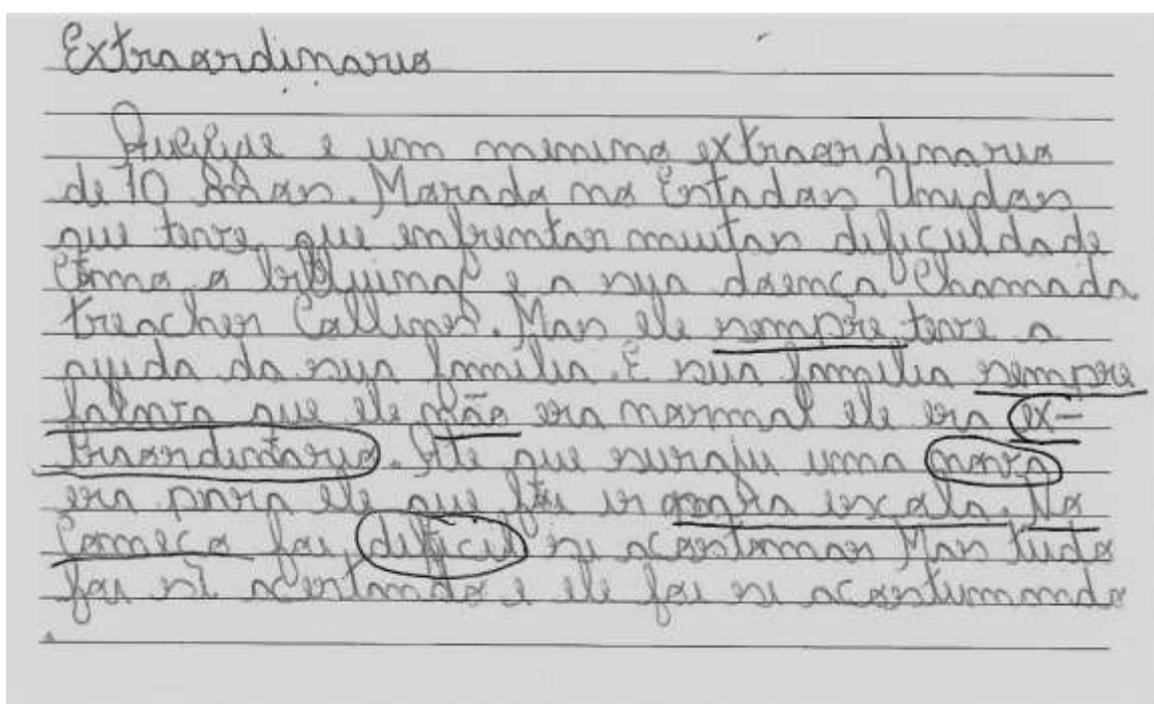
Pela primeira vez que eu assisti o filme Extraordinário ele me chamou muito atenção adorei devido à sua verdade. Há muito de psicologia em Extraordinário vários são os conceitos adaptados neste grande alegria emocional como o porquê de se esquecer fatos antes de sua vida o que define sua personalidade questões do inconsciente a formação dos sonhos em uma hilária associação!! e até mesmo depressão sim, de pressão por mas que a mãe do sugger tentara a fuga a ele e pra escola ela conseguiu e ele também nunca tinha ido em uma escola logo no começo ele a começo a gostar da escola ele tinha 30 anos a mãe dele ficou triste por não poder a realiza deis sonho dela mas no final do começo ela conseguiu que era do que e para a escola e a de genista e ele a família toda fico mas triste e indo comdo a deze a chachorinha deles morreu e de pois no final ele os pag com outros amigos

R. S. A.

No texto da aluna R. S. A., há uma forte tendência na omissão do “u” da desinência modo-temporal da forma “ficou” em “a família toda fico [...]”, o uso equivocado da conjunção **mas** em detrimento do advérbio **mais**, ausência de cedilha em “comeco”, repetição do dígrafo **ch** na palavra “chacorrinha”, ausência da letra **r** no dígrafo **rr** de “chachorrinha” – cachorrinha – e “moreu” – morreu. Há, ainda, equívocos

ortográficos verificados em “assiti”, “psicóloga” em detrimento de **psicologia**, ausência de i em “primera”, bem como em “extraordinaro”, além do ensejo de utilizar fragmentos da resenha crítica de Divertidamente na construção de sua produção textual de Extraordinário.

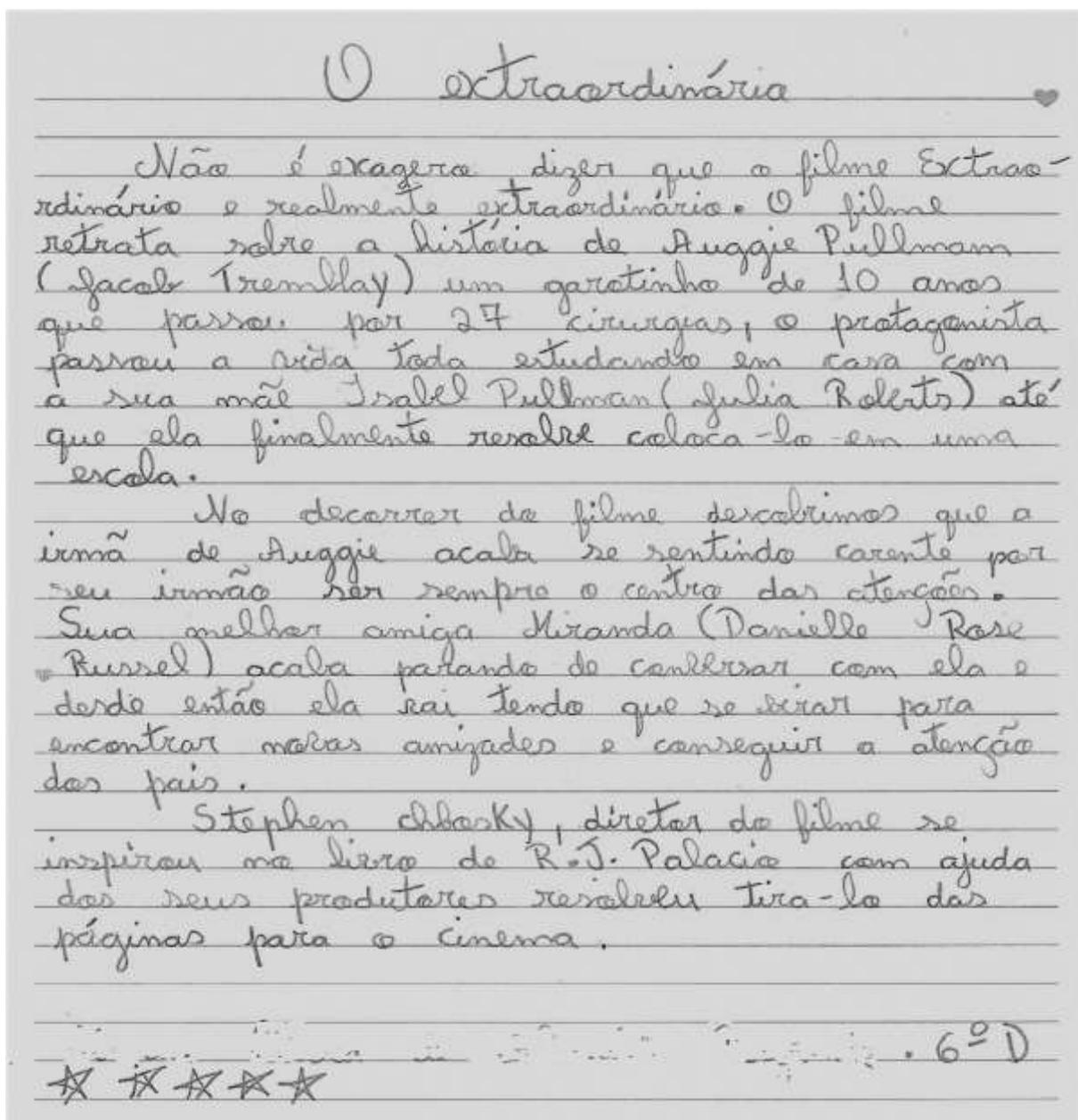
Sobre a **paragrafação**, 46% dos alunos não demonstraram conhecimentos básicos de paragrafação no gênero resenha. A professora-pesquisadora constatou que, da mesma forma que alguns produziram comentários mais extensos, que muito se assemelhavam à estrutura de um texto opinativo, ao produzirem a resenha crítica, a estrutura do comentário de *site* ainda era marcante para eles, o que possivelmente os levou a estruturarem seus textos em um único parágrafo, conforme é possível observar no excerto abaixo:



M. B. F.

Em relação à **recomendação ou não do produto resenhado**, 56% das produções alcançaram parcialmente o nível de adequação esperado, ao lado de 15% considerados adequados. Esses dados estão estreitamente relacionados aos problemas verificados no aspecto **clareza dos argumentos**. Notou-se que algumas das limitações dos educandos, quando se trata de justificarem seu ponto de vista, estão relacionadas ao não reconhecimento e à pouca utilização das classes adjetivo

e advérbio, sobretudo desta última, na construção de argumentos, enquanto a utilização dessas classes para narrar revela-se mais notável. Observe os exemplos a seguir. No texto que segue, percebe-se uma tendência maior à narração em detrimento da argumentação, em que se verifica uma recomendação parcial, efetuada no início do texto, que mais se aproxima de uma narrativa que de um texto argumentativo:



M. C. R.

Em contrapartida, ainda que discretamente e de uma maneira diversa daquela com as quais os alunos tiveram contato nas resenhas críticas utilizadas para leitura,

houve produções em que este aspecto foi contemplado, como se pode notar no texto abaixo em que a autora realça seu ponto de vista referindo-se ao fato de o filme ser indicado a todos os públicos por ser “bem bolado”, dentre outros elementos que reforçam a qualidade dos argumentos desta produção, como, por exemplo, a opção pelo adjetivo “impressionante”, que antecede a explicação da amplitude temática da obra cinematográfica, denotando sua relevância.

1) extraordinário - A difícil vida Social

☆☆☆☆☆ 5,00

1) Um filme impressionante, que conta muito sobre a inclusão dentro da escola, as amizades e sobre a reação dos pais ao ver o filho ... sofrendo bullying.

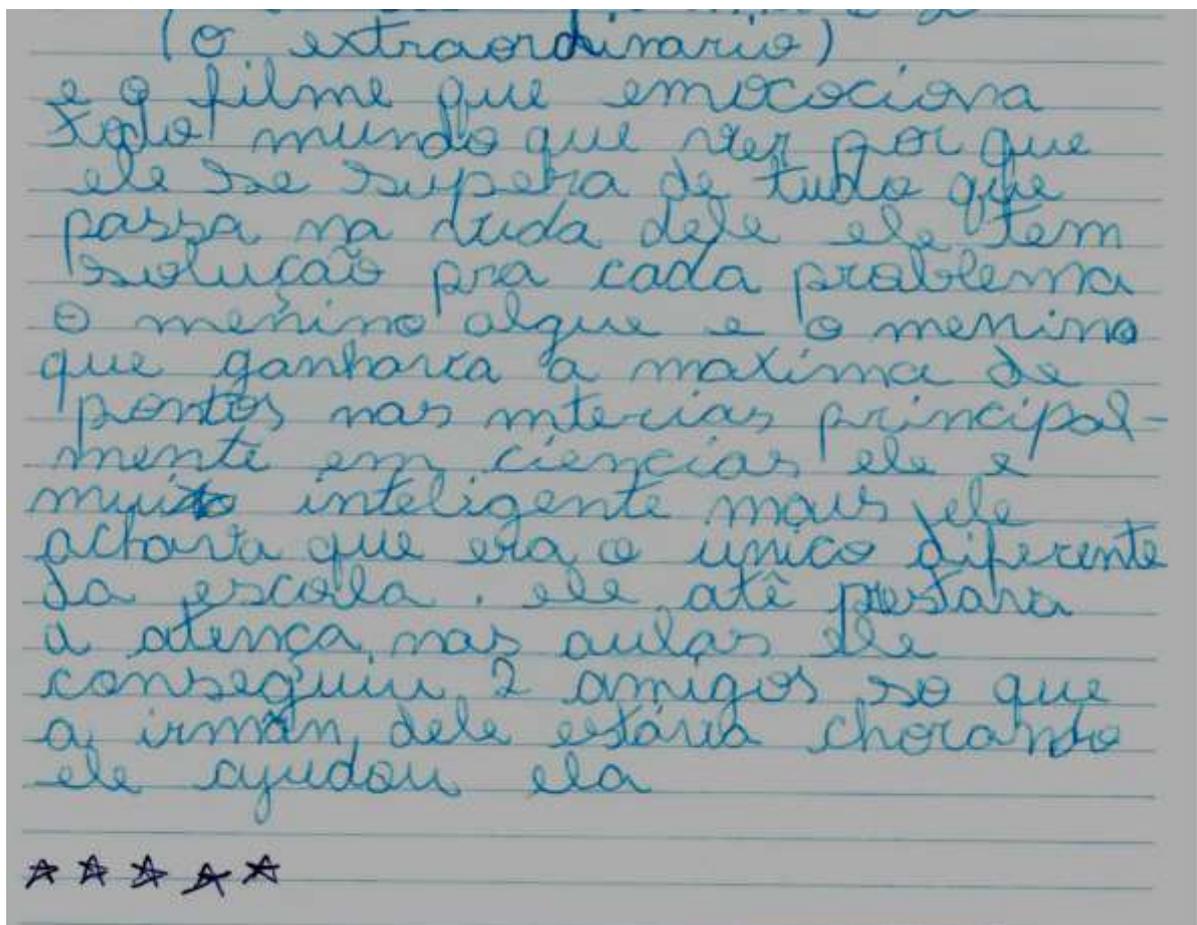
Jacob Tremblay (Auggie Pullman), protagonista do filme, passa por uma fase ruim em sua vida, em que os pais resolvem colocá-lo em uma escola que as pessoas não aceitam do jeito que ele é; por conta disso, a família de Auggie dá muita atenção para ele e, por esse motivo, deixava via de lado muito triste!

2) Esse filme foi baseado em um livro que conta sobre um menino que tinha a doença de Treacher Collins, e que passou por 27 cirurgias.

Muito bem "bolado", o filme 1) Extraordinário, atende a todos os tipos de públicos.

Quanto ao uso de **frases declarativas**, 97% das produções foram consideradas adequadas. A professora-pesquisadora presume que os educandos tiveram mais facilidade nesse aspecto porque, no 1º bimestre, ela desenvolveu com a turma-controle um estudo sobre os tipos de frases em razão do trabalho com o gênero conto maravilhoso. Frases como “realmente o filme é muito bom”, “pode levar muitas pessoas [sic] as lágrimas”, “[...] despertou nas pessoas a sensibilidade de nunca [sic] jogar as pessoas [...]”, declarativas afirmativas, foram muito recorrentes.

No que se refere à **pontuação**, como era esperado, a maioria, mais precisamente 72% das produções foram consideradas parcialmente adequadas, de modo que um dos maiores equívocos observado foi com relação aos usos da vírgula. A docente desenvolveu um rápido estudo sobre pontuação, em caráter de revisão, em consonância com os tipos de frases; porém, pode constatar através destas produções textuais a necessidade de desenvolver um estudo reflexivo mais minucioso sobre este assunto.



T. B. B.

Verifica-se uma forte preferência por períodos longos, além de uma discreta tendência ao uso do ponto final na produção acima, demonstrando grandes dificuldades por parte desta aluna no que concerne à utilização dos sinais de pontuação.

Por fim, foi analisado o aspecto de **classificação**, componente que justifica e reforça a **recomendação ou não do produto resenhado**. Intentando seguir a modelagem utilizada, a docente orientou a turma-controlê a guiar-se pelo parâmetro de classificação do site www.adorocinema.com.br, em que, aos filmes resenhados são atribuídas estrelas, nos quais a escala classificatória consiste em: meia estrela representa **horrível** e cinco estrelas **obra-prima**; 54% das produções estavam adequadas, e, contrapartida, 40% inadequadas, fator que muito chamou a atenção da professora-pesquisadora em razão de a classificação representada por ícones específicos também ter sido apontada nos comentários aos quais os alunos tiveram acesso e pela ênfase que a docente deu a este aspecto.

A tabulação adotada nesta intervenção foi formulada ancorada nas considerações de Geraldi (1997, p. 217), que orientam o seguinte:

a análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam.

O linguista também assinala que

[...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 1999, p. 74)

A professora-pesquisadora notou que o maior desafio revelado nessas produções textuais consistiu em desenvolver nos educandos as habilidades argumentativas para a escrita, principalmente com relação ao uso de adjetivos e advérbios como elementos de construção de argumentos, pois as produções textuais analisadas refletem uma forte tendência a narrar quando a expectativa é de que se argumente sobre o filme assistido.

Pensando nessa forte propensão é que esta etapa intentou abarcar uma reflexão mais intensiva e enfática com o intuito de guiar os alunos à aquisição e ao desenvolvimento de suas habilidades argumentativas, ao mesmo tempo em que tomem consciência do papel argumentativo das classes adjetivo e advérbio.

Para melhor aproveitamento das atividades reflexivas, a professora iniciou o estudo solicitando que os alunos se organizassem em duplas, preferencialmente que se formassem de acordo com as composições anteriores. Em seguida, explicou que várias resenhas se distanciaram muito daquilo que deveriam conter ou do formato que deveriam apresentar e discorreu sobre cada aspecto analisado, enfatizando sua importância para o gênero.

Após sua fala, a docente os avisou de que havia selecionado as produções que menos atenderam à estrutura composicional e contextual do gênero em foco e que, dentre elas, sortearia uma, a qual não seria identificada, a fim de que a turma controle pudesse compreender e refletir a partir daquilo que precisaria ser melhorado na produção. Pensando na dinâmica de 6º ano, avisou ainda que o texto seria reproduzido no quadro e que todos deveriam copiá-lo em seus respectivos cadernos.

Ao escrever o texto no quadro, a professora destacou fragmentos dele, utilizando canetas coloridas para realçar o que deveria ser retirado ou modificado, como o título, ausência de referenciação ao autor da obra e a elementos do produto resenhado, igualmente ao uso insuficiente de adjetivos e advérbios para a construção de argumentos – ora a falta de argumentos também.

Depois de disponibilizar o texto no quadro para os alunos, a professora apontou os problemas seguindo a ordem estabelecida no instrumento de tabulação e para outras questões envolvendo coerência, como repetições, por exemplo.

Os estudantes fizeram alguns questionamentos, prontamente respondidos pela docente, e, ao término da reflexão, foram distribuídas para eles outras duas resenhas críticas: Carrossel – O Filme: férias com lição de casa, de Bruno Carmelo, e Pantera Negra – volta às raízes, de Francisco Russo. Inicialmente, a docente solicitou uma leitura silenciosa dos dois textos, para que os estudantes os conhecessem; feito isso, foi iniciada uma leitura protocolada em que foram realçados os aspectos contemplados pela tabulação e os argumentos utilizados pelos resenhistas.

Neste momento, os alunos receberam seus textos sem quaisquer correções. Ao entregar-lhe as produções, a professora os pediu que trocassem seus textos com

sua dupla para que um colega de grupo analisasse a resenha do outro e, em folha à parte, anotasse os trechos confusos ou ambíguos e o que julgassem importante para a melhor leitura e entendimento do que foi lido.

Seguinte à análise dos colegas, a docente fez um momento de revisão, cujo intento foi guiar os educandos à consciência de que o texto deve expressar claramente aquilo que seu produtor deseja, e também indicou no quadro os desvios mais comuns com relação à construção de argumentos e efeitos de sentido a partir do uso de adjetivos e advérbios, seguido de orientação individual para os casos mais complexos e para aqueles que manifestaram interesse em obter mais orientações.

Todas as ações desenvolvidas nesta etapa foram realizadas em consonância com o que se prevê na análise linguística. Sobre atividades de reflexão sobre o uso da linguagem, Suassuna (2012, p. 24) afirma que:

o texto do aluno ganha importância na medida em que oferece condições bastante propícias de mobilização das hipóteses e intuições dos aprendizes, mas nem por isso devemos promover a análise linguística apenas a partir de suas produções; o mesmo movimento vale para os textos de leitura [...].

Foram distribuídas folhas para a reescrita, que se realizou a partir das orientações dadas pela professora, sendo que, neste processo, houve intensa interação da professora com os alunos, tendo em vista a reestruturação sugerida nos textos.

A reescrita proposta pautou-se na primeira produção em que os alunos poderiam, após refletir sobre o texto do colega em conjunto com a professora, desenvolver melhor seu texto final. Para a professora-pesquisadora esta se constituiria na possibilidade de verificar a evolução da escrita dos estudantes tomando por base a produção inicial. Essa decisão também foi influenciada em razão de o calendário de atividades da instituição, na data em que esta etapa se realizou, presumir a aplicação de um instrumento de avaliação elaborado nos moldes tradicionais; porém, como não seria viável interromper o processo de reescrita das resenhas, a professora obteve autorização para dar prosseguimento às atividades, podendo ser usadas para avaliação final.

Sobre o processo de reescrita, houve 32 alunos participantes dos 36 matriculados, de modo que 3 novamente não cumpriram a demanda de produção e

ocorreu 1 (um) caso em que a reescrita não pode ser avaliada porque, lamentavelmente, configurou um caso de plágio.

Neste estágio da etapa 11, estabeleceu-se uma análise comparativa entre primeira e última produção do gênero resenha crítica, a qual será adiante exposta e na qual se pretende examinar os avanços ocorridos no processo de ensino-aprendizagem do gênero em foco, além de obter instrumentos para o planejamento das próximas ações.

Abaixo, como se pode observar, foram analisados para fins diagnósticos e avaliativos os mesmos aspectos da primeira tabulação de resenha crítica, e as produções consideradas **adequadas**, **parcialmente adequadas** ou **inadequadas**. Novamente o critério adotado para a análise e a avaliação foram os seguintes: as produções foram consideradas **adequadas** quando atenderam aos requisitos presentes na tabulação; **parcialmente adequadas** quando se aproximaram para mais ou para menos dos parâmetros de análise, sinalizando algum nível de compreensão da composição do gênero; **inadequadas** quando não os contemplaram em sua totalidade. Veja-se a tabela referente à análise da reescrita da resenha:

ASPECTOS ANALISADOS	ADEQUADO	PARCIALMENTE ADEQUADO	INADEQUADO
Título (originalidade)	19	03	10
Autoria (identificação) e marcas de autoria	32	-----	-----
Uso da 3ª pessoa	22	08	02
Remissão (referência) ao produto resenhado	23	08	01
Identificação do autor da obra resenhada	12	03	17
Uso de adjetivos	10	15	07
Uso de advérbios	09	14	09

Clareza dos argumentos	03	13	16
Registro linguístico	08	20	04
Paragrafação	15	09	08
Recomendação ou não de consumo do produto resenhado	08	08	16
Frases declarativas	32	-----	-----
Pontuação	09	17	06
Classificação	27	-----	05

Quadro 7: Segunda análise diagnóstica – resenha crítica

Nesta fase da análise das produções inicial e final do gênero resenha, será apresentado um comparativo de resultados, a fim de que se possa verificar defasagens no desenvolvimento das habilidades dos alunos e para que se perceba melhor o que poderia ter sido realizado de outra forma ou mesmo do que ainda pode ser feito.

Para tanto, esta comparação será feita a partir de gráficos que realçam o número de produções classificadas em cada um dos critérios adotados: **adequado**, **parcialmente adequado** e **inadequado**.

No gráfico a ser apresentado a seguir, intenta-se demonstrar que, na grande maioria dos quesitos, os alunos obtiveram progressos notáveis no que diz respeito à aquisição de habilidades de produção do gênero resenha, comparando-se a primeira e a última produção do gênero abordado. Abaixo, os dados da primeira coluna (em azul) demarcam o número de alunos que cumpriu determinado quesito e sua produção, ao passo que a segunda coluna (laranja) mostra o número de alunos que alcançou o quesito na segunda produção. Observem-se os dados:

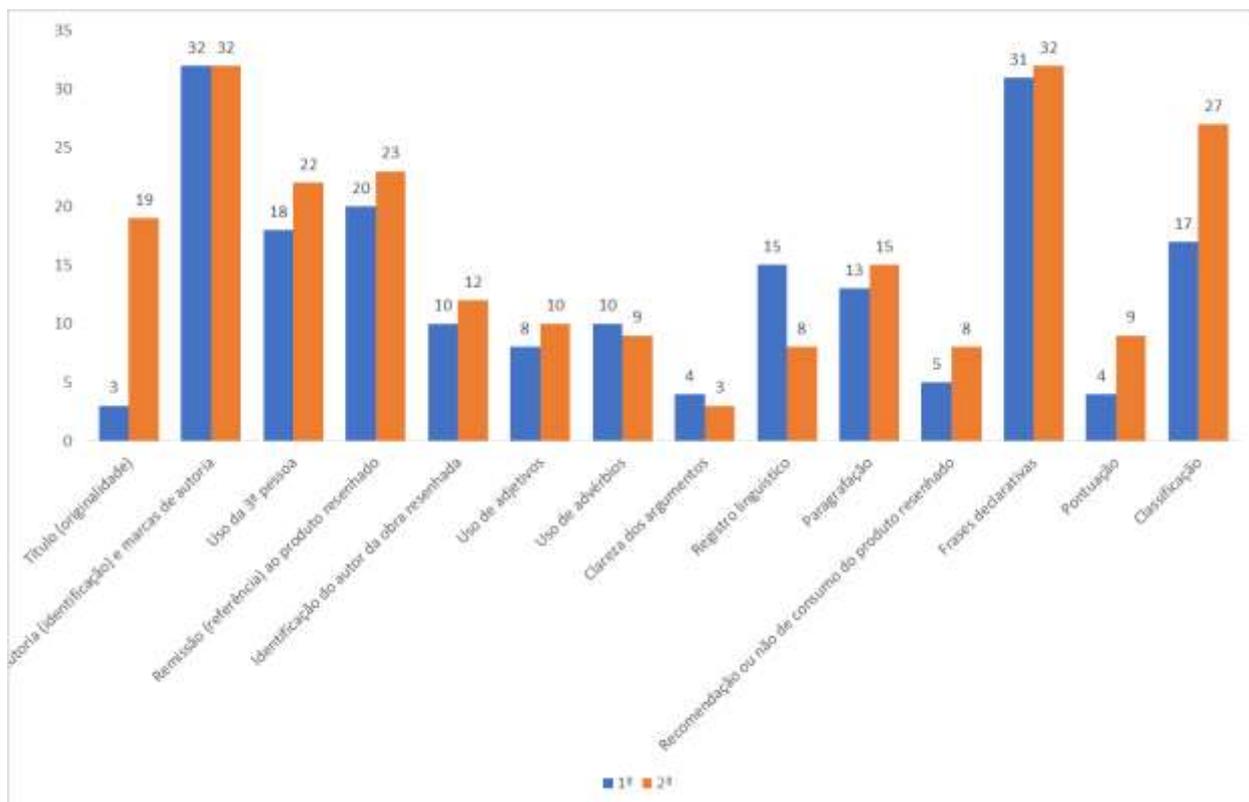


Gráfico 1: produções consideradas adequadas

No Gráfico 1, é possível verificar o crescimento expressivo de aspectos como a presença de título, de pontuação e de classificação, por exemplo, da produção inicial para a produção final, ao lado de aumentos consideráveis no que concerne ao uso de 3ª pessoa, remissão ao produto resenhado, identificação do autor da obra resenhada, uso de adjetivos, paragrafação e recomendação de consumo do produto resenhado. Quanto à atribuição de autoria e ao uso de frases declarativas, os índices mantiveram-se estáveis, confirmando os conhecimentos prévios referentes a esses aspectos.

Observem-se agora os dados suscitados de tópicos das produções que foram avaliados como “parcialmente adequadas”, em que na primeira coluna (azul) notam-se dados referentes à primeira produção e na segunda coluna (vermelha), à segunda produção:

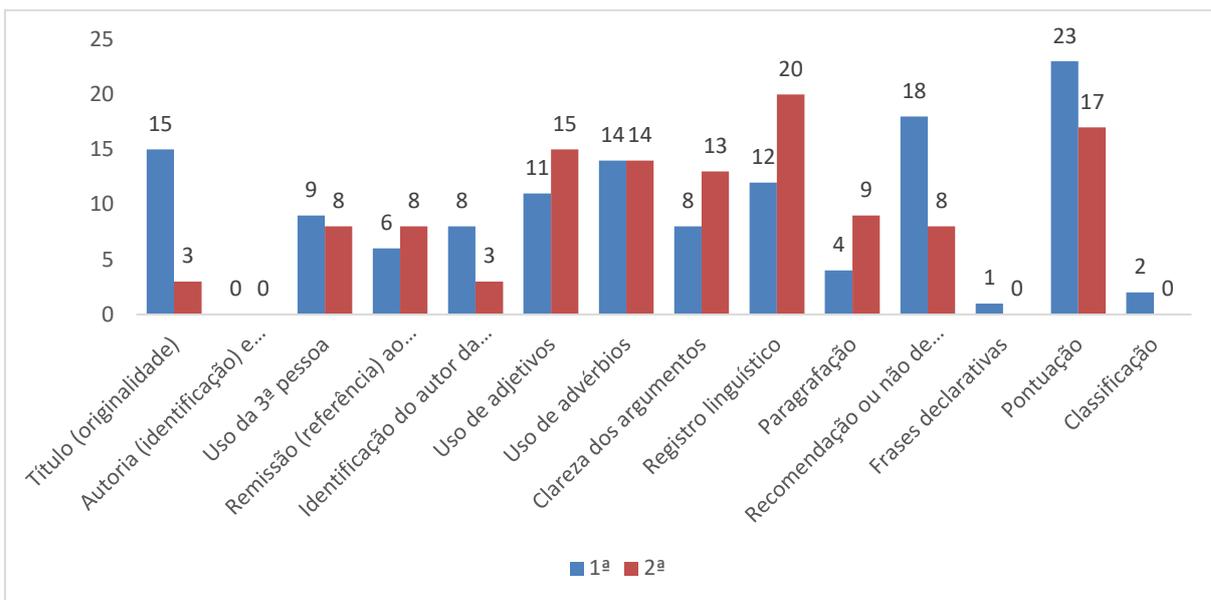


Gráfico 2: produções parcialmente adequadas

No que diz respeito aos dados computados como parcialmente adequados, nota-se que houve relevante melhora nas produções nos quesitos uso de adjetivos, clareza dos argumentos, registro linguístico e paragrafação. Nota-se também a manutenção no indicativo de uso de 3ª pessoa e dos advérbios.

Observem-se agora os dados que demarcaram inadequações ao gênero:

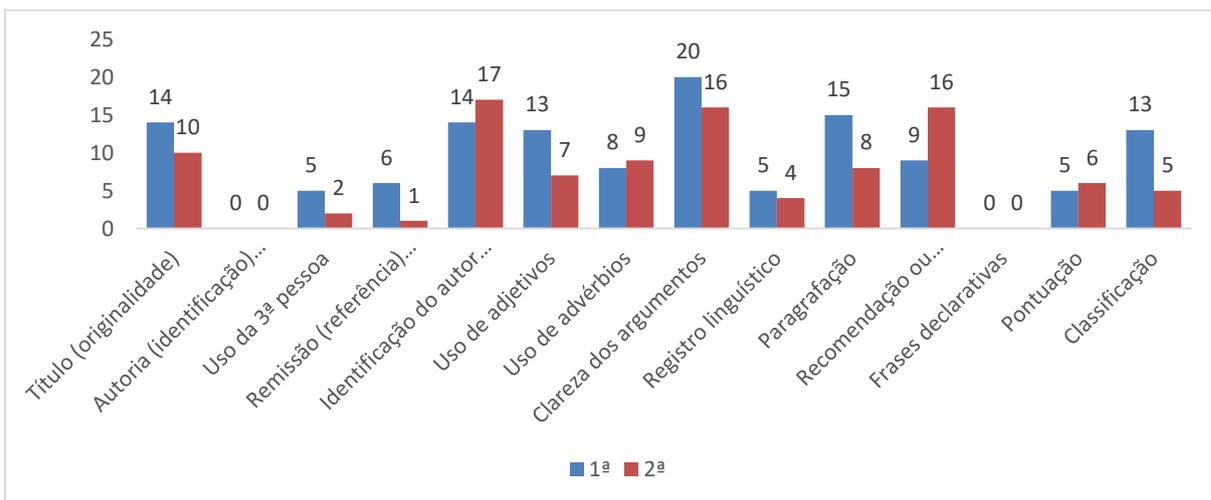


Gráfico 3: produções inadequadas

Quanto às produções consideradas inadequadas, destacam-se os aspectos identificação do autor da obra resenhada e recomendação ou não de consumo do produto resenhado., Esses dados sofreram aumento de inadequação na segunda

produção, visto que o pedido de tornar a resenha mais concisa, atendendo a uma das características desse gênero, fez com que os discentes retirassem-nos, conforme constatou-se ao comparar a produção inicial e a final, motivados pelo pouco tempo disponível para a conclusão das ações desta intervenção, iniciada em setembro e concluída em dezembro de 2018, próximo à data de término do ano letivo.

No que se refere ao **título**, houve aumento considerável de 19 produções no quesito adequação da produção final em relação à primeira, visto que, na produção inicial, apenas 3 alunos haviam cumprido esse quesito adequadamente. Isso denota, assim, a compreensão da importância da criatividade em sua concepção e de sua existência para a composição do gênero resenha crítica.

Sobre o **uso de 3ª pessoa**, houve queda de 5 para 2 no total de resenhas em que esse aspecto foi considerado inadequado, e aumento de 18 para 22 produções em que foi considerado adequado, revelando, assim, que boa parte dos alunos assimilaram a ideia de impessoalidade atribuída por essa estratégia ao texto argumentativo.

A respeito da **remissão (referência) ao produto resenhado**, o aumento de produções textuais finais que alcançaram o nível de adequação em detrimento das iniciais foi de 20 iniciais para 23 nas produções finais, ratificando o entendimento dos educandos quanto à importância de referenciar o produto resenhado sempre que possível, já que a resenha é consequência da existência deste.

Com relação ao item **identificação do autor da obra resenhada**, curiosamente, foi verificado um aumento de 14 da primeira para 17 no número de produções consideradas inadequadas, o que, para a docente, está relacionado ao fato de ela orientá-los a produzirem um texto mais conciso, mais objetivo ao apresentar uma opinião sobre o produto resenhado.

Sobre o uso de adjetivos na construção do gênero resenha, os progressos foram significativos, o que foi revelado em números. O uso adequado de adjetivos aumentou de 8 para 10, enquanto nas produções em que este aspecto foi tomado como parcialmente adequado houve um salto de 11 para 15 produções, dados que revelaram melhoria e adequação do uso dessa classe ao gênero resenha.

No que diz respeito aos advérbios, houve estabilidade entre as 14 produções classificadas como parcialmente adequadas, índice verificado tanto no tocante às iniciais quanto às finais. A estagnação ou não crescimento desses dados da produção

inicial e final da resenha parece ter se dado devido ao fato de que fora a primeira ou uma das primeiras vezes em que os alunos tiveram contato com gêneros argumentativos em situações da aula de LP, à pouca ênfase dada a esses tipo textual por parte do material didático adotado pela instituição e à prioridade que a maioria afirmou conferir ao gênero resenha crítica em detrimento das sinopses e dos comentários de sites, a fim de se informar quanto à qualidade do produto que desejam consumir/assistir. Além disso, as ações desta intervenção foram desenvolvidas e aplicadas em um curto espaço de tempo, sendo que a entrega e refacção da resenha ocorreu no final do ano letivo, em que os alunos já estavam aprovados, fato que impossibilitou a professora-pesquisadora explorar mais expressivamente os usos e efeitos de sentido que as classes morfológicas em questão podem conferir à argumentação neste gênero específico.

A respeito da clareza dos argumentos, houve um aumento de 8 para 13 produções consideradas parcialmente adequadas quanto a esse item analisado, demonstrando a proximidade com os resultados dos usos das classes morfológicas analisadas nesta intervenção.

Quanto ao **registro linguístico** utilizado, verificou-se que 20 produções se adequaram parcialmente ao nível esperado para o gênero resenha crítica, ao comparar a produção inicial com a produção textual final.

Em situação semelhante à verificada no item anterior, houve um aumento de 12 para 20 produções textuais em que a adequação parcial do aspecto paragrafação foi constatado, o que demarca maior apropriação por parte dos alunos das características típicas formais que envolvem a produção de uma resenha. .

No tocante ao aspecto **recomendação ou não de consumo do produto resenhado**, houve um acentuado aumento de 9 para 16 produções finais que não atingiram nenhum grau de adequação, elemento fundamental para o gênero em foco.

No que se refere à **pontuação**, foi observado um aumento de 4 para 9 produções classificadas como adequadas neste aspecto. As demais continham problemas relevantes de uso da vírgula e questões relacionadas à paragrafação; tanto na primeira quanto na última produção, observou-se uma certa dificuldade em concluir períodos mais longos e iniciar novos parágrafos que deem continuação ao tópico abordado no anterior.

Por fim, no que se refere à **classificação**, foi constatado um significativo aumento de 17 para 27 de uso adequado desse aspecto na produção final em relação à inicial.

À guisa de conclusão, obteve-se progressos muito relevantes no que diz respeito à apropriação e ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção textuais, sobretudo os argumentativos, tendo em vista que esta intervenção sinalizou um dos primeiros contatos formais/escolares entre educandos e textos argumentativos característicos das esferas sociais.

3.2.12 – 12ª etapa: Reflexão e construção de conhecimentos gramaticais formais

Após finalizar o estudo dos gêneros atrelando-os à visão reflexiva do papel que as classes adjetivo e advérbio desempenham como elementos argumentativos nos gêneros comentário de *site* e resenha crítica, este projeto interventivo chega à fase de conclusão dos estudos e análises reflexivos sobre a língua.

Nesta etapa, pretendeu-se possibilitar aos educandos uma sistematização de conhecimentos gramaticais formais observados consoante aos estudos reflexivos desenvolvidos nas etapas anteriores, fundamentando-se nas premissas da análise linguística, de modo que,

é no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua, que se pode compreender melhor a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham nessas estruturas. Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões. Antes de aprender uma classificação das orações subordinadas (geralmente via memorização de listas de conjunções ou perguntilhas adrede preparadas), é preciso ter participado longo tempo do jogo de integrá-las umas nas outras, pelos mais diferentes procedimentos. (FRANCHI, 1991, p. 35)

A aula foi iniciada com a distribuição de atividades introdutórias para o estudo do adjetivo, constante no anexo 12 do caderno pedagógico. Os alunos foram orientados a realizarem suas atividades individualmente e sem intervenção da

professora, pois desejava-se observar qual o nível de compreensão e de conhecimento possuíam sobre essa classe de palavras.

Ao perceber que os alunos concluíram as atividades, a docente iniciou a correção. Ao finalizá-la, ela chamou a atenção deles para as características atribuídas ao olhar, aos cabelos, à camisa e à mochila do personagem Auggie, seguida de associações a trechos das resenhas selecionadas para leitura complementar, como, por exemplo, em “A cena inicial é ágil e divertida, fornecendo três informações importantes ao público [...]”, “As crianças do elenco são talentosas [...] e parecem se divertir com as cenas, mesmo que o roteiro ofereça aos personagens diálogos fracos e piadas esdrúxulas sobre flatulência e tropeços.” e “Outro aspecto que merece destaque são os dois vilões do filme, bem superiores à média existente na Marvel. Refletiu-se, também, sobre os personagens: se Andy Serkis encarna um personagem exagerado, daqueles que tiram sarro de todos e curtem a maldade intrínseca e se Michael B. Jordan apresenta um viés oposto, raivoso e muito bem fundamentado com base em uma tragédia familiar tipicamente shakespeariana.

A abordagem reflexiva, a partir da resenha crítica disponibilizada para leitura, foi fundamental para consolidar os conhecimentos adquiridos em razão de se tratar de um texto já conhecido pela turma-controle, além de reforçar a relevância para os usos dessa classe morfológica na exposição de opiniões. Familiarizados com as resenhas, os discentes foram capazes de perceber com mais facilidade os efeitos de sentido criados ou reforçados pela classe dos adjetivos ao concluírem que, sem eles, “não tem como saber o que o resenhista acha do filme”.

Depois de concluir apontamentos e associações, a docente construiu, em conjunto com os alunos, a partir das hipóteses levantadas por eles, resumos e esquemas sobre o conceito de adjetivo e suas classificações (pátrio, primitivo, derivado, etc.), e abordou o fato de atuarem como determinantes dos substantivos e tratou também da concordância que devem estabelecer com as palavras as quais caracterizam a partir de material adaptado do livro Gramática: texto, reflexão e uso, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

A professora-pesquisadora optou por não utilizar o livro didático distribuído à turma-controle por acreditar que a metodologia em que o material se pauta não comunga com a visão da análise linguística, uma das bases adotadas nesta intervenção. A opção da docente também contemplou os exercícios selecionados com

a finalidade de reforçar e desenvolver as habilidades de leitura e compreensão textual, e também de associar os critérios funcional, mórfico e semântico ao criar efeitos de sentido nos gêneros em foco (PINILLA, 2014).

Concluída a sistematização da classe de adjetivos, a docente iniciou a dos advérbios. Ela selecionou trechos das resenhas críticas Carrossel – O Filme: férias com lição de casa, de Bruno Carmelo, e de Pantera Negra – volta às raízes, de Francisco Russo, para transcrevê-los no quadro sem advérbios e/ou locuções adverbiais e solicitou aos alunos que os copiassem em seu caderno. Após os discentes terminarem de copiar os trechos selecionados em seus cadernos, a docente recomendou que retornassem às resenhas originais e que lessem os fragmentos dos quais “algumas palavras e/ou expressões foram retirados”, a fim de compará-los com os que foram copiados; em seguida, que expressassem suas opiniões sobre as palavras que foram suprimidas. Ao realizar essa atividade, a docente levou os alunos a perceberem a importância da classe de palavras em foco para a compreensão do texto e, sobretudo, para a construção dos argumentos no gênero resenha.

Posteriormente, advérbios e locuções foram conceituados e classificados, sempre de maneira guiada e reflexiva, considerando que a classificação está estreitamente relacionada aos contextos em que são utilizados; neste momento, os adjetivos também foram inseridos neste estudo para que o traço argumentativo que as duas classes ajudam a construir fosse evidenciado. A docente também realçou que, em determinadas situações, advérbios podem ser confundidos com adjetivos, e que, como os adjetivos são variáveis, isto é, flexionam-se em gênero, número e grau, ao contrário dos advérbios, este seria o traço distintivo entre as duas classes morfológicas.

Concluída a sistematização, foi proporcionado aos educandos um momento para sanarem suas dúvidas. A etapa foi encerrada com a aplicação de exercícios que contemplavam os aspectos funcional, mórfico e semântico (PINILLA, 2014) da classe morfológica em estudo.

3.2.13 – 13ª etapa: Assistindo à palestra com psicóloga interagindo com a psicóloga e discussão sobre *bullying*

Para finalizar as ações e estratégias desenvolvidas neste projeto interventivo, a professora-pesquisadora desejava proporcionar à turma-controle um momento em que se sentissem mais acolhidos e, ao mesmo tempo, mais responsáveis pelo combate à prática do *bullying*. Essa decisão partiu da percepção de que, embora o assunto tivesse sido amplamente discutido, ainda havia carência de informação técnica e, principalmente, de acolhida, por parte dos alunos. Foi pensando nisso que a docente convidou a psicóloga Camila Picoli para realizar uma palestra sobre o tema deste projeto interventivo, e retomar os dados obtidos na pesquisa desenvolvida pela turma-controle, sob a supervisão da professora Janaína Ponté, para parte da comunidade escolar. Ao concluir o estudo reflexivo das classes adjetivo e advérbio em gêneros argumentativos, a docente agradeceu aos alunos, e lhes falou sobre o quanto a participação de cada um foi importante para a realização desta intervenção. Os alunos, por sua vez, também a agradeceram e demonstraram grande satisfação em ter contribuído para a concretização das ações interventivas. A docente interagiu mais um pouco com eles, conversando sobre o que eles mais ou menos gostaram, o que gostariam ou não de repetir e o que mais os marcou.

Em seguida, ela afirmou ser aquela a última etapa do projeto interventivo e que eles receberiam a visita de uma pessoa muito especial, e que certamente eles gostariam muito de ouvir o que ela teria a dizer, junto a outros alunos da instituição que também foram convidados a partilharem deste momento tão relevante para este projeto interventivo. Os alunos demonstraram gostar muito da novidade e a docente explicou que lhes seria ministrada uma palestra. Posteriormente, a professora os indagou sobre como deveriam se comportar, pois, tratava-se de um evento mais formal que a última roda de conversa e de uma situação comunicativa em que todas as atenções deveriam se voltar para a palestrante.

Após refletirem e trocarem opiniões, guiados pela professora, os educandos concluíram que o silêncio era de suma importância, que não deveriam evitar se retirar durante a fala e que interrompê-la não seria uma atitude polida, dentre outras conclusões semelhantes às citadas. Então, a professora-pesquisadora os advertiu sobre a boa ou má imagem que o comportamento deles poderia construir para a psicóloga e que, em eventos muito formais, como a palestra, é muito importante respeitar essas regras sociais.

Orientações repassadas, os discentes foram encaminhados até o salão nobre da instituição, onde, pouco depois, também chegaram alunos do 6º ano C, 8º ano C e 9º ano B, acompanhados de suas respectivas professoras responsáveis. Também compareceram ao evento os vice-diretores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, realçando a importância de estender as ações afirmativas desta intervenção a toda comunidade escolar.

A psicóloga Camila Picoli iniciou sua palestra perguntando sobre o que mais gostavam na escola, se eles tinham muitos amigos, se sempre estudaram lá, dentre outras perguntas desse tipo, numa tentativa de aproximação. Em seguida, disse que após saber um pouco mais sobre eles, gostaria de saber se alguém poderia responder o que era *bullying* e o que podiam dizer sobre esse tema. Aos poucos, ela introduziu o assunto de forma lúdica e, ao mesmo tempo, pautando-se em uma dinâmica muito adequada ao público-alvo por não ser infantilizada nem muito austera.

Camila alertou-os para os problemas graves que a prática do *bullying* provocam, para as consequências desastrosas que atingem a todos os envolvidos, para o sofrimento da vítima e para as razões que motivam o agressor a adotar essa postura violenta. À medida que desenvolvia o tema da palestra, também citava e comentava reflexivamente os dados obtidos na pesquisa realizada pela turma-controle, fato que igualmente interessou aos alunos das outras turmas.

A professora-pesquisadora observou que alguns alunos expressaram um certo incômodo enquanto a palestra acontecia, que, do mesmo modo, não passou despercebido pela palestrante, e que ela afirmou ser natural ao abordar essa temática e que estes eram sinais característicos de quem sofre algum tipo de intimidação. De acordo com a profissional, é imprescindível que essas crianças sejam observadas e recebam ajuda especializada, já que, nem sempre, elas conseguem tomar a iniciativa de revelar o que lhes acontece.

Ao finalizar sua fala, a psicóloga proporcionou aos participantes um momento em que pudessem se manifestar sobre a relação deles com as ocorrências de *bullying* na instituição; aqueles que se pronunciaram não pertenciam à turma-controle, o que, na concepção da professora-pesquisadora, foi muito importante por denotar o interesse de alunos alheios a esta intervenção pela temática *bullying*. Ademais, os alunos da turma-controle já tinham, em outros momentos do projeto, compartilhado as experiências sobre o tema.

Um fator que muito contribuiu para que a palestrante alcançasse a todos com suas colocações foi a associação de suas observações com os dados que a professora-pesquisadora lhe disponibilizou anteriormente e, principalmente, ao fato de ela enfatizar o papel de pesquisadores desempenhado pelos alunos da turma-controle, que se sentiram muito valorizados com estes apontamentos feitos a partir de um trabalho iniciado por eles. Para os demais participantes, a divulgação dessas informações não causou surpresa; porém, chamou-lhes a atenção, pois, de acordo com a equipe pedagógica do Instituto Estadual de Educação, sabe-se da ocorrência de *bullying*, mas, até que se desenvolva um estudo mais aprofundado da questão, é difícil mensurá-la e desenvolver um plano de contenção.

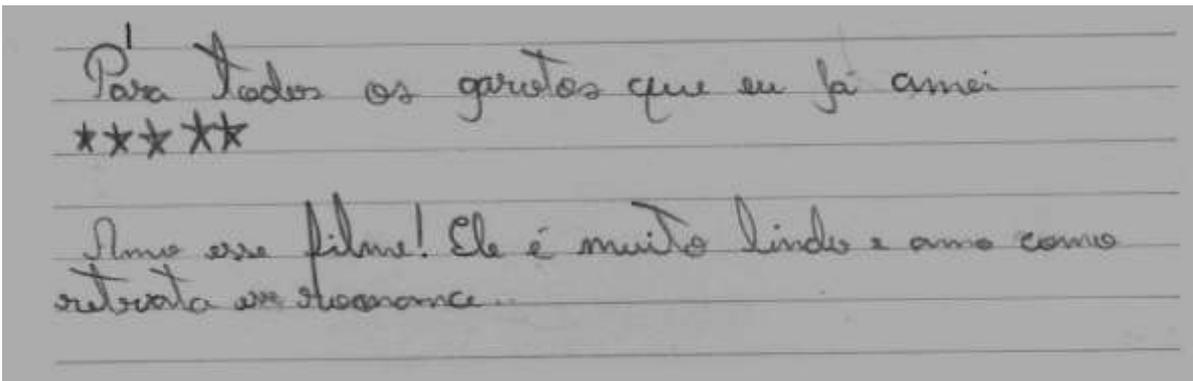
Ao retornarem para a sala de aula, os alunos da turma-controle demonstraram estar muito agradecidos e sensibilizados com os apontamentos feitos durante a palestra e, em conversa informal com a professora-pesquisadora, afirmaram ser necessária a realização de outras.

3.3 – Do comentário à resenha crítica: observações sobre os avanços neste percurso

Inicialmente, intentou-se estabelecer um comparativo entre as produções diagnósticas, gênero comentário, e a produção final, resenha crítica, a fim de constatar os progressos no que concerne ao desenvolvimento das habilidades argumentativas dos discentes, bem como analisar os usos das classes adjetivo e advérbio em prol da argumentação em suas produções textuais.

Tendo em vista as distinções estruturais, semânticas e sociocomunicativas que caracterizam os gêneros textuais, foco deste trabalho, como extensão, registro, função social, por exemplo, far-se-á uma análise qualitativa a partir das produções textuais de dois sujeitos da pesquisa, tendo em vista demonstrar e fazer refletir sobre o impacto desta intervenção na aprendizagem da turma-controle onde as ações foram aplicadas, considerando que esta análise examinará as características linguístico-estruturais mais relevantes no que concerne aos objetivos deste trabalho.

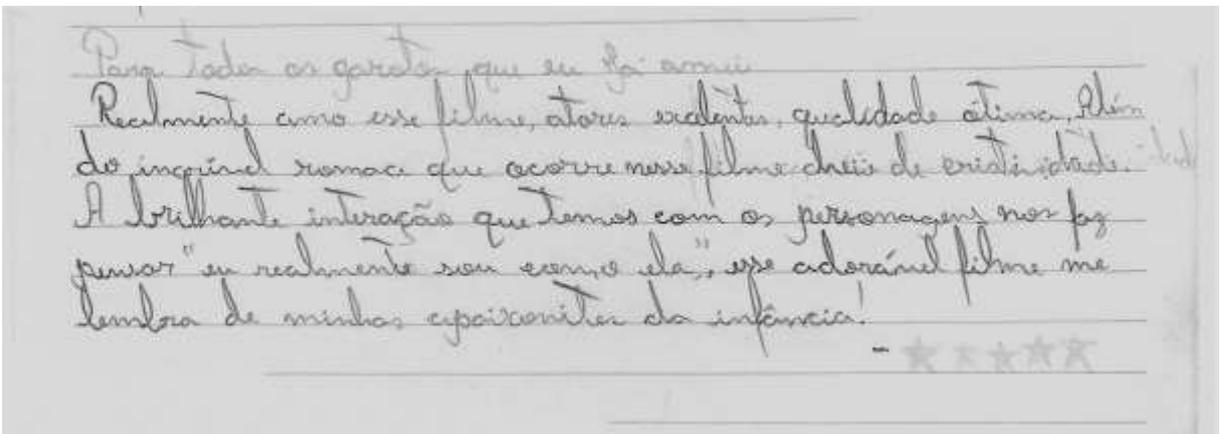
Veja-se a produção inicial diagnóstica abaixo:



S. C. O.

Para exprimir sua opinião a favor do filme indicado, a aluna utilizou o verbo **amar** por duas vezes, cujo sentido intrínseco denota grande apreço por alguém ou alguma coisa – neste caso, o filme, e a expressão **muito lindo**, que reforça a natureza opinativa e argumentativa do comentário, de forma breve e clara, demonstrando que a aluna possui conhecimentos sobre a composição do gênero.

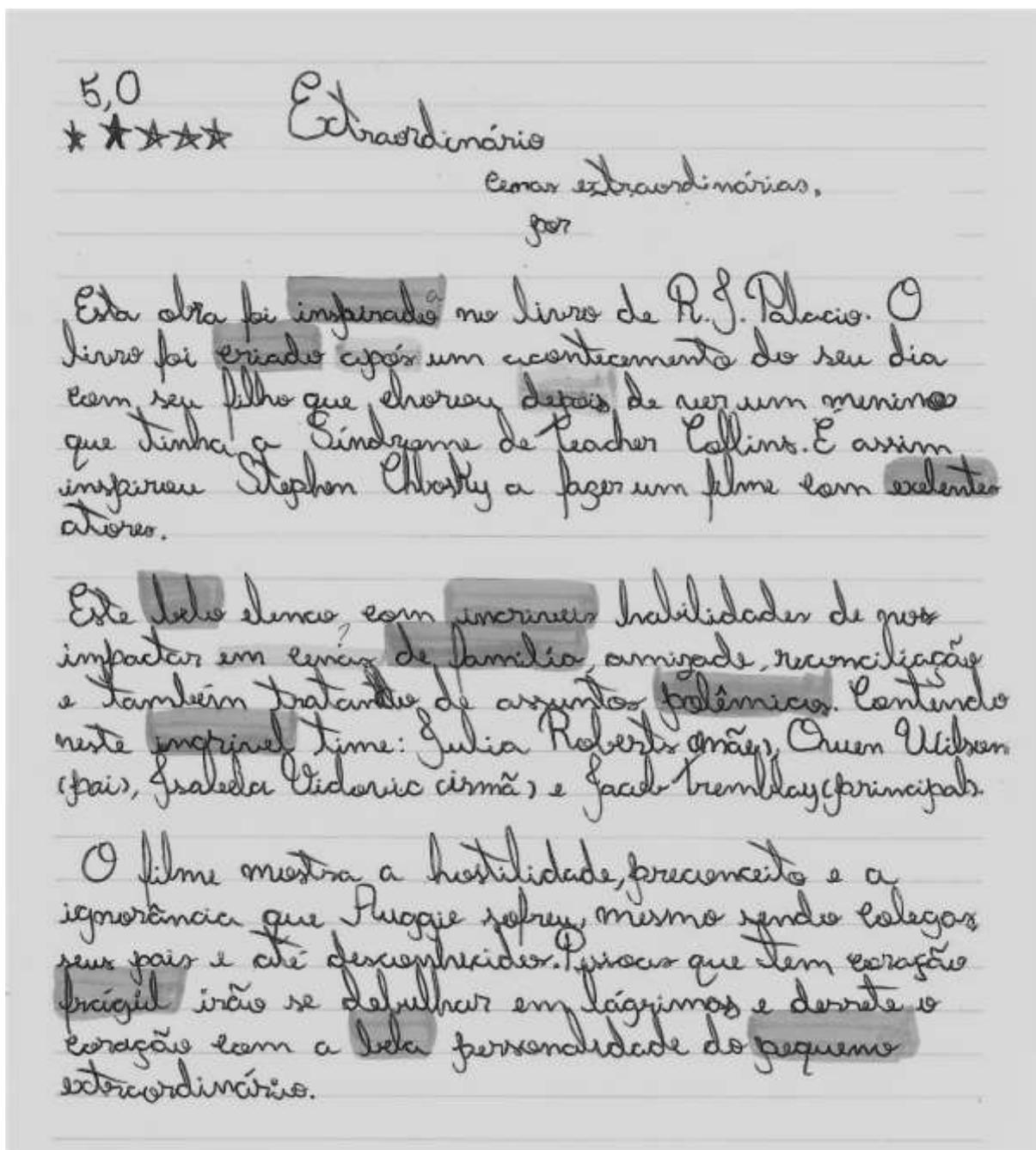
Porém, ao reescrever sua produção, a aluna vai além e destaca outros pontos favoráveis do filme. Observe-se:



S. C. O.

Ao analisar a reescrita, foi possível observar o progresso da aluna quanto ao uso das classes adjetivo e advérbio na construção de sua opinião e na sustentação dos argumentos: o verbo **amar** continua sendo usado, mas, nesta produção textual, os atores, a qualidade do produto e a interação entre as personagens são citados e devidamente caracterizados de forma satisfatória através dos adjetivos **excelentes**, **ótima** e **brilhante**, respectivamente, além da presença do modalizador **realmente**, que realça o tom argumentativo e subjetivo do gênero.

Com a finalidade de se exporem os progressos, veja-se, ainda, a produção final de resenha desta mesma aluna:



S. C. O.

Nota-se, no que diz respeito à produção final da resenha crítica, a presença marcante de adjetivos e locuções adjetivas **do seu dia, belo, incríveis, de família, polêmicos, frágil e pequeno**, e de advérbios e locuções adverbiais **após, com seu filho e depois**, evidenciando, assim, que a produtora dos textos utilizou amplamente

as referidas classes para narrar e argumentar, e demonstrando que ela se apropriou das classes morfológicas em foco e de tais técnicas, de forma autônoma, conforme esperava-se que ocorresse ao final desta intervenção. Embora se saiba que a resenha crítica é argumentativa assim como o comentário, mas distinta em relação ao mesmo, o que está em evidência nesta análise é o foco do trabalho linguístico realizado a partir do estudo reflexivo de ambos, bem como a demonstração de desenvolvimento das capacidades de narrar e argumentar da aluna.

Observe a análise das produções textuais da segunda aluna:

Os Smurfs 2
★★★★★ 19/9
O filme é uma graça. É tão legal e divertido igual o primeiro filme. O filme tem várias partes engraçadas e várias partes que me deixei emocionada de tanta bobagem e gentileza. Tinha também momentos que eram tristes, como a parte em que o gargamel pegou a Smurfete, do mesmo jeito os criadores do filme fizeram um filme lindo e maravilhoso. Super recomendo!

L. M. M.

Ao analisar a produção diagnóstica da aluna L. M. M., verificou-se a preferência por palavras e expressões mais informais, como **uma graça** e **legal**, e dos advérbios **tão** e **tanta**, além da gíria **super**, usada semanticamente como advérbio de intensidade, para expressar sua opinião, ao passo que descreve as cenas que julga mais relevantes.

Observe-se agora a reescrita do comentário realizada por esta mesma aluna:

Os Smurfs 2

25/9

O filme é excelente. É tão bom quanto o primeiro filme, tem várias partes muito legais e tem várias partes muito tristes, como exemplo a parte que o gorgamel pegou a Smurfete. Do mesmo jeito os criadores do filme fizeram muito bom!

L. M. M.

Na reescrita do gênero comentário, nota-se que a aluna amplia seu texto e constrói uma argumentação mais consistente a partir dos usos de palavras e expressões, entre adjetivos e advérbios, semântica e socialmente mais elaboradas, como **excelente**, **tão bom quanto**, **muito legais**, **muito tristes**, **muito bom**, o que denota sua percepção quanto às possibilidades de expressar sua opinião de forma mais consolidada.

Tal consolidação das habilidades argumentativas adquiridas fica ainda mais evidente quando se compara a produção inicial à final, do gênero resenha crítica, em que se pode constatar, mais uma vez, que a produtora dos textos utiliza as classes morfológicas em foco tal qual quem delas se apropriou. Observe-se:

5,0

Extraordinário

★★★★ O Bullying na escola

O filme realmente é muito bom. Tudo começa quando o Auggie Pullman entra na escola (com apenas 10 anos) e ele fica confuso com várias coisas que acontecem lá: O Jullian critica o Auggie, o Jack Will sendo amigo e depois traindo ele...

O Jack Will tentou se aproximar dele porque ganhou uma bolsa de estudos e queria impressionar o diretor da escola. Do mesmo jeito, as cenas do filme foram magníficas e pode te levar as lágrimas com vários momentos brilhantes do filme. Extraordinário. A cena mais chamativa aconteceu quando a mãe de Jullian não deu importância para ele e isso fez com que a produção ficasse mais dramática.

Este filme foi baseado por um livro, o nome da autora é R. J. Pa-
lorio que conseguiu conquistar os

momentos da produção do filme. O que mais impressiona na longa-metragem é o brilhantismo do roteiro criado e escrito por Stephen Chibsky, Jack Thorne e Steven Conrad.

O filme é excelente pois fala sobre a vida de Auggie e como nós devemos lidar com o bullying, mas ao passar do tempo ele consegue recuperar e acostumar com isso e fez vários novos amigos.

L. M. M.

Na produção final, apurou-se mais ocorrências das classes de palavras foco desta intervenção e a preferência por adjetivos semanticamente mais elaborados, como **chamativa**, **magníficos**, **dramático** e **excelente**, revelando o nível de compreensão da relevância do registro linguístico para produção do gênero solicitado.

Quanto ao aspecto registro linguístico, percebeu-se que ambas discentes demonstraram grande apropriação dos conhecimentos sobre as escolhas linguísticas que cada gênero exigiu quando optaram por adjetivos mais elaborados para a resenha crítica e para o comentário; porém, no caso deste último, nota-se que o contexto de produção foi respeitado, de forma que as produções se mantiveram adequadas com relação à estrutura e à função social do gênero.

À guisa de conclusão, constata-se que iniciar esta intervenção pautando-se no resultado da análise diagnóstica para a prática das ações interventivas, cujo objetivo central era desenvolver as habilidades argumentativas dos educandos para a produção do gênero resenha, mesmo que os gêneros argumentativos utilizados em cada etapa fossem distintos estrutural, semântica e sociocomunicativamente, a abordagem foi assertiva e contribuiu para que os discentes obtivessem subsídios para que, de modo consentâneo, se apropriassem das habilidades de leitura, compreensão e de produção de textos esperadas neste nível de ensino em que estavam inseridos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as ações interventivas aqui descritas e analisadas foram resultado de reflexões que permeiam o cotidiano de muitos professores de língua materna, sobretudo da docente e mestranda que as realizou, e surgiram da inquietação com os baixos resultados constatados nas verificações de aprendizagem, das queixas dos alunos, da troca de experiência entre docentes, e, principalmente, da rotina das salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental.

Esta intervenção emergiu da tomada de consciência da professora-pesquisadora sobre a importância de um ensino voltado para os usos reais da língua, bem como seu anseio em proporcionar aos educandos um acesso amplo a gêneros orais e escritos variados, por meio de discussões temáticas que auxiliassem no processo educativo e formativo dos alunos. Tendo em vista a proeminência de um trabalho que correlacionasse o estudo dos gêneros textuais e o ensino de gramática a partir da análise linguística, esta intervenção pretendeu provocar uma mudança acerca da abordagem que vinha sendo utilizada em sala de aula, em que se priorizava a metodologia transmissiva dos fatos linguísticos em detrimento de práticas reflexivas de ensino de língua materna.

Assim, a professora-pesquisadora intentava proporcionar um ensino de língua materna desenvolvido a partir de práticas renovadas e mais reflexivas, a fim de atender às diretrizes educacionais e melhorar a aprendizagem de seus alunos, depois de constatar que as práticas transmissivas não mais a atendiam. Ainda sobre a renovação da prática docente, integrar o Programa de Mestrado em Letras, PROFLETRAS, representou-lhe uma excelente oportunidade de ampliar seus conhecimentos e adquirir as condições necessárias para valer-se de sua sala de aula como objeto de pesquisa e, assim, analisá-la a partir da ótica diferenciada de pesquisadora.

Todas essas reflexões converteram-se na idealização e na realização de uma intervenção prática e real em sala de aula, descrita e analisada nesta dissertação e no Caderno Pedagógico, cuja finalidade é orientar as ações desta intervenção no que concerne ao trabalho com gêneros textuais – comentário de *site*, a resenha crítica e a roda de conversa – e classes de palavras, adjetivos e advérbios, sob o viés da análise linguística, a partir da temática *bullying*, elegida pela docente em razão de suas

observações sobre seu lócus de pesquisa: uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental do Instituto Estadual de Educação, localizado em Juiz de Fora – MG. A cinematografia também foi utilizada como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento das ações interventivas.

Esta intervenção teve como objetivos centrais guiar o aluno à percepção da função argumentativa das classes de palavras advérbio e adjetivo nos gêneros foco desta intervenção, desenvolvendo e ampliando suas habilidades de produzir argumentos, orais e escritos, bem como as capacidades de leitura, compreensão e reconhecimento de ponto de vista em comentário de *site*, a resenha crítica e a roda de conversa, ao passo que despertasse o apreço pelo cinema e instrísse os educandos a posicionarem-se criticamente quanto à estética e à qualidade daquilo a que assistirem; ansiou-se ainda que os alunos fossem conscientizados a não serem coniventes com a prática do *bullying*, e alertados sobre os graves danos que esse tipo de violência causa na vida dos envolvidos.

Os objetivos acima citados surgiram da hipótese de que, através do trabalho com a gramática contextualizada, sob o viés da análise linguística, a partir da adoção de práticas reflexivas, os discentes estariam capacitados a usarem a língua de forma ainda mais autônoma nos contextos escolar e social. No que concerne à temática *bullying*, que demonstrassem repúdio pela prática deste tipo de violência sistematizada e que, na prática, fossem capazes de realizar alguma atitude responsiva frente à sua possível ocorrência.

Toda intervenção pautou-se nas pesquisas e teorias sobre análise linguística de Franchi (1988), Geraldi (1997,1999), Mendonça (2006), Barbosa (2010), Suassuna (2012) e Bezerra & Reinaldo (2013); sobre reflexão linguística e ensino tradicional de gramática em Neves (2002, 2015), Travaglia (2009) e Antunes (2007,2014); Lima, Marcuschi e Teixeira (2012) e Sigiliano & Silva (2017); nas concepções de gramática e seu ensino com Antunes (2007); sobre a análise do ensino de classes de palavras em Pinilla (2007) e Bastos, Lima e Santos (2012); na abordagem de gêneros textuais com Schneuwly & Dolz (2004) e Marcuschi (2008, 2011); na relação entre cinema e escola em Duarte (2009). Baseou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no Currículo Básico Comum (2005), na Base Nacional Comum Curricular (2017), e, para a abordagem do tema *bullying*, nas Leis 13.185/2015, de 06 de novembro de 2015 e 13.663/2018, de 14 de maio de 2018.

É inegável o impacto positivo desta intervenção no cotidiano e nas ações da professora-pesquisadora e dos alunos do 6º ano da turma-controle, quiçá, também, da comunidade escolar do Instituto Estadual de Educação, pois, o envolvimento da turma-controle e o apoio das equipes pedagógica e docente demonstraram credibilidade no trabalho desenvolvido pela professora-pesquisadora, inédito na instituição.

Pensar em cada ação de cada etapa, analisar criticamente a postura adotada, refletir sobre os resultados obtidos, repensar a prática docente sob o viés da análise linguística, utilizar a cinematografia como ferramenta pedagógica e tratar de *bullying* foram alguns dos procedimentos adotados neste projeto interventivo que ratificaram a opção da professora-pesquisadora por práticas mais reflexivas, propostas mais adequadas à realidade da turma-controle e por um trabalho mais centrado na aquisição e no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

Em **Sinopse, resumo e comentários: distinguindo fato de opinião**, etapa 2, a turma-controle foi (re) apresentada aos gêneros sinopse, resumo e comentário, sendo este mais popular entre eles. O efeito deste contato foi altamente positivo para a aprendizagem e aquisição de novas habilidades de interpretação e produção de textos. Proporcionar-lhe o contato com gêneros típicos das esferas sociais e enfatizar as distinções entre fato e opinião realçaram a função social das aulas de língua materna.

A etapa **Análise dos comentários** foi imprescindível para que a professora-pesquisadora pudesse constatar que os alunos demonstravam mais familiaridade com adjetivos menos elaborados e pouco conhecimento dos efeitos de sentido criados pelos advérbios na construção de argumentos e consequente sustentação da opinião.

Na etapa 4, **Primeiro contato com o gênero resenha crítica**, o gênero textual foi explorado, de forma reflexiva, em seus aspectos social e linguístico-argumentativo. Nela, as atividades propostas enfatizaram e priorizaram o desenvolvimento das habilidades de leitura, conforme orientações dos documentos oficiais para os anos finais do Ensino Fundamental. A escolha do gênero foi fundamental para atrelar-se à temática do *bullying* e para o contexto cinematográfico. Além disso, esse gênero guarda em comum ao trabalhado anteriormente – comentário - o fato de ser argumentativo e de ter elementos linguísticos comuns compartilhados,

os quais tipicamente trabalham em prol da argumentação. Esse é o caso das classes de palavras tão ressaltadas neste trabalho como a serviço desse tipo textual.

Para formalizar a abordagem da temática deste projeto interventivo, a etapa 6, **Primeiro contato formal com a temática *bullying***, consistiu na realização da segunda roda de conversa. A professora-pesquisadora considerou este evento formal de oralidade muito produtivo para a turma-controle e efetivamente importante para que as próximas estratégias de ensino fossem delineadas de acordo com o planejamento e com as necessidades de aprendizagem demonstradas pelos discentes. Ela também verificou que os discentes demonstravam mais facilidade em argumentar e maior capacidade de sustentar suas opiniões oralmente, fatores que indicaram a importância de se estabelecer paralelos entre oralidade e escrita no desenvolvimento das etapas seguintes.

Com relação à etapa 8, **Realização de uma roda de conversa formal e pesquisa sobre *bullying***, a professora-pesquisadora mediu a terceira roda de conversa da turma-controle, realizada numa perspectiva mais formal que anterior (etapa 6). Essa etapa também incluiu uma pesquisa à legislação vigente para o tratamento do *bullying* no contexto escolar. De acordo com os depoimentos informais aos quais ela teve acesso, foi a primeira vez que os educandos tiveram a oportunidade de ler e interpretar o gênero lei.

A fim de retomar o trabalho com o gênero resenha crítica, na etapa 9, **Retomada da modelagem e produção da primeira resenha**, foram constatadas as limitações quanto ao uso das classes adjetivo e advérbio e quanto à construção e clareza dos argumentos; também foi revelado o nível de compreensão da importância de se atribuir autoria à resenha crítica, da classificação do produto resenhado e do uso de frases declarativas na composição do gênero em foco.

Culminando as ações desta intervenção, a etapa 10, **Pesquisa sobre *bullying* - construção do instrumento de pesquisa, realização, contagem e divulgação dos dados da pesquisa**, os educandos protagonizaram a realização de uma pesquisa quantitativa sobre as ocorrências de *bullying* na instituição e a contabilização dos resultados. Esse momento da intervenção também compreendeu a notável percepção dos avanços alcançados pelos discentes quanto ao respeito ao turno de fala e no uso das classes morfológicas adjetivo e advérbio na composição de

seus argumentos. No tocante à temática abordada, eles sugeriram ações afirmativas para a contenção da prática do *bullying* e se dispuseram a torná-las realidade.

Na etapa 11, **Análise da produção inicial e reescrita das resenhas**, foi apresentado aos alunos o resultado da análise de suas produções textuais. Ao finalizá-la, a professora-pesquisadora pode constatar os avanços alcançados pelos educandos, desde a produção diagnóstica até a produção final, que demonstraram progresso notáveis quanto à compreensão da relevância dos aspectos estruturais e linguísticos dos gêneros produzidos.

Em consonância com Barbosa (2010), nesta intervenção houve um grande intento em proporcionar aos educandos o contato com a maior pluralidade de gêneros textuais possível, tendo em vista o desenvolvimento e a aquisição das habilidades necessárias para viabilizar o exercício satisfatório das práticas sociais a que os discentes foram expostos e que compreendem textos das várias esferas comunicativas. Nela, os gêneros precursores comentário de *site*, resenha crítica e roda de conversa foram tomados como “objeto de ensino, *articuladores* de conteúdos, habilidades e procedimentos inerentes à compreensão e à produção de textos orais e escritos que precisam ser aprendidos e/ou desenvolvidos” (BARBOSA, 2010, p. 163). Houve também o anseio de que eles se tornassem capazes de posicionar-se criticamente, tanto na escrita quanto na oralidade, nas diversas situações comunicativas das quais participarem ativamente enquanto cidadãos e que protagonizassem adequadamente cada cenário interacional dos quais fizessem parte, o que se efetivou da forma esperada para o perfil dos participantes e de acordo com o contexto em que estavam inseridos.

É importante destacar que este projeto interventivo ofereceu subsídios para tratar da construção de argumentos e expressão de opiniões através dos usos de adjetivos e advérbios nos gêneros textuais comentário, resenha e roda de conversa, pois, em um trabalho com gêneros diversificados,

as várias práticas de linguagem podem ser articuladas. Dessa forma, certas propriedades dos gêneros, relacionadas a suas condições gerais de produção passam a fazer parte dos conteúdos que integram a análise linguística. (BARBOSA, 2010, p. 163),

de forma a permitir e colaborar para que os estudantes fossem expostos a situações comunicativas, capacitando-os a realizar escolhas linguísticas adequadas em cada

uma delas, pois, de acordo com Mendonça (2006, p. 225), “à escola cabe, diante dos objetivos que lhe são próprios, tornar tais análises conscientes e sistemáticas, [...], de modo que os alunos construam um conjunto de conhecimentos necessários à ampliação da sua competência discursiva”. Na prática, verificou-se progressos quanto à compreensão da estrutura composicional dos gêneros escritos e de suas funções sociais a partir das análises realizadas nas produções textuais, das conseqüentes obtenções de dados, ou denotadas através da participação direta e constante dos discente em cada ação às quais protagonizaram.

Sobre a tabulação da produção diagnóstica do gênero comentário de *site* e daquela referente à resenha crítica, foi possível constatar que houve adequações e aquisições positivas quanto à inserção de título e autoria, aos usos das classes morfológicas, ao reconhecimento dos usos da 1ª e da 3ª pessoas do discurso, à classificação, à clareza dos argumentos, paragrafação e quanto à opção por períodos curtos (comentário) ou longos (resenha).

Inicialmente, as diagnósticas retrataram as dificuldades em utilizar adjetivos e advérbios como elementos argumentativos; principalmente quanto ao uso daqueles, foi verificada uma forte tendência ao emprego de adjetivos mais simplificados, típicos de variedades mais populares, ao passo que, na composição do gênero resenha crítica, constatou-se a opção pelos mais elaborados, característicos das variedades mais cultas da língua portuguesa. Quanto ao uso dos advérbios, percebeu-se um discreto aumento em sua utilização na construção de argumentos. O uso adequado de ambas classes foi considerado relevante para a sustentação de opinião e para a consistência dos argumentos, em que os dados obtidos evidenciaram discreto aumento de adequação parcial em detrimento da inadequação.

Quanto à presença e à criatividade para inserção do título e da autoria, foram notáveis os progressos que realçaram a adequação, assim como a análise dos dados comprovaram a apropriação dos conhecimentos a respeito da dimensão dos gêneros em foco: houve aumento visível de produções textuais que alcançaram a adequação parcial ou total nos aspectos períodos curtos, no que concerne ao comentário de *site*, e períodos longos, resenha crítica, bem como no tocante à paragrafação.

Por último, mas não menos importante, constatou-se a apropriação das habilidades de reconhecimento e usos da 1ª e da 3ª pessoas do discurso, de forma

perceptível quanto à adequação do uso de 3ª pessoa na composição do gênero resenha crítica, a fim de realçar a impessoalidade.

Para a prática de análise linguística e ensino de língua materna, este trabalho concebe que “é a partir do texto que se chega à gramática, e não o inverso” (BASTOS; LIMA; SANTOS, 2012, p. 118), a fim de que reconheçam o fenômeno linguístico em foco nos gêneros estudados; esta foi a visão adotada e praticada neste trabalho, como forma de motivação da reflexão e estudo da língua.

Por esta razão também, este projeto interventivo conciliou o estudo das classes de palavras adjetivo e advérbio na composição e construção de sentidos dos gêneros comentário, resenha crítica e roda de conversa, à luz da temática *bullying*, cumprindo, dessa forma, a árdua tarefa de fazer do ensino de língua materna um instrumento efetivo para o letramento (BARBOSA, 2010) e para a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos. Sob a luz da pesquisa-ação, este projeto interventivo consistiu na realização de um estudo em que pesquisador e objeto de pesquisa compartilham suas impressões, analisam e são analisados simultânea ou individualmente. Essa abordagem permitiu à professora-pesquisadora conferir maior precisão a suas ações, visto que o desenvolvimento e a conclusão de cada etapa, muitas vezes, responderam aos questionamentos oriundos do planejamento transformado em realização.

A metodologia adotada também oportunizou uma intervenção mais apropriada, que considerou as necessidades de aprendizagem dos educandos, os ensejos da professora-pesquisadora, ao passo que relacionou este projeto ao programa de ensino sugerido pelas diretrizes educacionais vigentes, ratificando, assim, a importância de correlacionar teoria e prática.

Também devido ao procedimento da pesquisa-ação, em determinado momento desta intervenção, os discentes da turma-controle puderam atuar como pesquisadores, fator que muito agregou à sua aprendizagem e os levou à tomada de consciência quanto aos danos causados pela prática do *bullying*, algo que talvez não fosse alcançado se os educandos não protagonizassem esse processo.

A escolha da temática *bullying*, conforme relatado ao longo deste trabalho, deu-se em razão das observações da professora-pesquisadora e da pertinência em abordar a questão com os alunos, conforme orienta a lei 13.185/2015. Intentou-se que os educandos adquirissem consciência dos males que a prática do *bullying* pode

acarretar e, finalmente, da importância de se evitar ou posicionar-se contra toda e qualquer atitude agressiva contra si ou contra os colegas. Constatou-se que a intervenção foi bem-sucedida neste aspecto em razão do envolvimento dos discentes, observado durante as rodas de conversa e ao sugerirem a criação de um grupo de apoio que auxilie as vítimas da prática do *bullying*¹², caracterizando, dessa forma, a tomada de consciência por parte dos discentes sobre os danos causados pela prática desse tipo de violência, conforme ensejava a professora-pesquisadora.

Quanto à opção pela inserção da cinematografia neste projeto interventivo, intentou-se que os educandos desenvolvessem gosto pela prática de ver filmes e que o papel educativo da arte cinematográfica fosse reconhecido, bem como seu caráter formador e perpetuador de cultura. Sobre este, faz-se necessário citar o uso bem-sucedido do filme *Extraordinário* nesta intervenção, que muito agregou à consolidação de valores humanos na educação dos discentes, consistiu em uma valiosa oportunidade de reflexão sobre a postura adequada a esta situação sociocomunicativa, e que também configurou uma grande oportunidade para que os educandos reconhecessem a cinematografia como um elemento prazeroso e muito educativo, através do hábito de assistir a filmes em casa e, a partir de então, também na escola, de acordo com testemunhos deles próprios.

Importante enfatizar que tal ação foi muito assertiva, tanto para a aplicação da intervenção quanto para proporcionar aos alunos uma nova ferramenta de aprendizagem, já que todos demonstraram interesse em ajudar a professora-pesquisadora reativar o cineclube da instituição no que concerne à divulgação e participação no projeto, o que não pode ser realizado imediatamente a esta intervenção pelo fato de ela ter sido concluída há poucos dias do encerramento do ano letivo na rede estadual de ensino.

Outros avanços poderiam ser verificados se esta intervenção fosse desenvolvida em maior espaço de tempo do que o que foi determinado para sua aplicação. Esta carecia de mais tempo para que as etapas especialmente as finais, fossem desenvolvidas com maior precisão, guiando com mais presença e afinco os alunos à reelaboração das resenhas finais, o que não pode acontecer em razão do

¹² A partir de abril/2019 será iniciada uma série de encontros mensais entre alunos da instituição com psicólogas voluntárias que oferecerão apoio àqueles que desejarem fazer parte do grupo idealizado por elas em parceria com a professora-pesquisadora.

término do período letivo; a ausência de tempo pretendido pela professora-pesquisadora dificultou a realização de algumas etapas, contudo não as impediu de se concretizarem.

Esta intervenção foi fundamental para a percepção da professora-pesquisadora quanto à importância de se dar continuidade ao trabalho com gêneros argumentativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando alternativas factíveis para a abordagem da estrutura composicional, da construção de argumentos, dos efeitos de sentido, da progressão textual, de coesão e coerência textuais, dentre outros elementos que contribuem para a qualidade e a clareza do texto a ser produzido. Quanto à abordagem dos fenômenos linguísticos, concluiu-se que as práticas reflexivas, pautadas na análise linguística, atendem melhor às necessidades de aprendizagem dos educandos e oferecem à docente maiores oportunidades de conferir autoria às suas estratégias de ensino.

Quanto à inserção da cinematografia no contexto escolar, a reativação do cineclube é consequência da importância atribuída às obras cinematográficas enquanto ferramentas pedagógicas, consideravelmente úteis ao desenvolvimento de conhecimentos e de letramentos. Ao concretizar este projeto interventivo, constatou-se os benefícios obtidos e a importância de se promover o contato dos educandos com produtos culturais diversos, pois, por mais comum que sejam, nem todos têm acesso a eles.

No tocante à temática abordada, esta não pode nem deve ser ignorada, visto que as tentativas de contenção da prática do *bullying* deve ser ininterrupta, pois, por mais que se tenha discutido a questão, o problema, por vezes, é latente, merece atenção e precisa ser combatido.

Assim sendo, tomando por base o envolvimento dos discentes, dos docentes, da equipe pedagógica e da equipe gestora da instituição, cabe aqui realçar o quão proveitoso foi todo este processo para os envolvidos e seu impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem da turma-controle, na aquisição de habilidades de leitura, compreensão e produção textual, na utilização da análise linguística para explicar os fatos linguísticos, no tratamento da temática *bullying* e na utilização da cinematografia como ferramenta pedagógica. Certamente este foi o primeiro passo dos diversos projetos que serão desenvolvidos por esta professora que se tornou e se

apropriou como pesquisadora, os quais serão realizados em uma perspectiva renovada e renovadora sobre o ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BARBOSA, J. P. *Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos*. In: **Língua Portuguesa: ensino fundamental/** Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 155-82
- BASTOS, Danielle da Mota; LIMA, Hérica K.C. de; SANTOS, Sulanita B. da C. *Ensino de classes de palavras: entre a estrutura, o discurso e o texto*. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (orgs.) **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p.113-32
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 10 jan. 2018
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino fundamental– Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL. Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Data de acesso: 06 abr. 2018.
- BRASIL, Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm>. Data de acesso: 25 out. 2018.
- CAVALCANTE, Marianne C. B.; MELO, Cristina T. V. de. *Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática*. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia

(orgs.) **Português no ensino médio e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. In: POSSENTI, Sírio (org.) **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p 11-99

_____. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

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

_____. (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

KOCH, Ingedore. Vilaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 9-37

LIMA, A.; MARCUSCHI, B.; TEIXEIRA, C.. *Ensino de gramática e trabalho com textos: atividades compatíveis*. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (orgs.) **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p.29-46

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. **Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da reforma pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados**. Idioma, Rio de Janeiro: nº. 28, p. 45-59, 1º. Sem. 2015

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-223

_____. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-32

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007

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

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Conteúdo Básico Comum – Português (2005). Educação Básica - Ensino Fundamental). – disponível em:<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf>

Acesso em: 25 jun. 2018.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 17-34

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002

_____. **Que gramática estudar na escola?** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2015

PINILLA, Maria da Aparecida de. *Classes de palavras*. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 169-83

PRETO-BAY, Ana Maria Raposo. *Acesso social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao gênero textual*. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 17-36

SIGILIANO, Natália Sathler; SILVA, Wagner Rodrigues. *Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial*. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; FERREIRA, Helena Maria (orgs.). **Concepção discursiva da linguagem: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 19-42

SOARES, Magda. Que professor de Português queremos formar? **Boletim da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística**. Brasília, nº 25, ago, 2001. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiisenefil/07.html>> Acesso em 12 jan. 2019

SUASSUNA, L.. *Ensino de análise linguística: situando a discussão*. In: SILVA, Alessandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (orgs.) **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 11-28

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 14 ed. São Paulo: Cortez: 2009.

ANEXO 3

Tratamento estatístico de pesquisa aplicada pelos alunos em parceria com a professora Janaína Ponté

PESQUISA SOBRE BULLYING – TRATAMENTO ESTATÍSTICO

INTEGRANTES DA EQUIPE:

1) Ano escolar da turma participante: 5º C

2) Total de respondentes: 12

ORIENTAÇÕES:

Como calcular a porcentagem?

$$\frac{\text{Número de respostas sim}}{\text{Total de participantes}} \times 100\% = \text{___}\%$$

Como fazer o arredondamento:

Se as casas decimais apresentarem valor entre 0,1 e 0,4 – exclua as casas decimais do número.

Exemplo: 45,3% = 45%

Se as casas decimais apresentam valor entre 0,5 e 0,9 – arredonde para o próximo número natural.

Exemplo: 45,5% = 46%

Observação:

Ao final, devemos nos certificar que a soma dos três percentuais totalizam 100%, a fim de fazermos os devidos ajustes.

Procedimento para construção do gráfico de colunas:

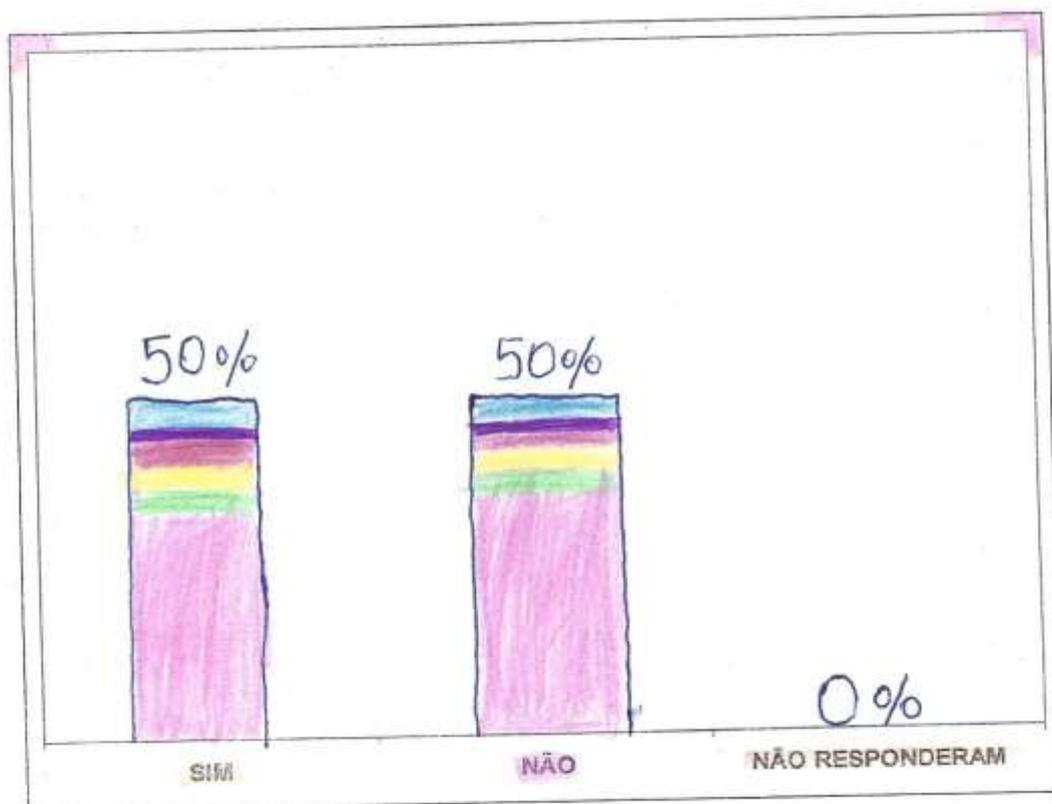
Desenhar um retângulo com base igual a 2 cm e, para a altura, dividiremos o percentual calculado por 10, e tomaremos o valor encontrado em centímetros.

ALTERNATIVA 1: Já sofri bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	6
NÃO	6
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
$\frac{6}{12} \cdot 100 = \frac{600}{12} = 50$ 50%	$\frac{6}{12} \cdot 100 = \frac{600}{12} = 50$ 50%	0%

GRÁFICO:

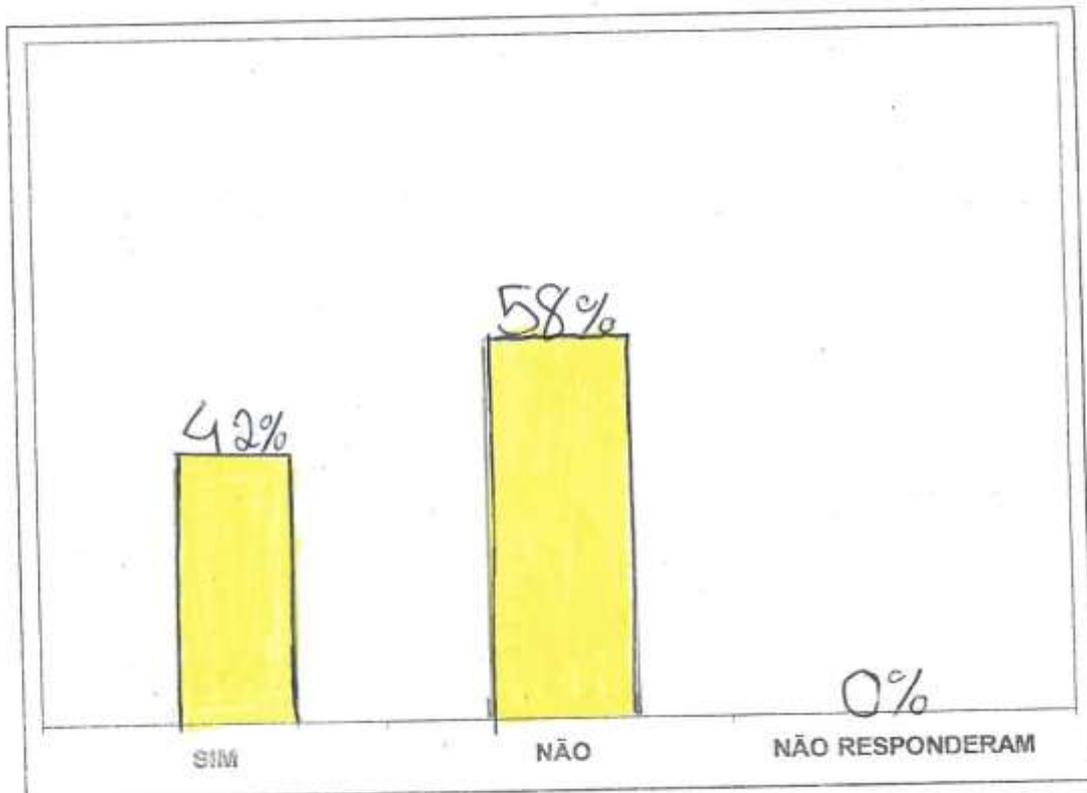


ALTERNATIVA 2: Já testemunhei o bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	05
NÃO	07
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
$\frac{5 \cdot 100 = 500}{12} = 42\%$	$\frac{7 \cdot 100 = 700}{12} = 58\%$	0%

GRÁFICO:

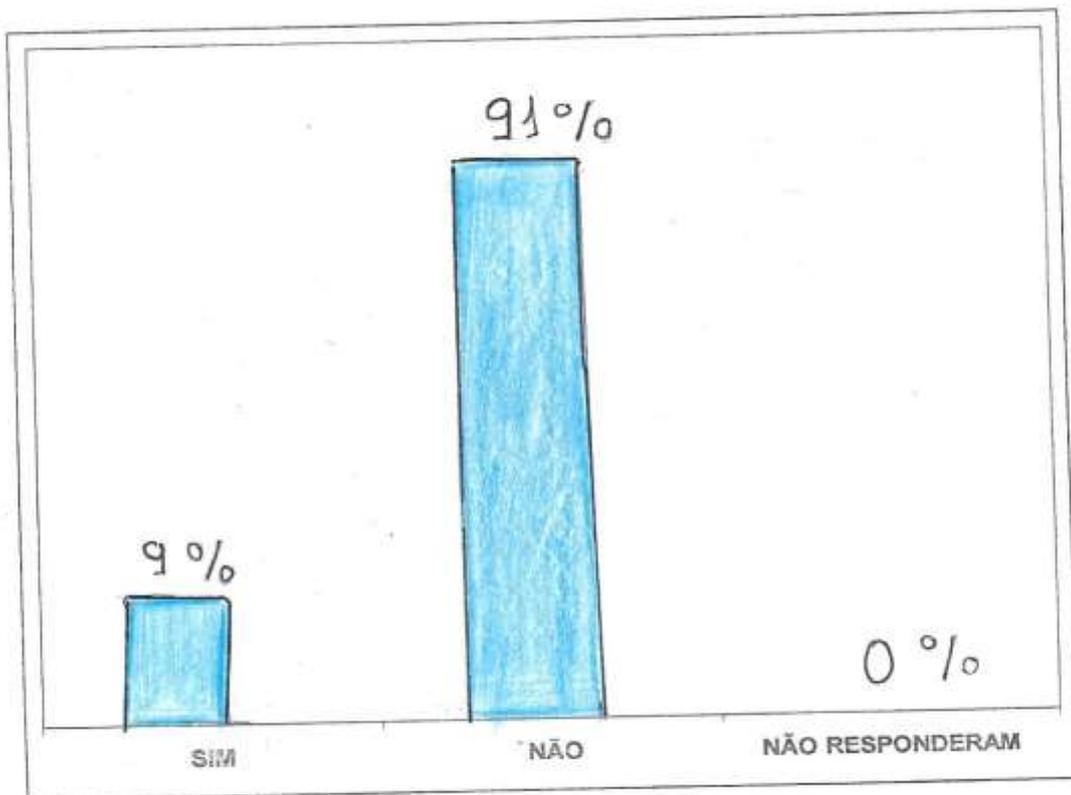


ALTERNATIVA 3: Já testemunhei o bullying virtual

COLETA DOS DADOS	
SIM	1
NÃO	11
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
$\frac{1}{12} \cdot 100 = \frac{100}{12} = 9\%$	$\frac{11}{12} \cdot 100 = \frac{1100}{12} = 91\%$	0%
9%	91%	

GRÁFICO:

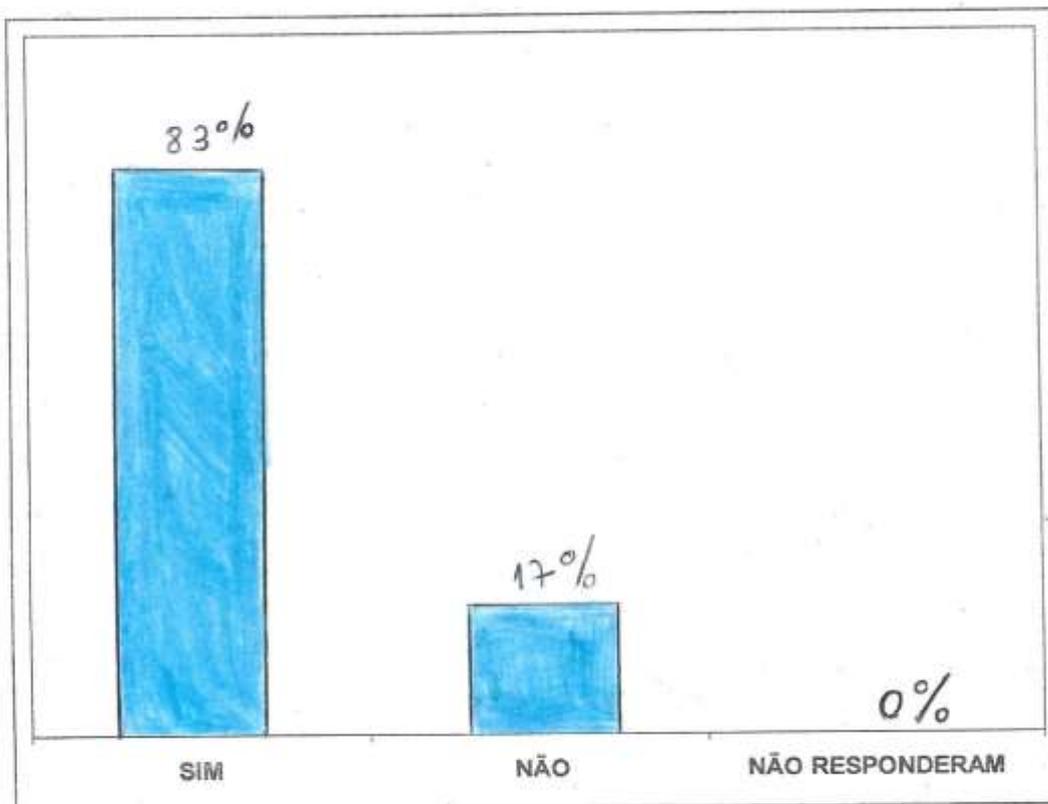


ALTERNATIVA 4: Já agredi ou humilhei alguém

COLETA DOS DADOS	
SIM	10
NÃO	2
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
$\frac{10}{12} \cdot 100 = 83\%$	$\frac{2}{12} \cdot 100 = \frac{200}{12} = 17\%$	0%

GRÁFICO:

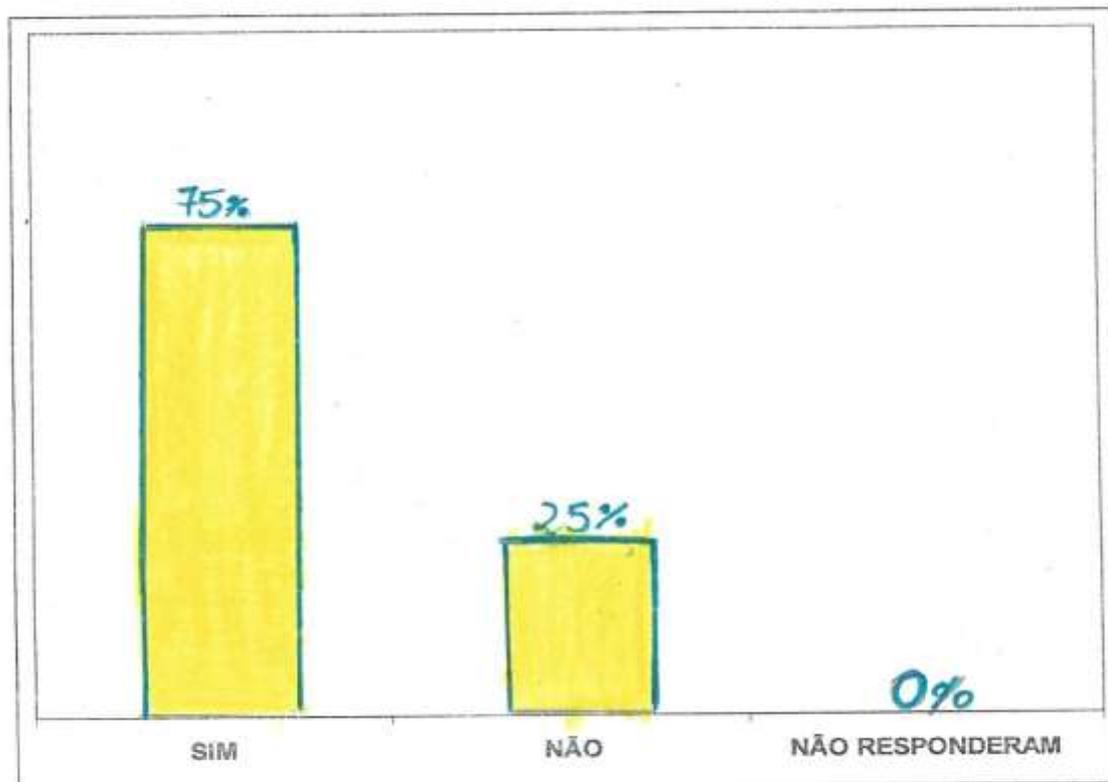


ALTERNATIVA 5: Já tentei impedir uma situação de bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	9
NÃO	3
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
$\frac{9}{12} \cdot 100 = 75\%$	$\frac{3}{12} \cdot 100 = 25\%$	$\frac{0}{12} \cdot 100 = 0\%$

GRÁFICO:

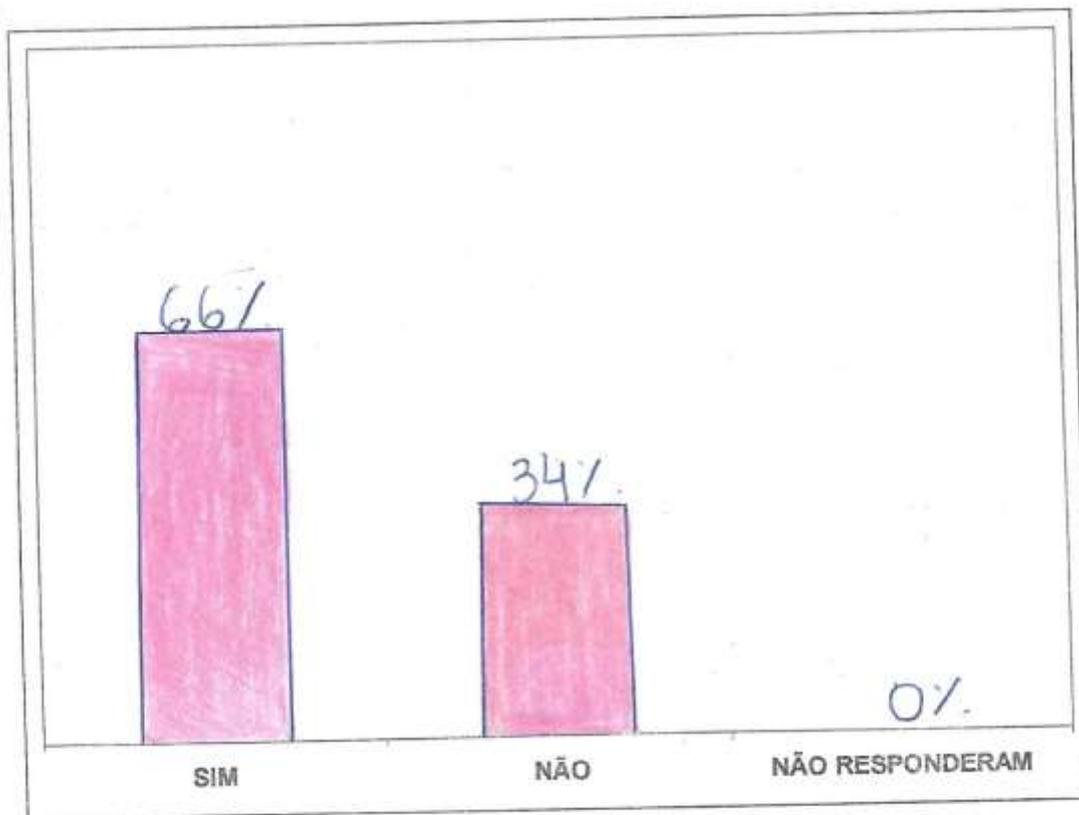


ALTERNATIVA 6: Já conversei com os meus pais sobre o bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	8
NÃO	4
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
$\frac{8}{12} \cdot 100 = \frac{800}{12} = 66\%$ 66%	$\frac{4}{12} \cdot 100 = \frac{400}{12} = 34\%$ 34%	0%

GRÁFICO:

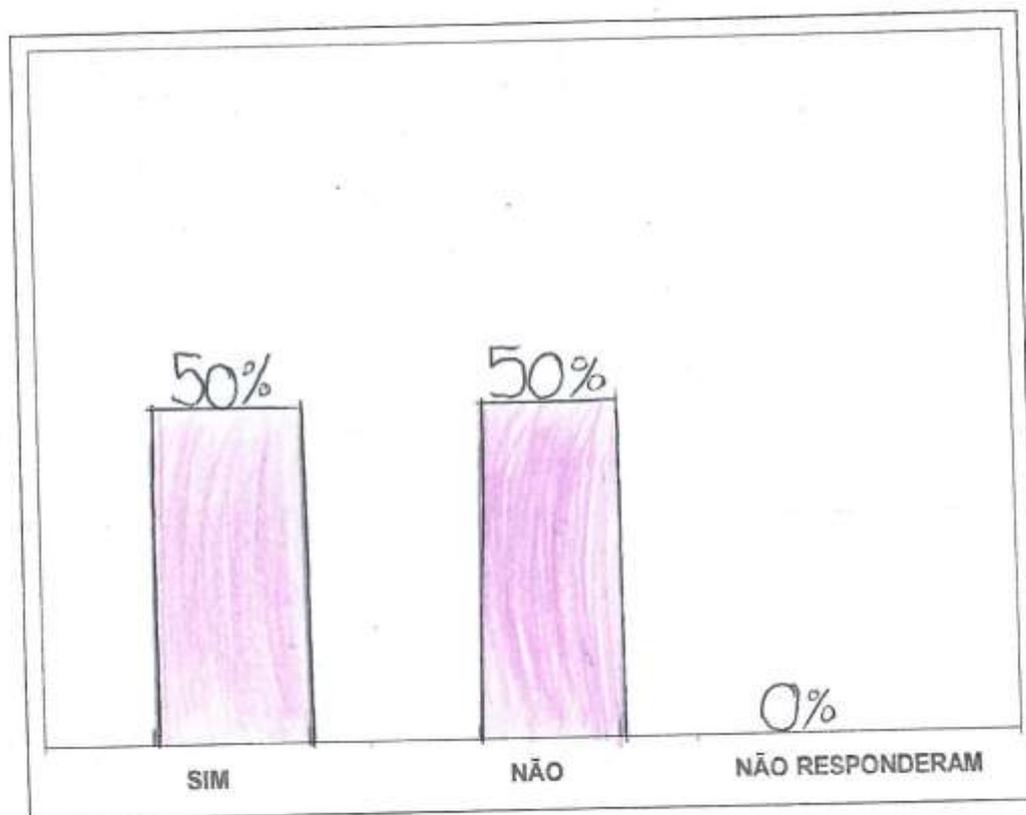


ALTERNATIVA 7: Já conversei com os meus professores sobre o bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	06
NÃO	06
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
$\frac{6 \cdot 100}{12} = \frac{600}{12}$ 50%	$\frac{6 \cdot 100}{12} = \frac{600}{12}$ 50%	0%

GRÁFICO:

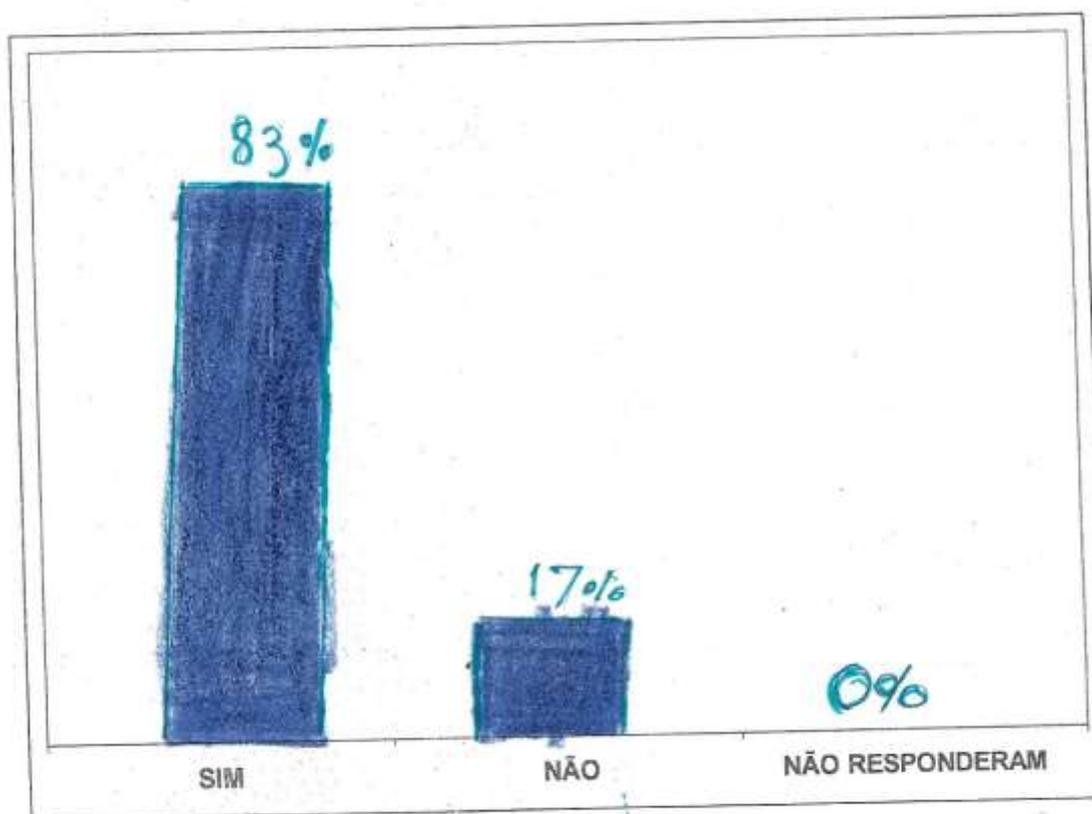


ALTERNATIVA 8: Já tive uma aula sobre bullying na escola

COLETA DOS DADOS	
SIM	10
NÃO	2
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
83% $\frac{10}{12} \cdot 100 =$	17% $\frac{2}{12} \cdot 100 =$	0%

GRÁFICO:

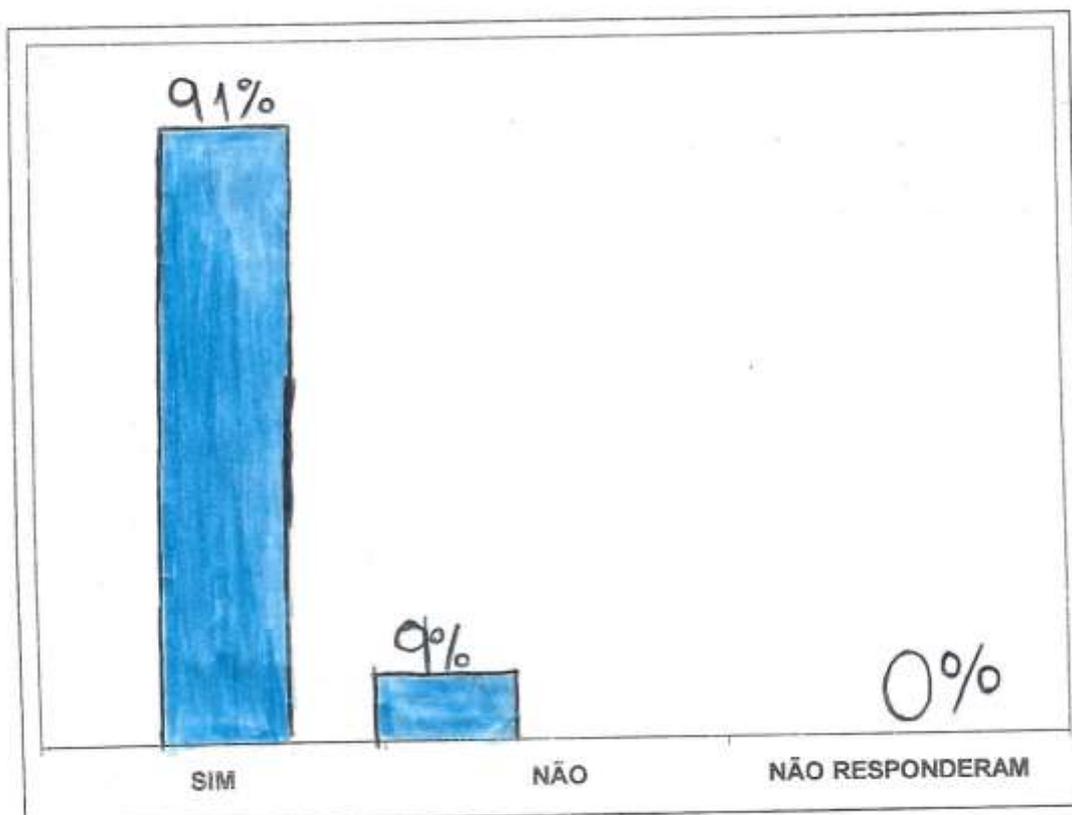


ALTERNATIVA 9: Acho que podemos deter o bullying na maioria dos casos

COLETA DOS DADOS	
SIM	11
NÃO	1
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
$\frac{11}{12} \cdot 100 = \frac{1.100}{12} = 91\%$	$\frac{1}{12} \cdot 100 = \frac{100}{12} = 9\%$	0%
91%	9%	

GRÁFICO:



PESQUISA SOBRE BULLYING – TRATAMENTO ESTATÍSTICO

INTEGRANTES DA EQUIPE:

1) Ano escolar da turma participante: 6º

2) Total de respondentes: 95

ORIENTAÇÕES:

Como calcular a porcentagem?

$$\frac{\text{Número de respostas sim}}{\text{Total de participantes}} \times 100\% = \text{___}\%$$

Como fazer o arredondamento:

Se as casas decimais apresentarem valor entre 0,1 e 0,4 – exclua as casas decimais do número.

Exemplo: 45,3% = 45%

Se as casas decimais apresentam valor entre 0,5 e 0,9 – arredonde para o próximo número natural.

Exemplo: 45,5% = 46%

Observação:

Ao final, devemos nos certificar que a soma dos três percentuais totalizam 100%, a fim de fazermos os devidos ajustes.

Procedimento para construção do gráfico de colunas:

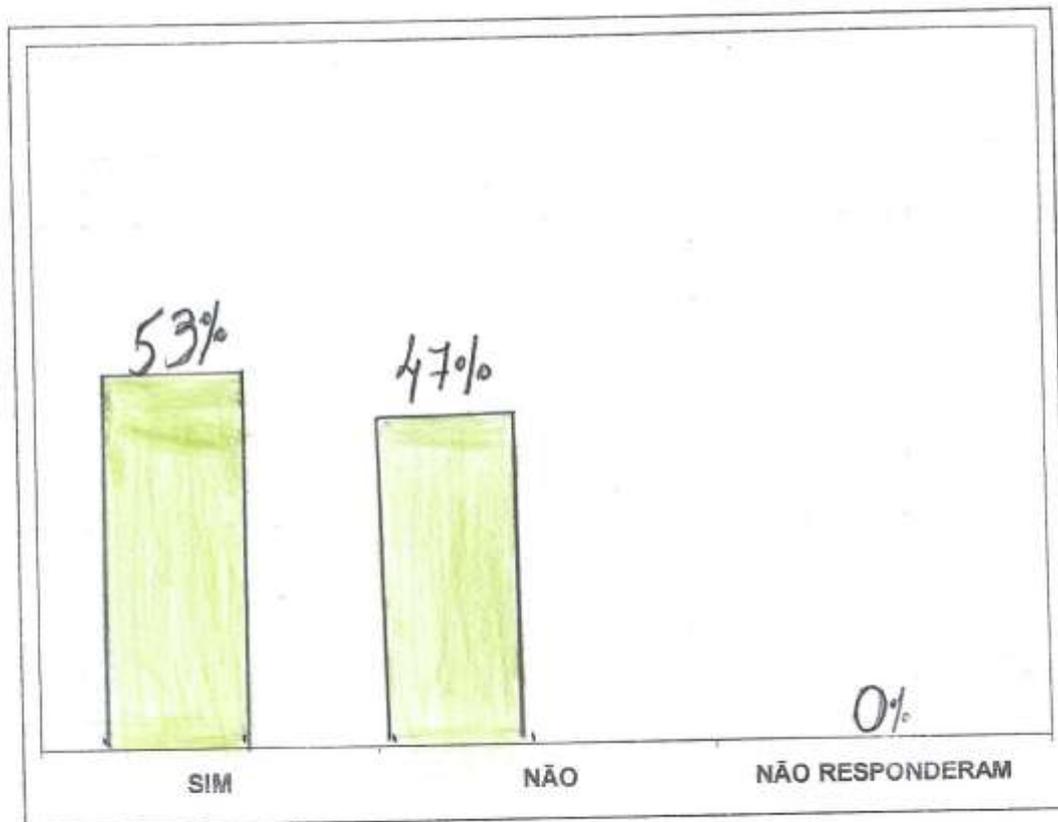
Desenhar um retângulo com base igual a 2 cm e, para a altura, dividiremos o percentual calculado por 10, e tomaremos o valor encontrado em centímetros.

ALTERNATIVA 1: Já sofri bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	8
NÃO	7
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
53%	47%	0%

GRÁFICO:

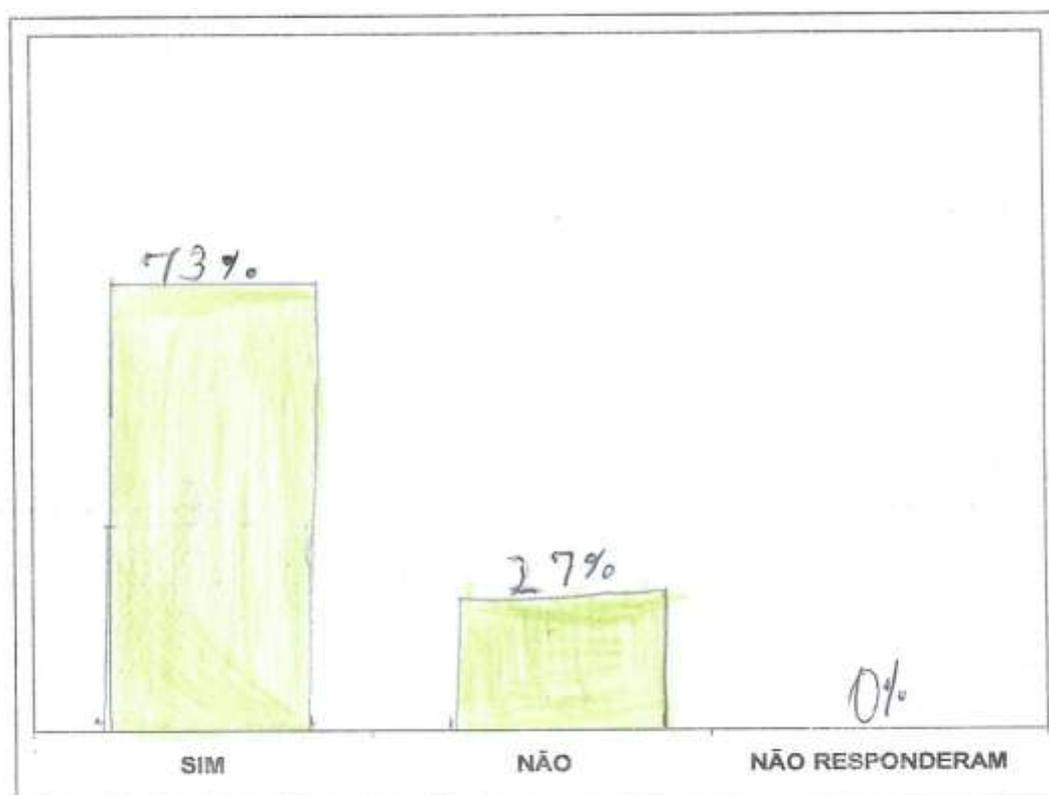


ALTERNATIVA 2: Já testemunhei o bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	11
NÃO	4
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
73%	27%	0%

GRÁFICO:

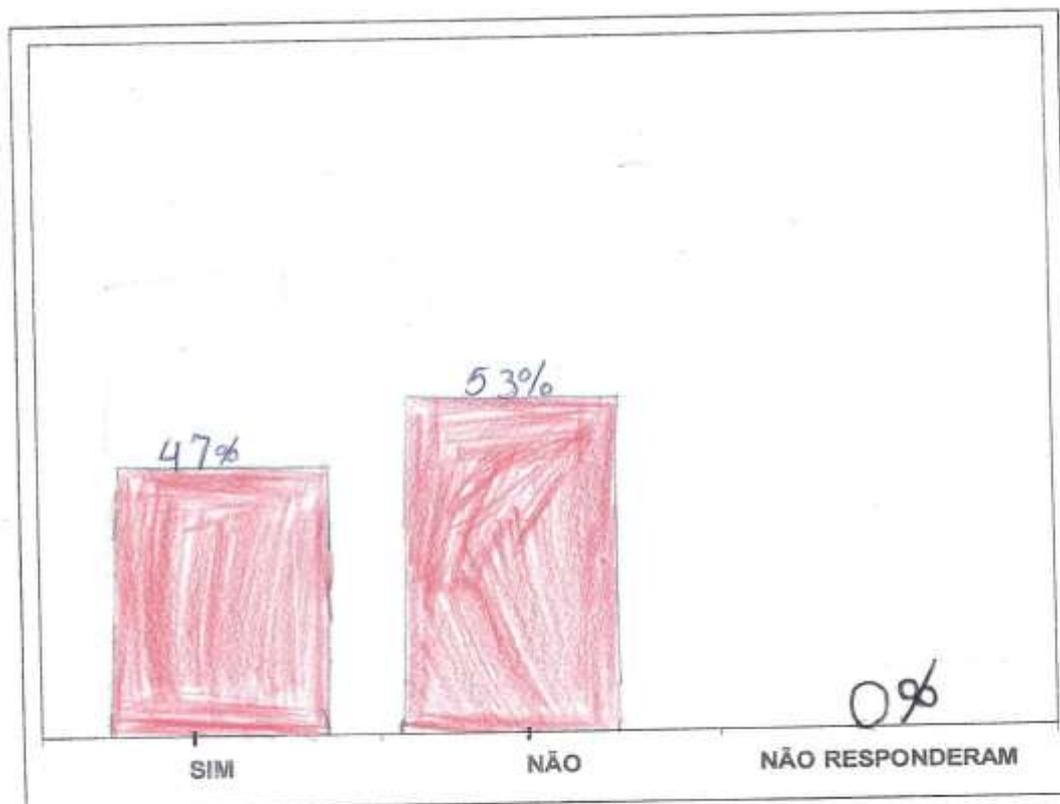


ALTERNATIVA 3: Já testemunhei o bullying virtual

COLETA DOS DADOS	
SIM	7
NÃO	8
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
47%	53%	0%

GRÁFICO:

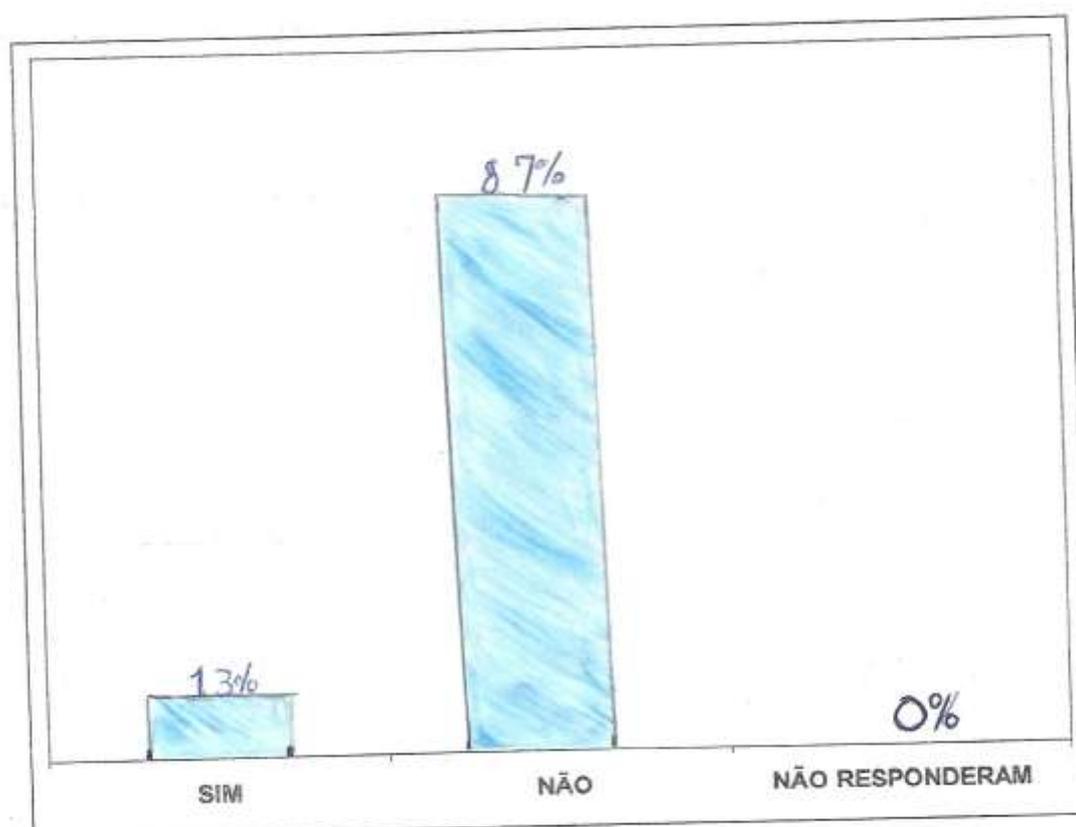


ALTERNATIVA 4: Já agredi ou humilhei alguém

COLETA DOS DADOS	
SIM	2
NÃO	13
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
13%	87%	0%

GRÁFICO:

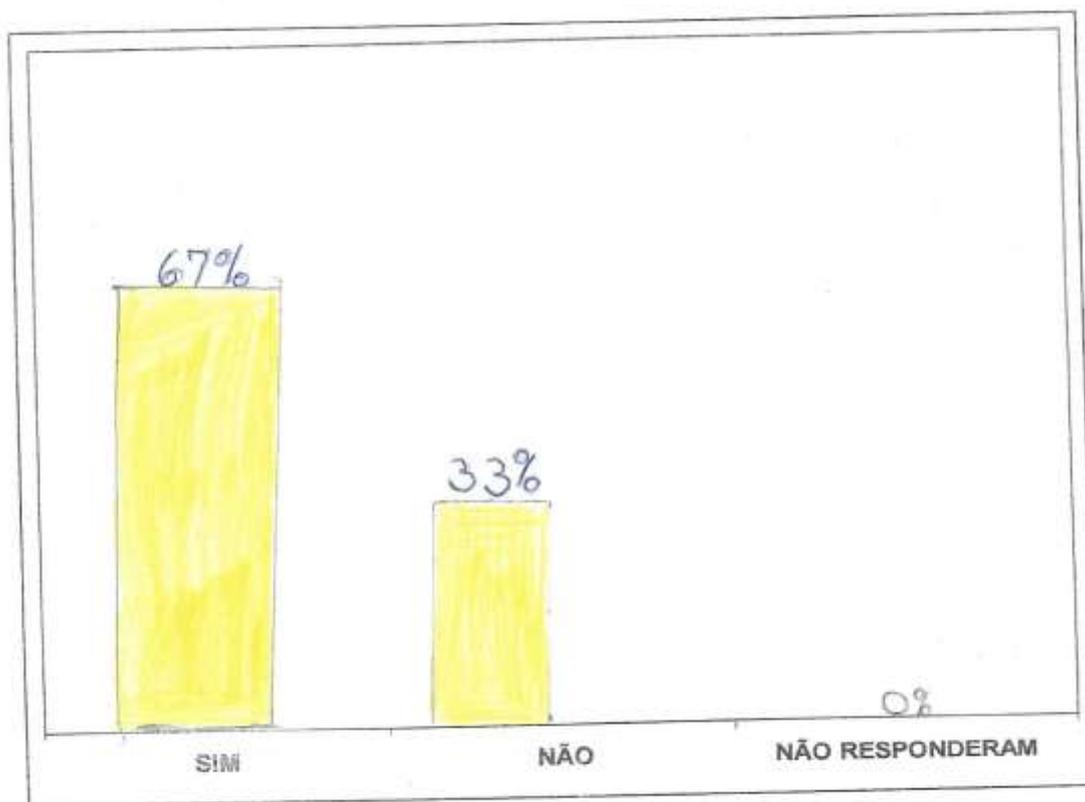


ALTERNATIVA 5: Já tentei impedir uma situação de bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	70
NÃO	5
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
67%	33%	0%

GRÁFICO:

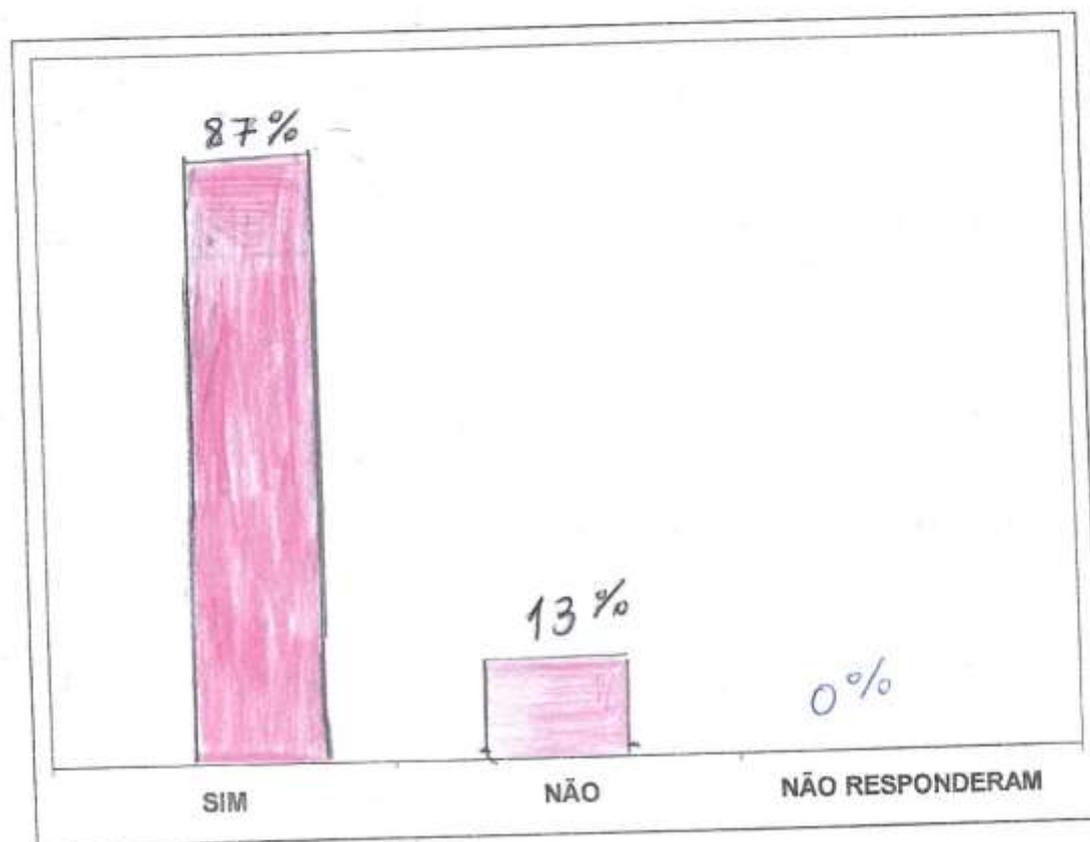


ALTERNATIVA 6: Já conversei com os meus pais sobre o bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	13
NÃO	2
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
87%	13%	0%

GRÁFICO:

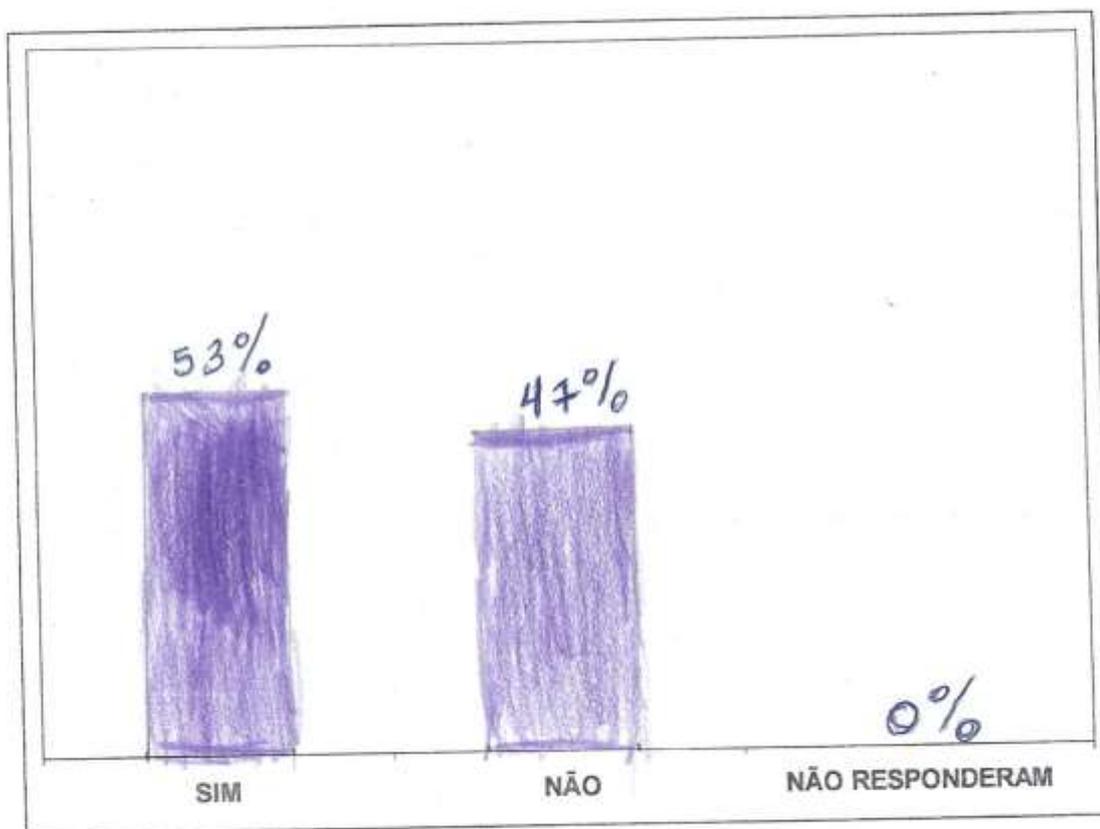


ALTERNATIVA 7: Já conversei com os meus professores sobre o bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	8
NÃO	7
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
53%	47%	0%

GRÁFICO:

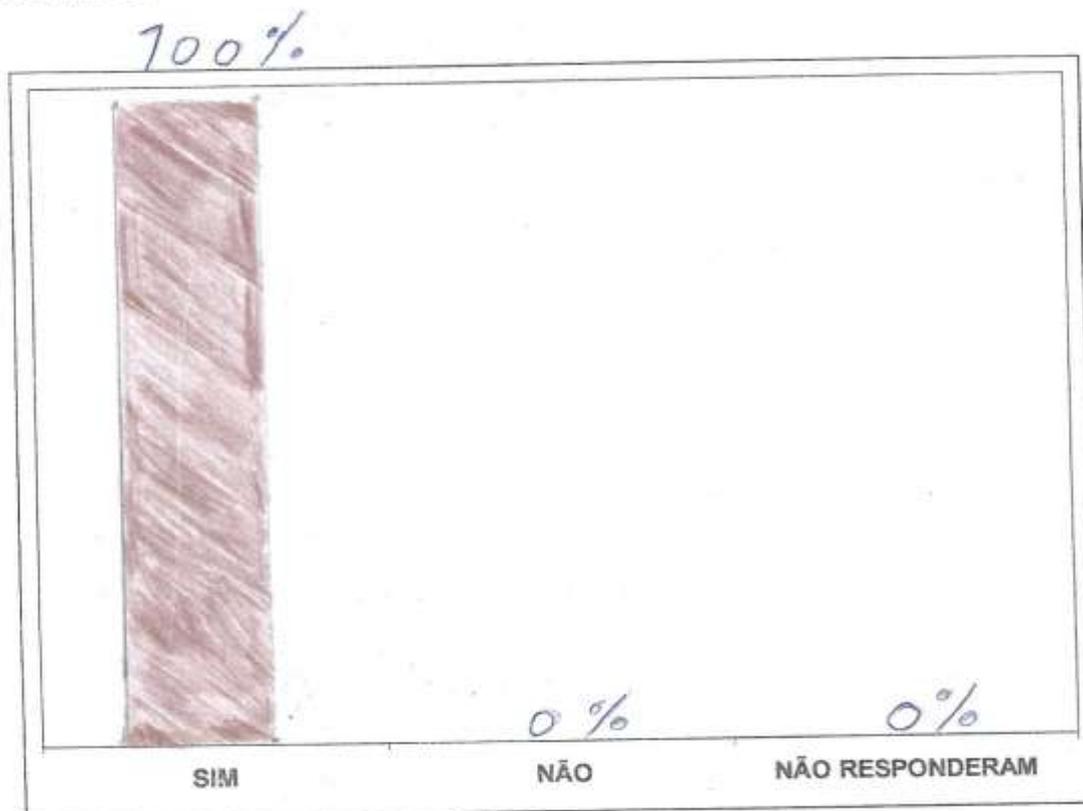


ALTERNATIVA 8: Já tive uma aula sobre bullying na escola

COLETA DOS DADOS	
SIM	15
NÃO	0
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
100%	0%	0%

GRÁFICO:

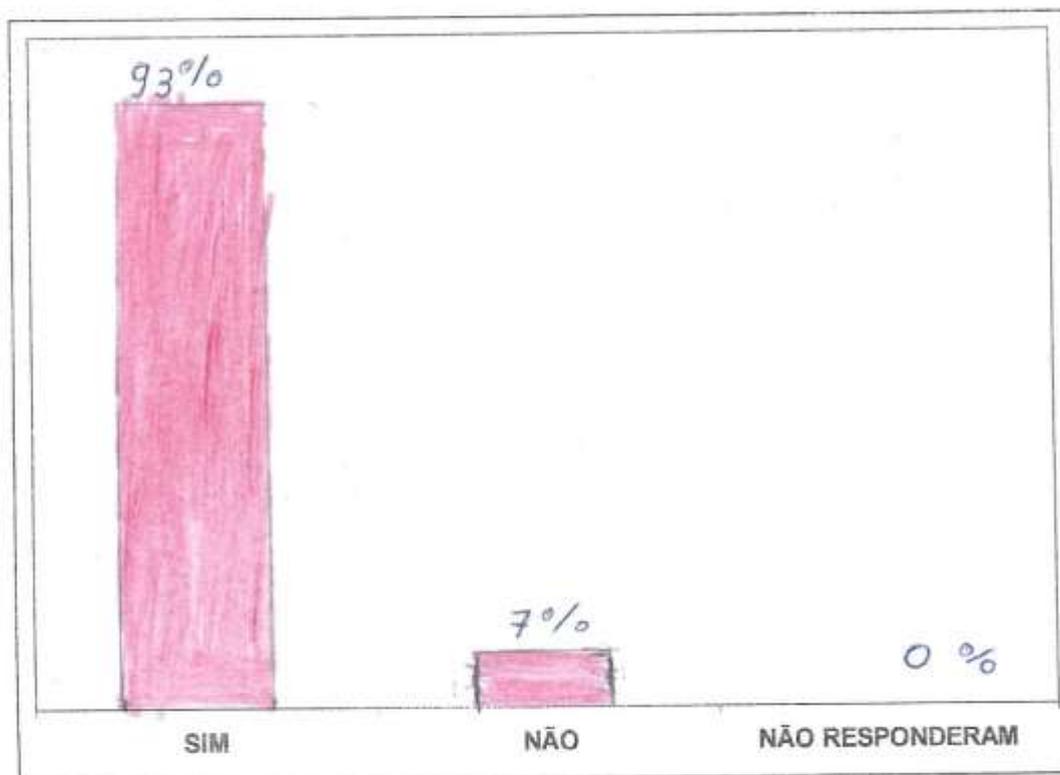


ALTERNATIVA 9: Acho que podemos deter o bullying na maioria dos casos

COLETA DOS DADOS	
SIM	14
NÃO	1
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
93%	7%	0%

GRÁFICO:



PESQUISA SOBRE BULLYING – TRATAMENTO ESTATÍSTICO

- 1) Ano escolar da turma participante: 7º ano
- 2) Total de respondentes: 13

ORIENTAÇÕES:

Como calcular a porcentagem?

$\frac{\text{Número de respostas sim}}{\text{Total de participantes}} \times 100\% = \text{___}\%$

Como fazer o arredondamento:

Se as casas decimais apresentarem valor entre 0,1 e 0,4 – exclua as casas decimais do número.

Exemplo: 45,3% = 45%

Se as casas decimais apresentam valor entre 0,5 e 0,9 – arredonde para o próximo número natural.

Exemplo: 45,5% = 46%

Observação:

Ao final, devemos nos certificar que a soma dos três percentuais totalizam 100%, a fim de fazermos os devidos ajustes.

Procedimento para construção do gráfico de colunas:

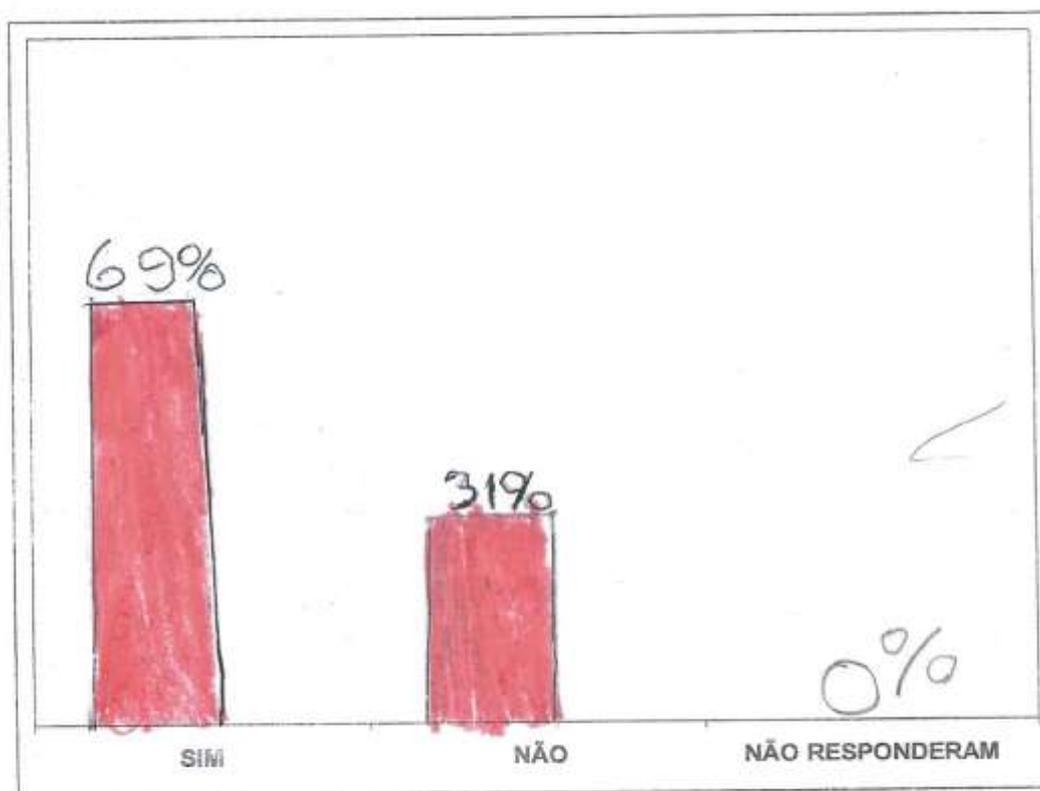
Desenhar um retângulo com base igual a 2 cm e, para a altura, dividiremos o percentual calculado por 10, e tomaremos o valor encontrado em centímetros.

ALTERNATIVA 1: Já sofri bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	9
NÃO	4
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
69 %	31 %	0 %

GRÁFICO:

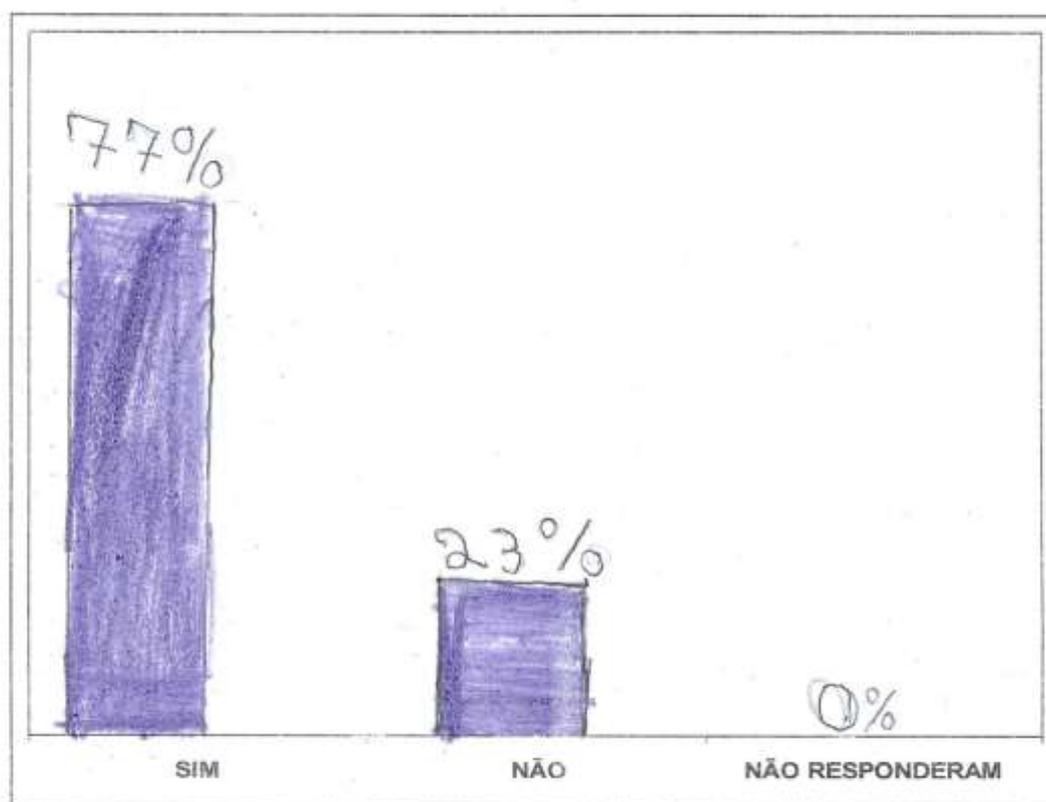


ALTERNATIVA 2: Já testemunhei o bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	10
NÃO	3
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
77%	23%	0%

GRÁFICO:

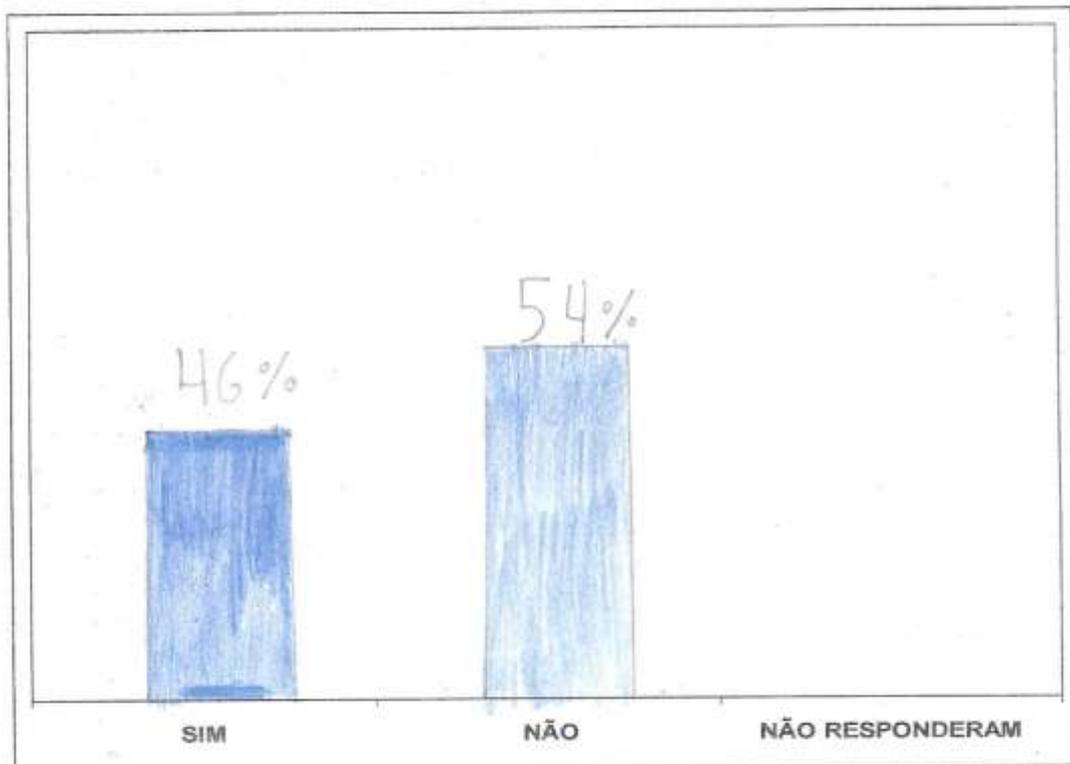


ALTERNATIVA 3: Já testemunhei o bullying virtual

COLETA DOS DADOS	
SIM	6
NÃO	7
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
46%	54%	0%

GRÁFICO:



ALTERNATIVA 4: Já agredi ou humilhei alguém

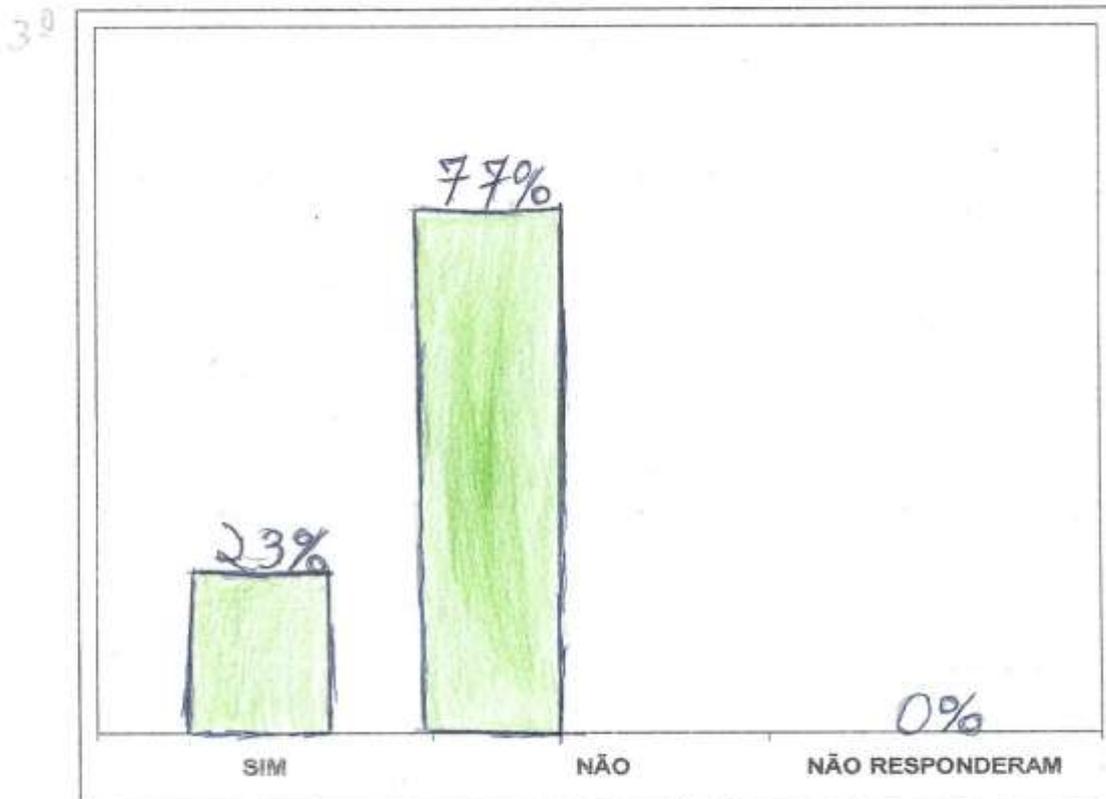
1º

COLETA DOS DADOS	
SIM	3
NÃO	10
NÃO RESPONDERAM	0

2º

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
23%	77%	0%

GRÁFICO:

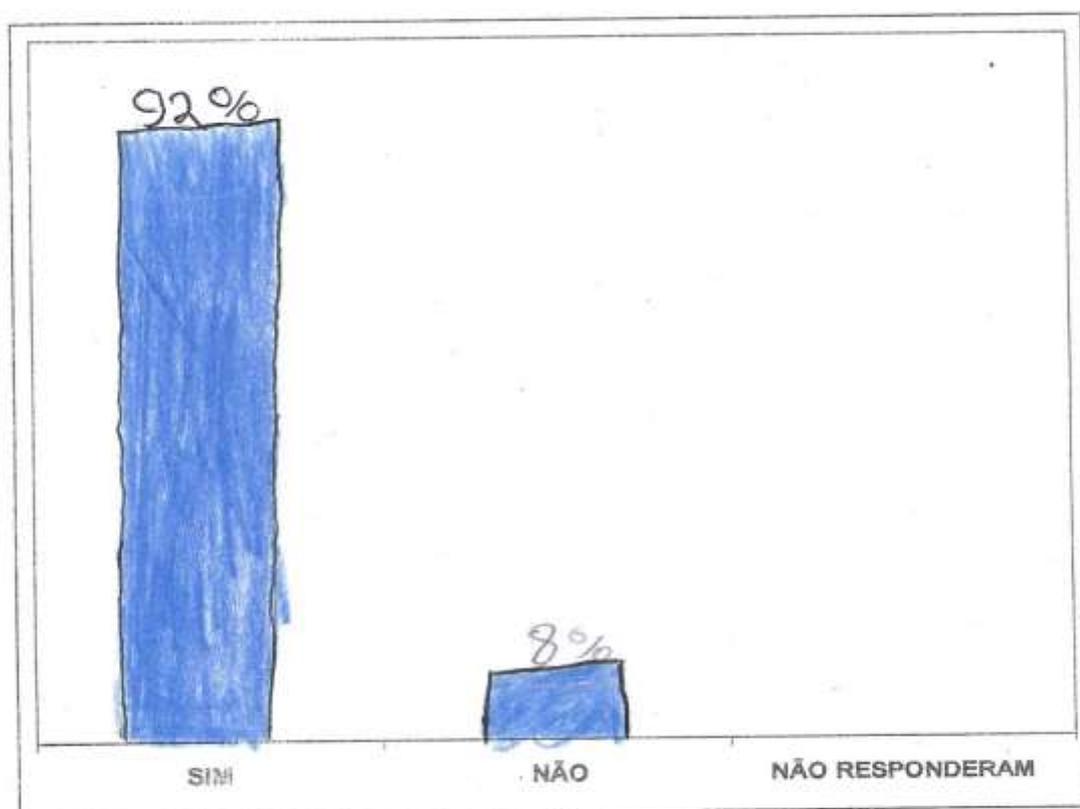


ALTERNATIVA 5: Já tentei impedir uma situação de bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	12
NÃO	1
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
92%	8%	0%

GRÁFICO:

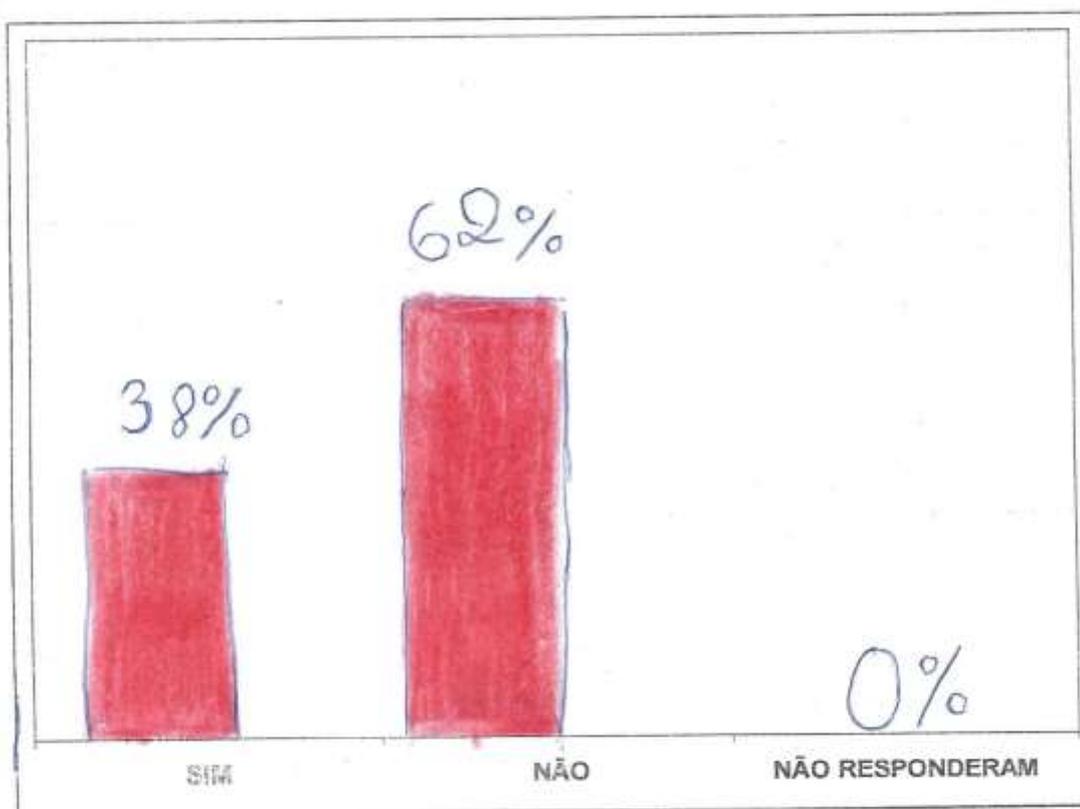


ALTERNATIVA 6: Já conversei com os meus pais sobre o bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	5
NÃO	8
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
38%	62%	0%

GRÁFICO:

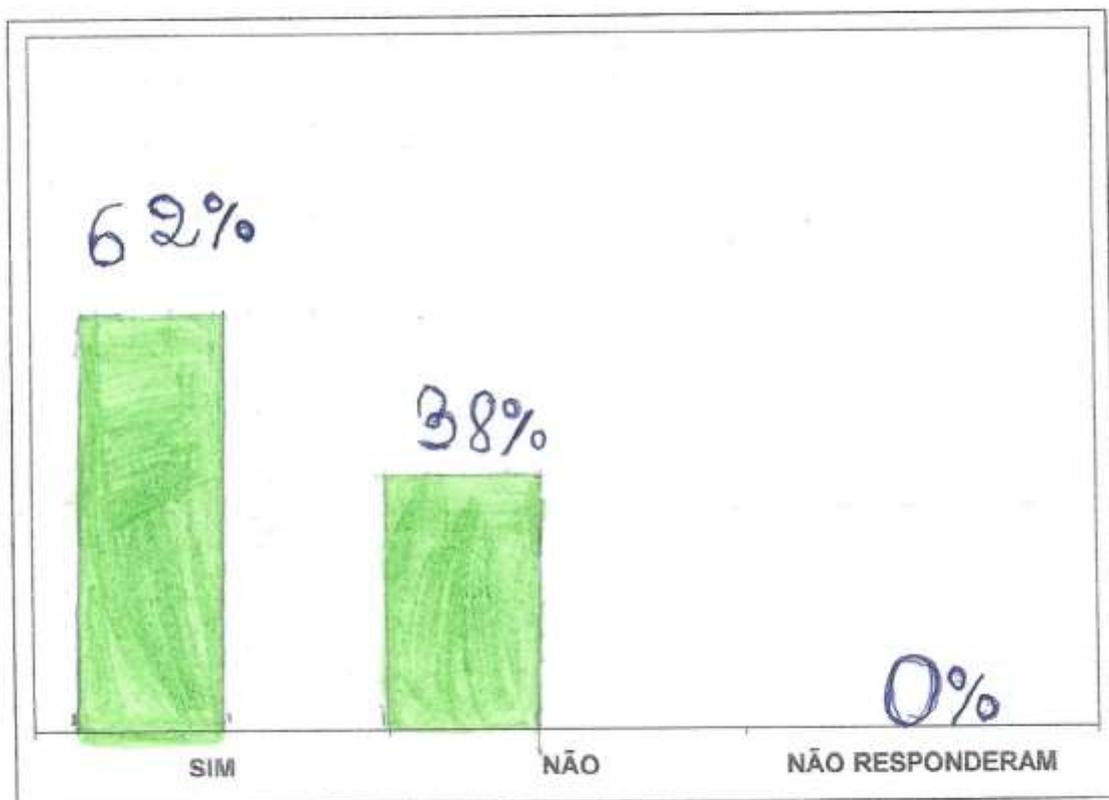


ALTERNATIVA 7: Já conversei com os meus professores sobre o bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	8
NÃO	5
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
62%	38%	0%

GRÁFICO:

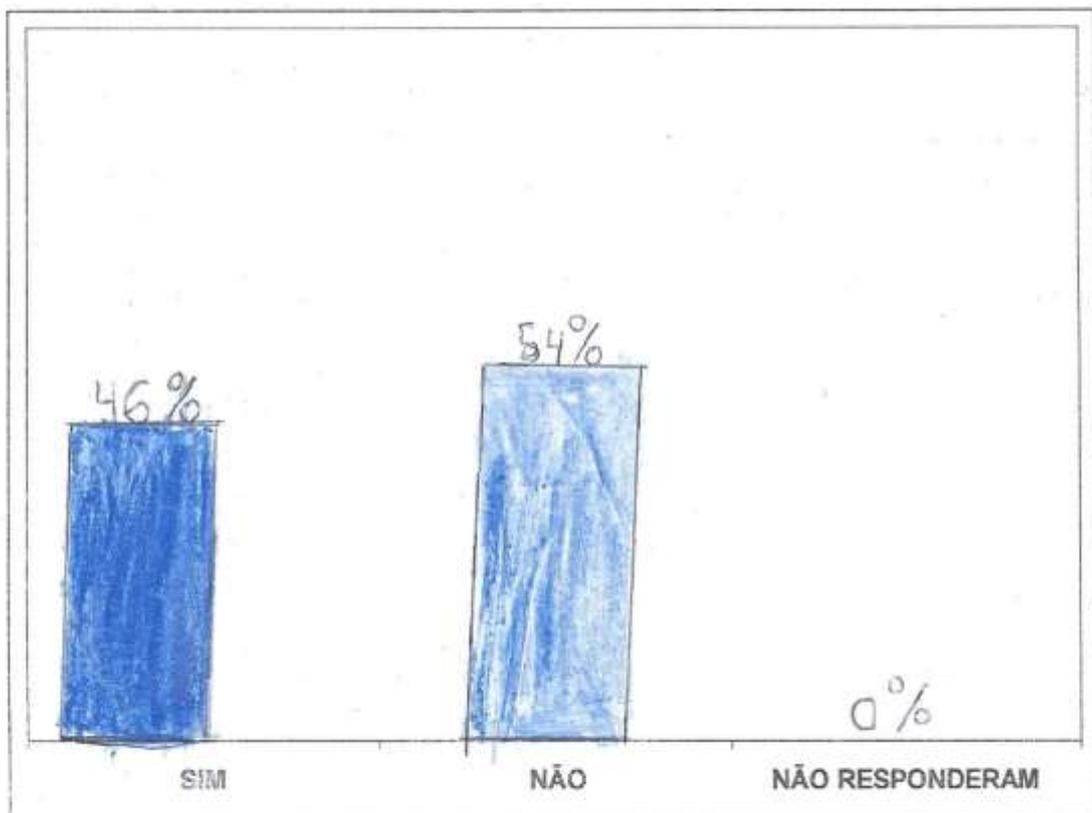


ALTERNATIVA 8: Já tive uma aula sobre bullying na escola

COLETA DOS DADOS	
SIM	6
NÃO	7
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
46%	54%	0%

GRÁFICO:

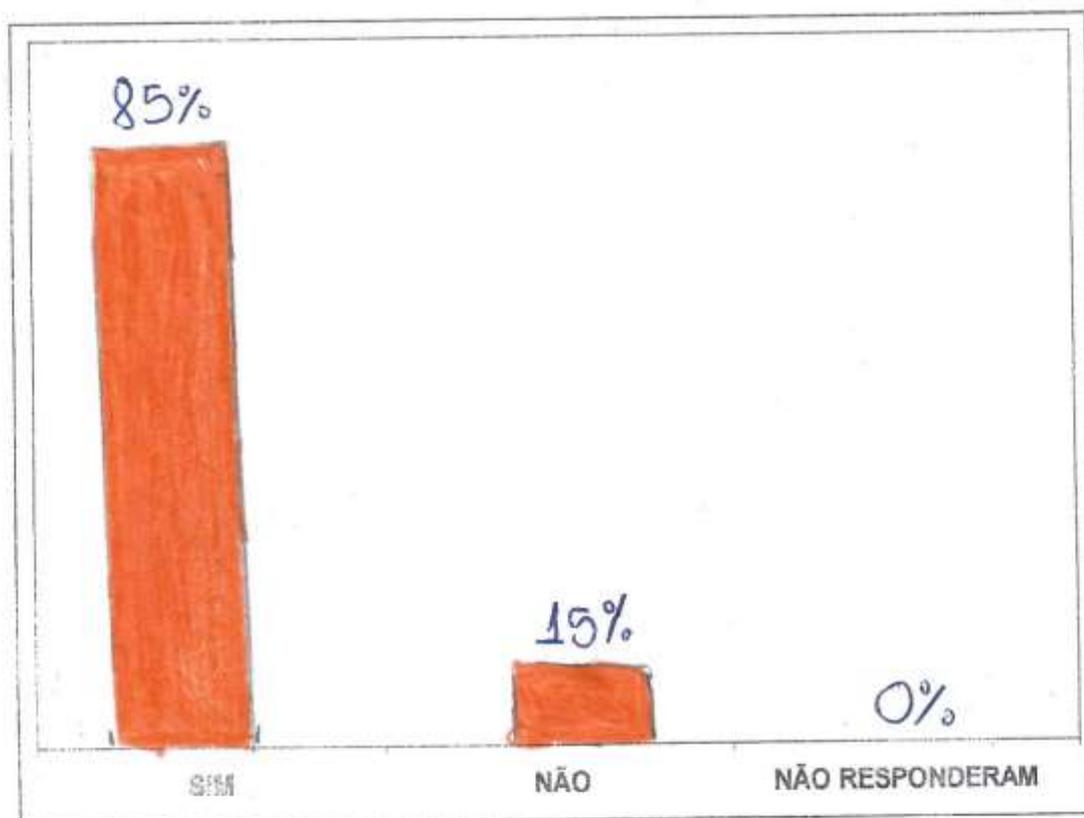


ALTERNATIVA 9: Acho que podemos deter o bullying na maioria dos casos

COLETA DOS DADOS	
SIM	11
NÃO	2
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
85%	15%	0%

GRÁFICO:



PESQUISA SOBRE BULLYING – TRATAMENTO ESTATÍSTICO

1) Ano escolar da turma participante: 8º ano

2) Total de respondentes: 44

ORIENTAÇÕES:

Como calcular a porcentagem?

$\frac{\text{Número de respostas sim}}{\text{Total de participantes}} \times 100\% = \text{ _____\%}$

Como fazer o arredondamento:

Se as casas decimais apresentarem valor entre 0,1 e 0,4 – exclua as casas decimais do número.

Exemplo: 45,3% = 45%

Se as casas decimais apresentam valor entre 0,5 e 0,9 – arredonde para o próximo número natural.

Exemplo: 45,5% = 46%

Observação:

Ao final, devemos nos certificar que a soma dos três percentuais totalizam 100%, a fim de fazermos os devidos ajustes.

Procedimento para construção do gráfico de colunas:

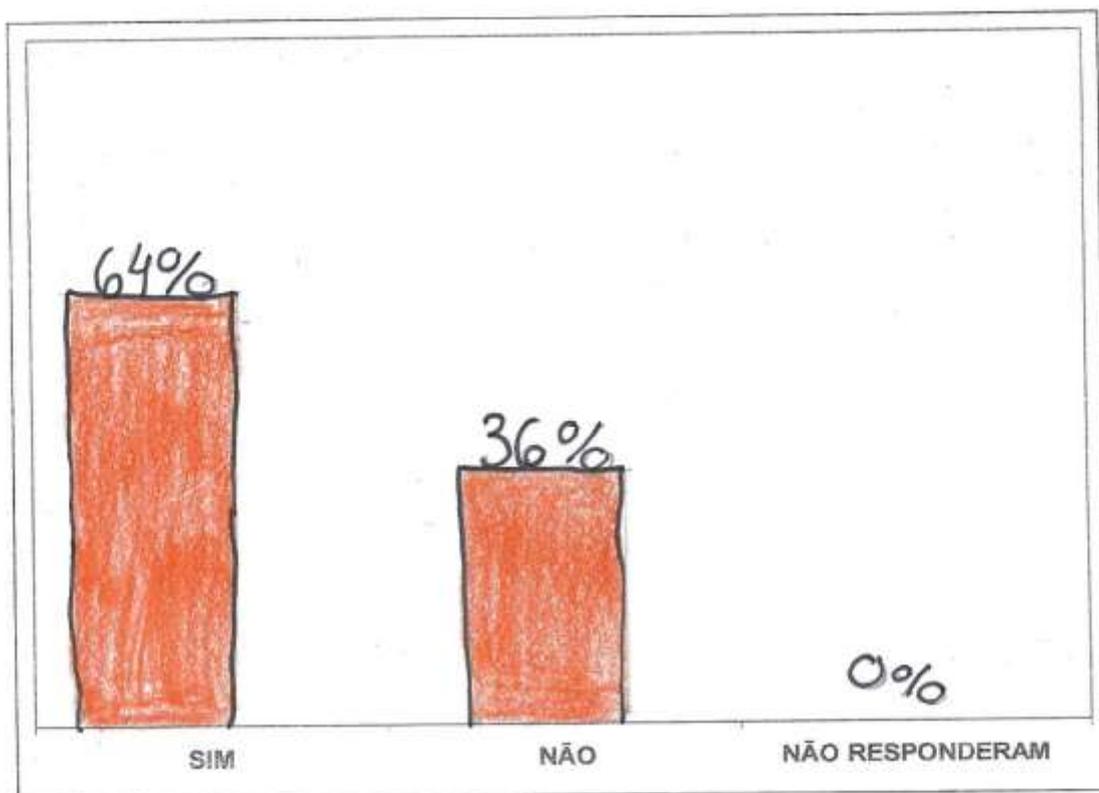
Desenhar um retângulo com base igual a 2 cm e, para a altura, dividiremos o percentual calculado por 10, e tomaremos o valor encontrado em centímetros.

ALTERNATIVA 1: Já sofri bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	9
NÃO	5
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
64%	36%	0%

GRÁFICO:

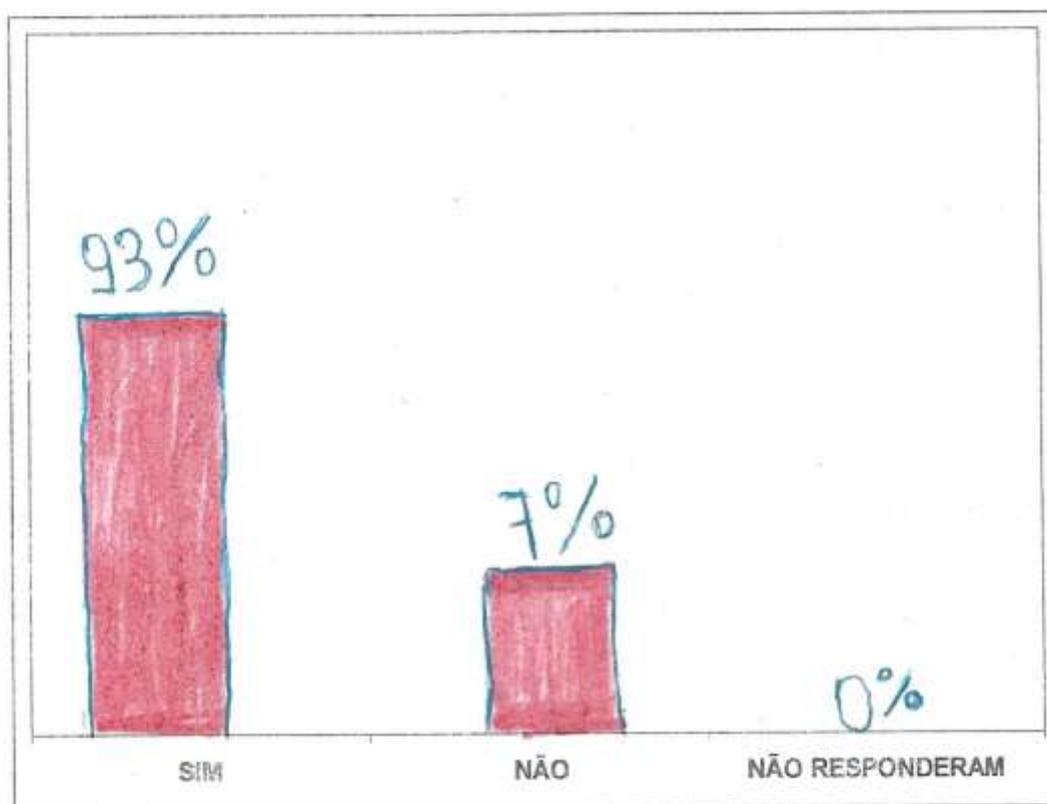


ALTERNATIVA 2: Já testemunhei o bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	13
NÃO	1
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
93%	7%	0%

GRÁFICO:

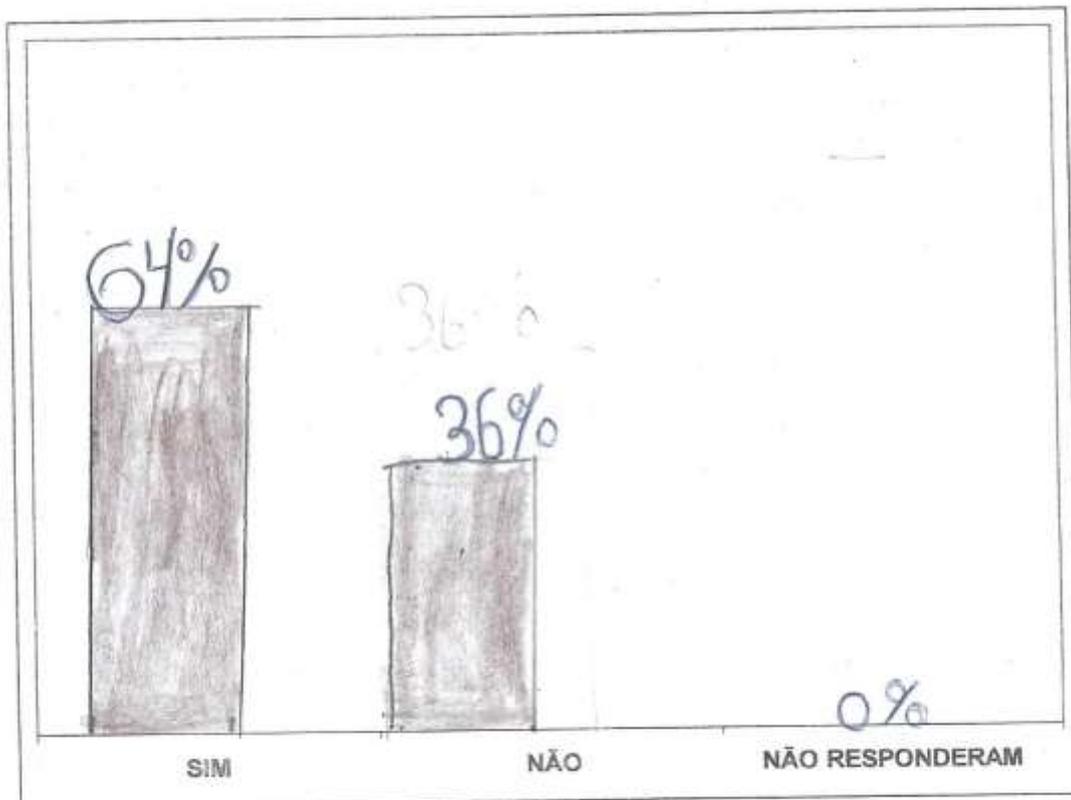


ALTERNATIVA 3: Já testemunhei o bullying virtual

COLETA DOS DADOS	
SIM	9
NÃO	5
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
64%	36%	0%

GRÁFICO:

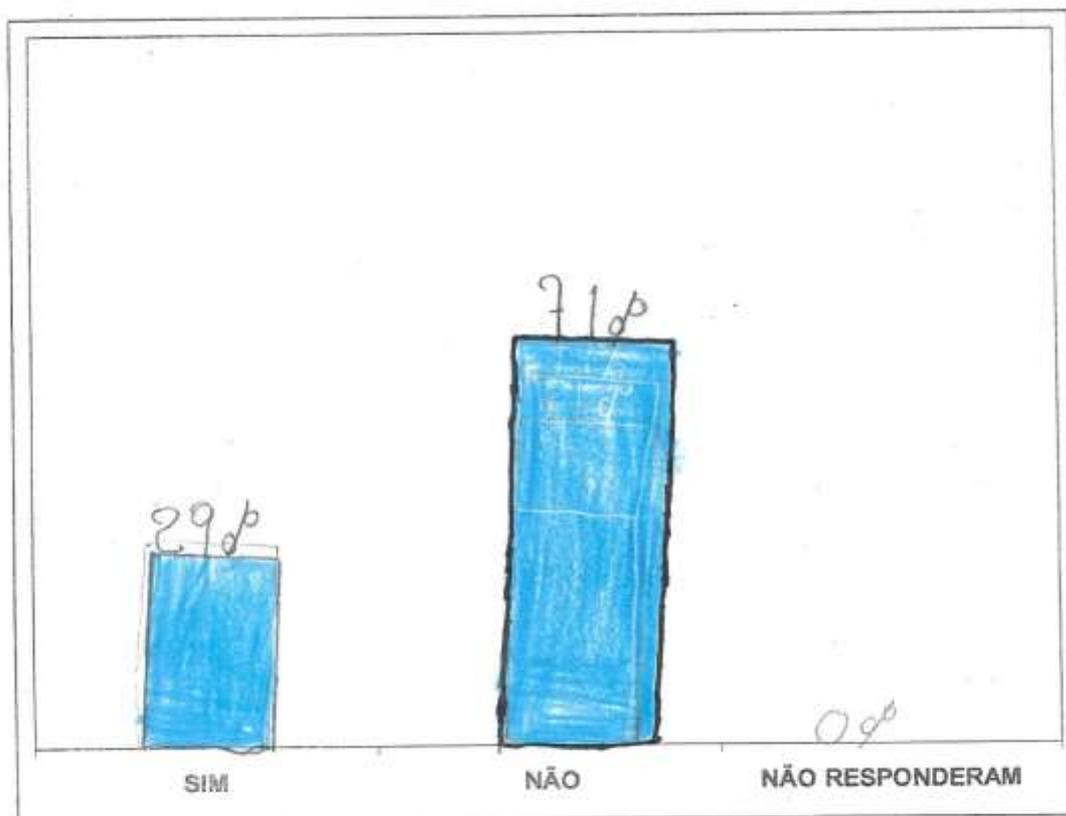


ALTERNATIVA 4: Já agredi ou humilhei alguém

COLETA DOS DADOS	
SIM	4
NÃO	10
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
29%	71%	0%

GRÁFICO:

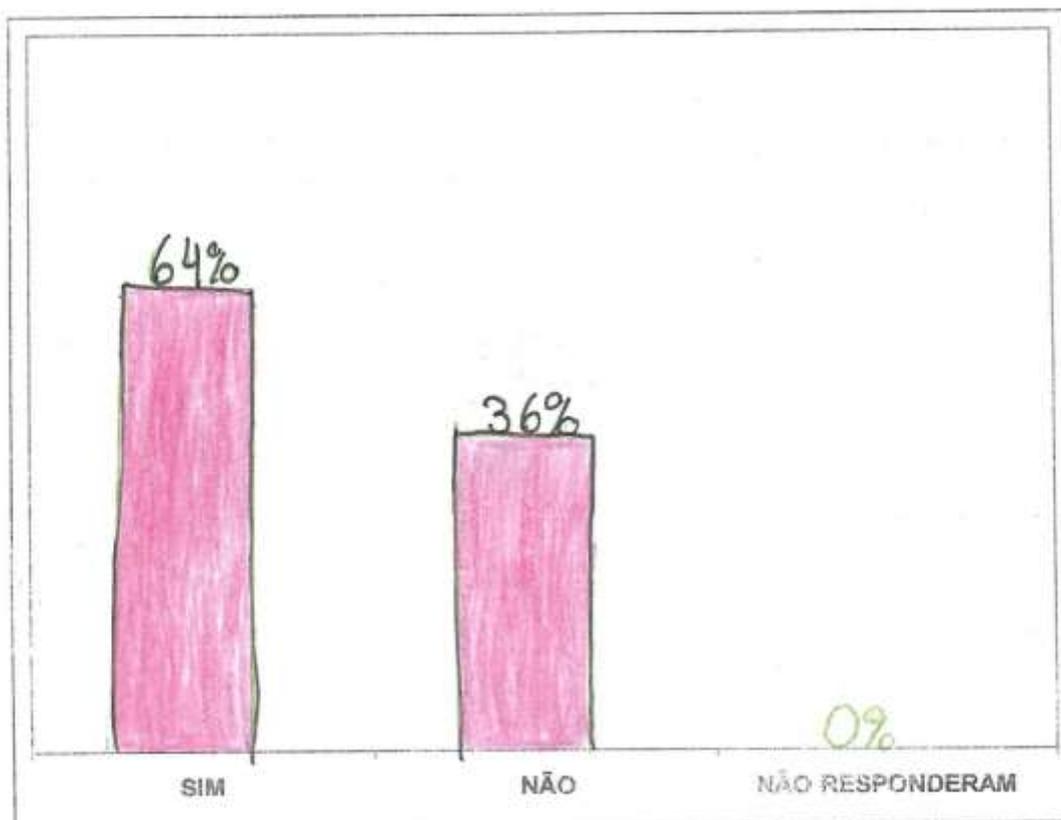


ALTERNATIVA 5: Já tentei impedir uma situação de bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	9
NÃO	5
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
64%	36%	0%

GRÁFICO:

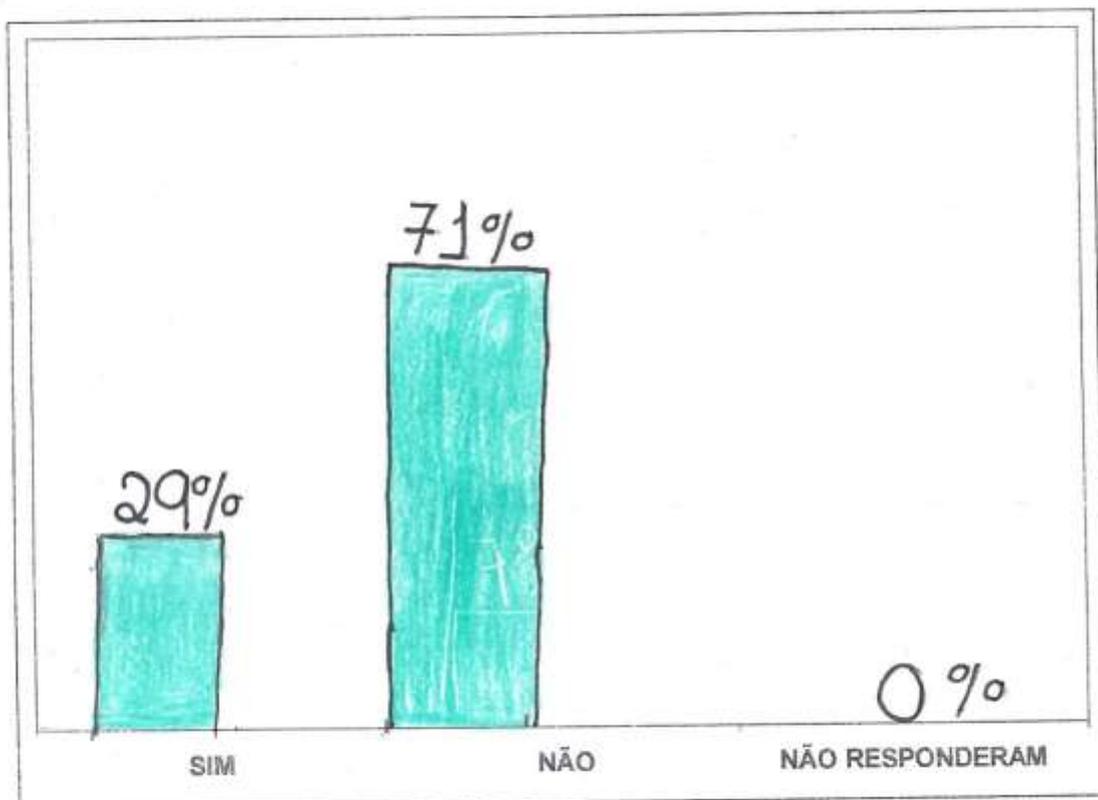


ALTERNATIVA 6: Já conversei com os meus pais sobre o bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	4
NÃO	10
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
29%	71%	0%

GRÁFICO:

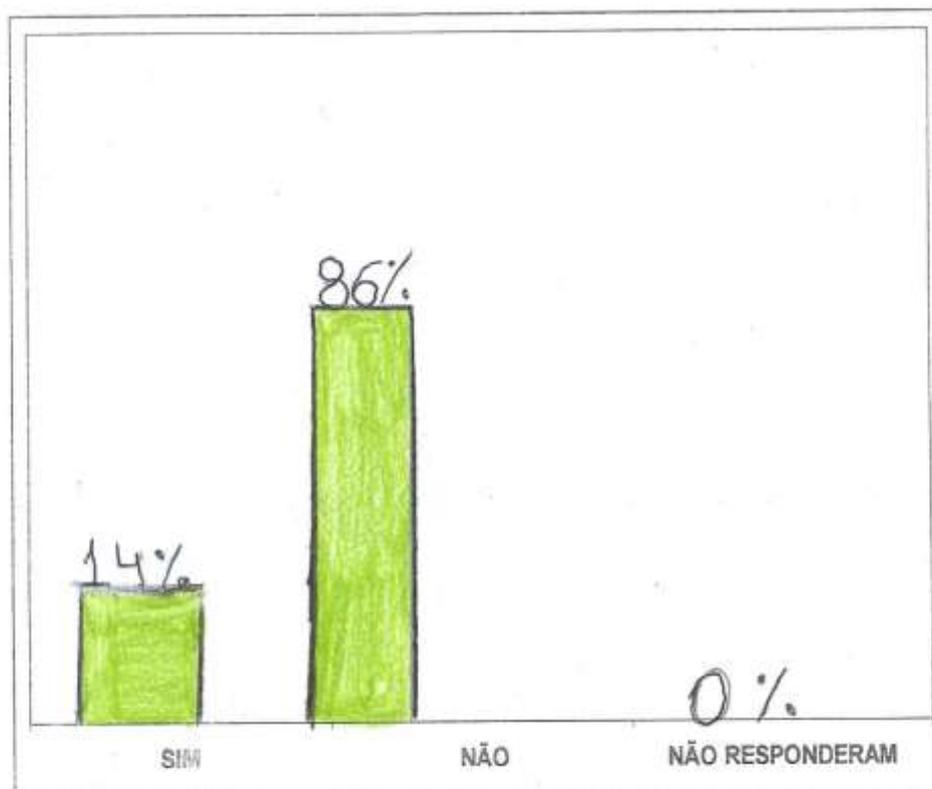


ALTERNATIVA 7: Já conversei com os meus professores sobre o bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	2
NÃO	12
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
14%	86%	0%

GRÁFICO:

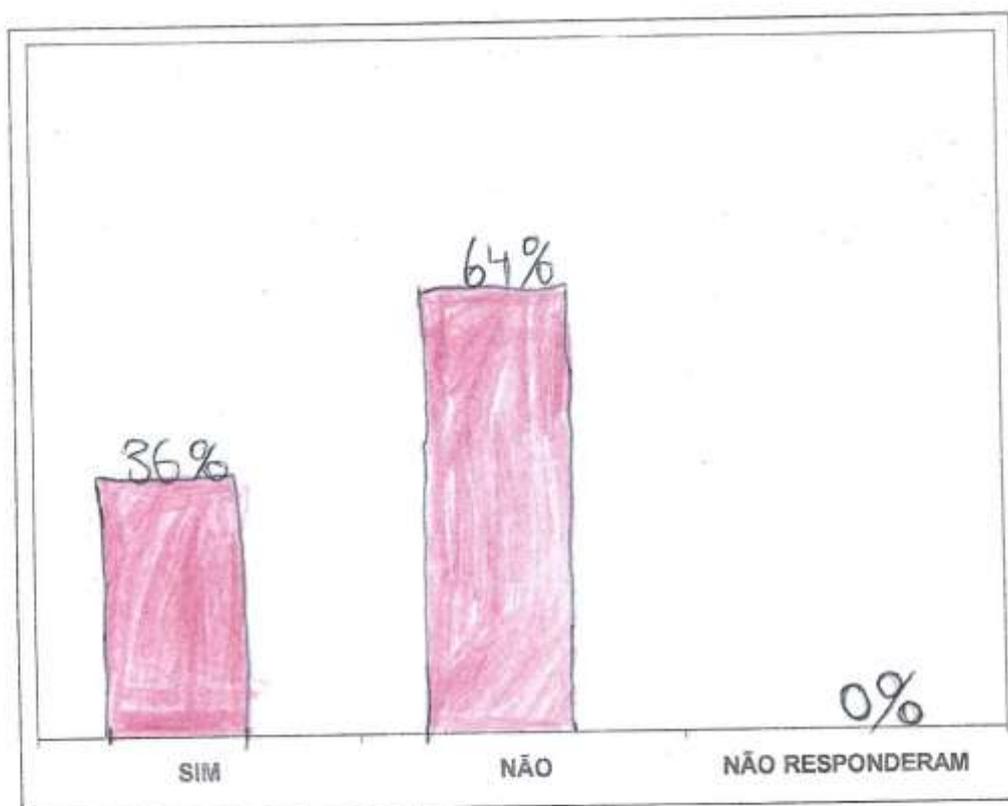


ALTERNATIVA 8: Já tive uma aula sobre bullying na escola

COLETA DOS DADOS	
SIM	5
NÃO	9
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
36%	64%	0%

GRÁFICO:

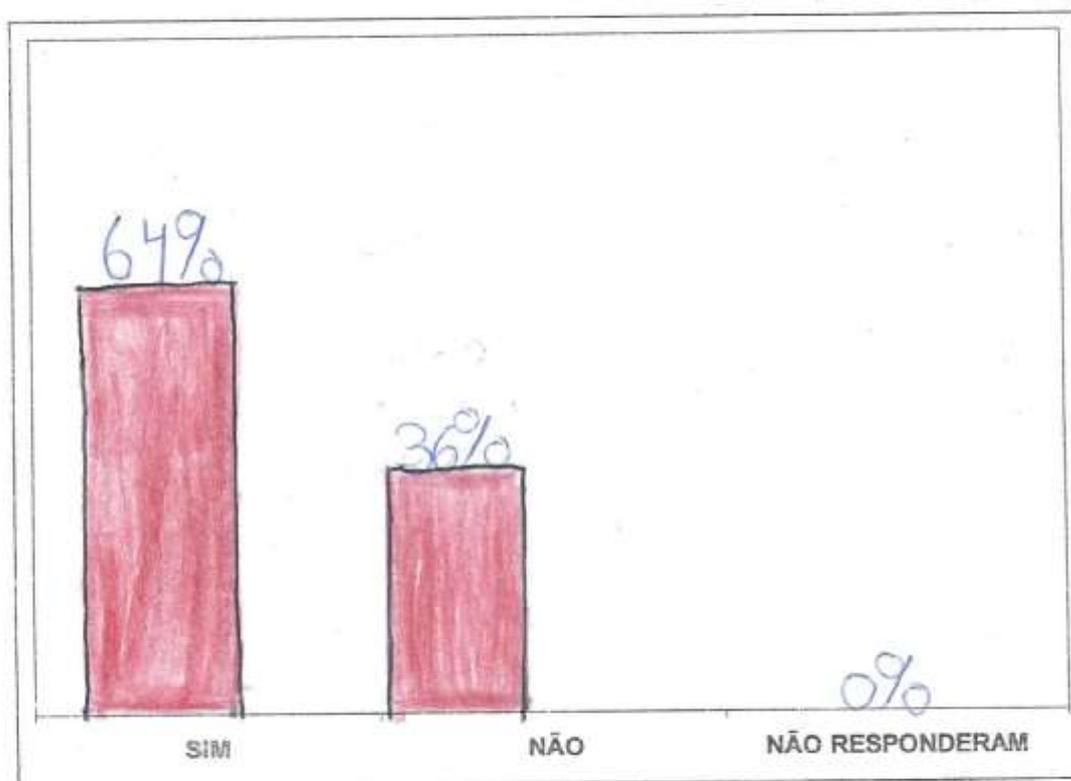


ALTERNATIVA 9: Acho que podemos deter o bullying na maioria dos casos

COLETA DOS DADOS	
SIM	9
NÃO	5
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
64%	36%	0%

GRÁFICO:

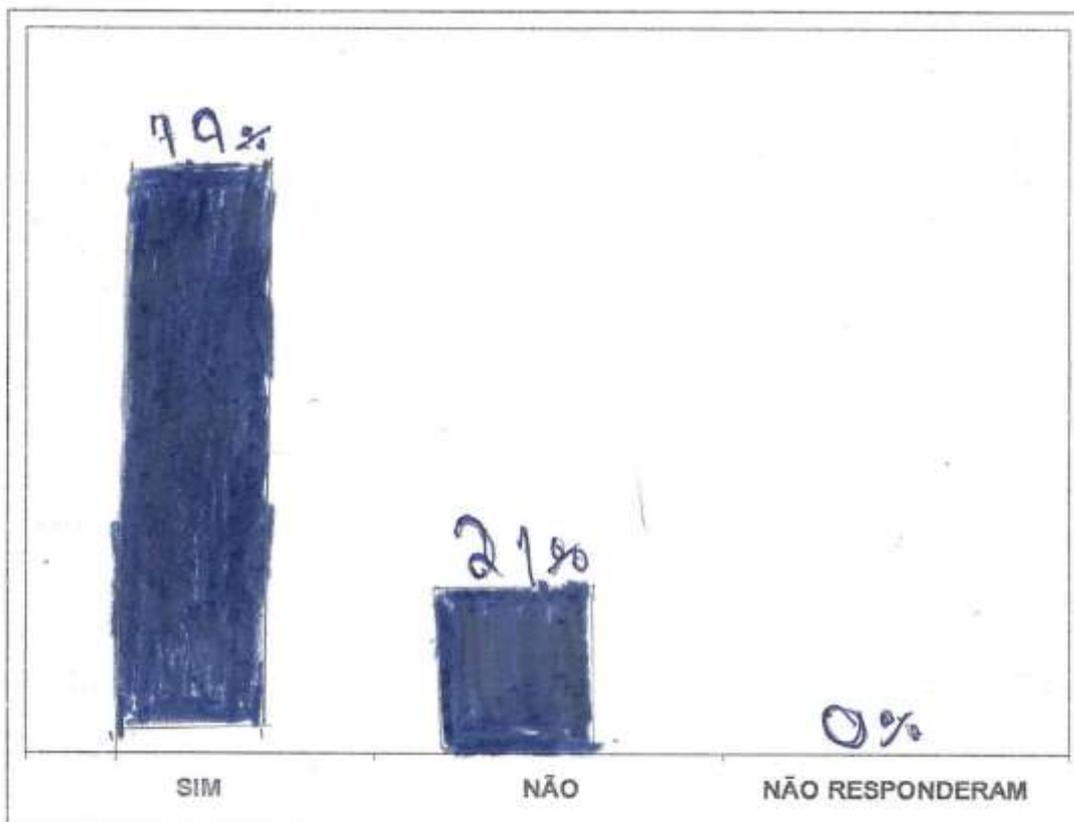


ALTERNATIVA 1: Já sofreu bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	11
NÃO	3
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
79%	21%	0%

GRÁFICO:

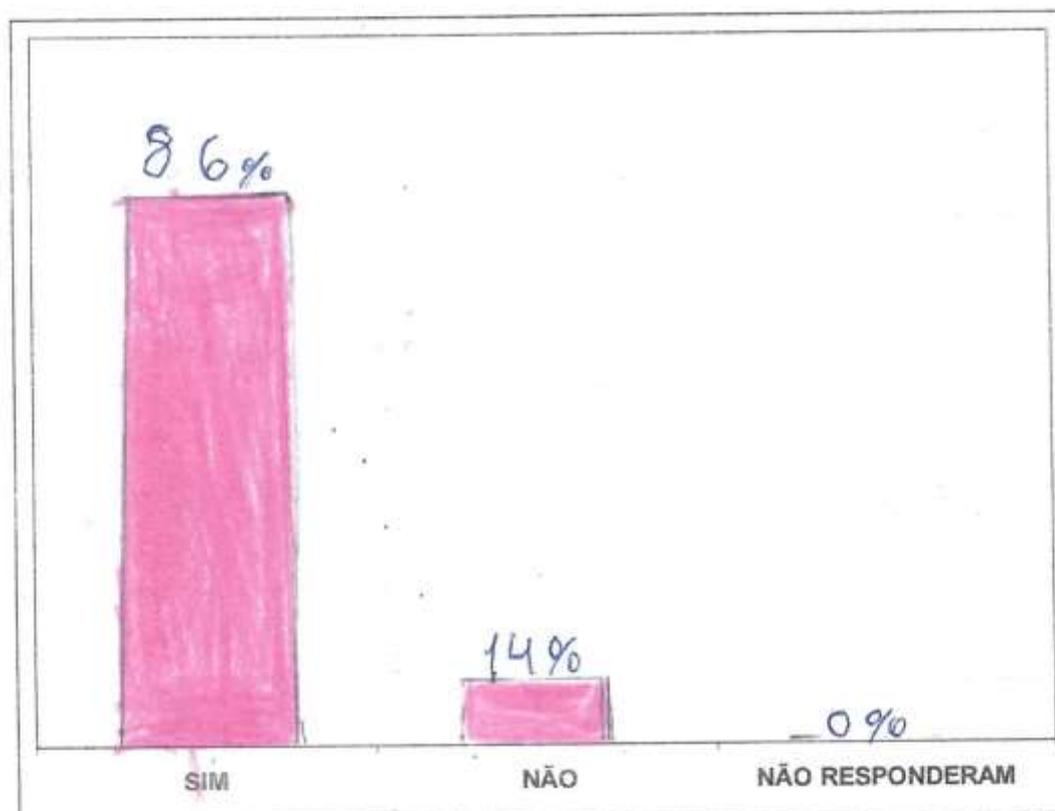


ALTERNATIVA 2: Já testemunhei o bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	12
NÃO	2
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
86%	14%	0%

GRÁFICO:

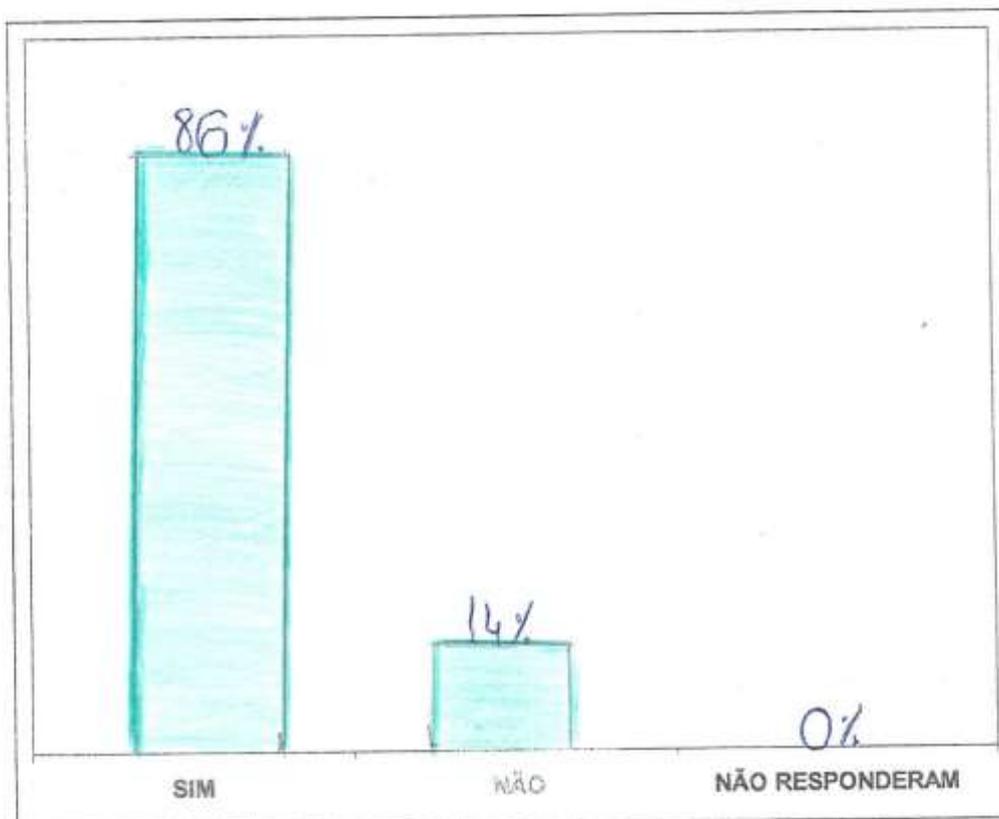


ALTERNATIVA 3: Já testemunhei o bullying virtual

COLETA DOS DADOS	
SIM	12
NÃO	2
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
86%	14%	0%

GRÁFICO:

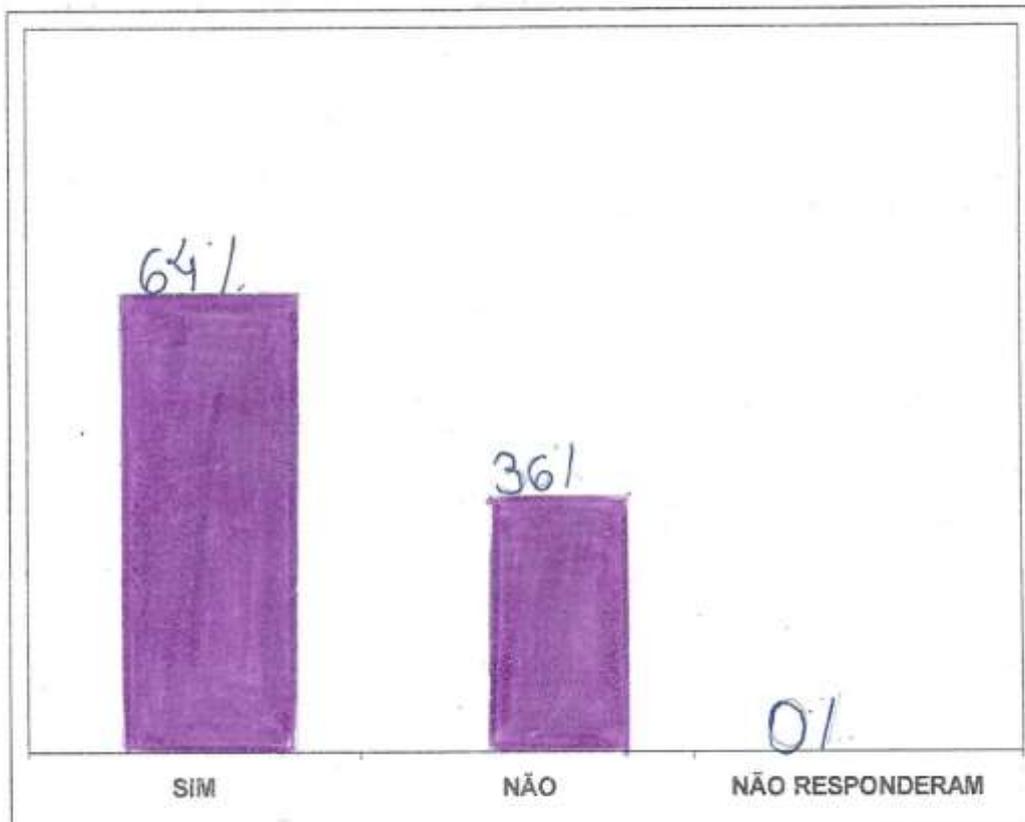


ALTERNATIVA 4: Já agredi ou humilhei alguém

COLETA DOS DADOS	
SIM	9
NÃO	5
NÃO RESPONDERAM	0 por 2009

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
64%	36%	0%

GRÁFICO:

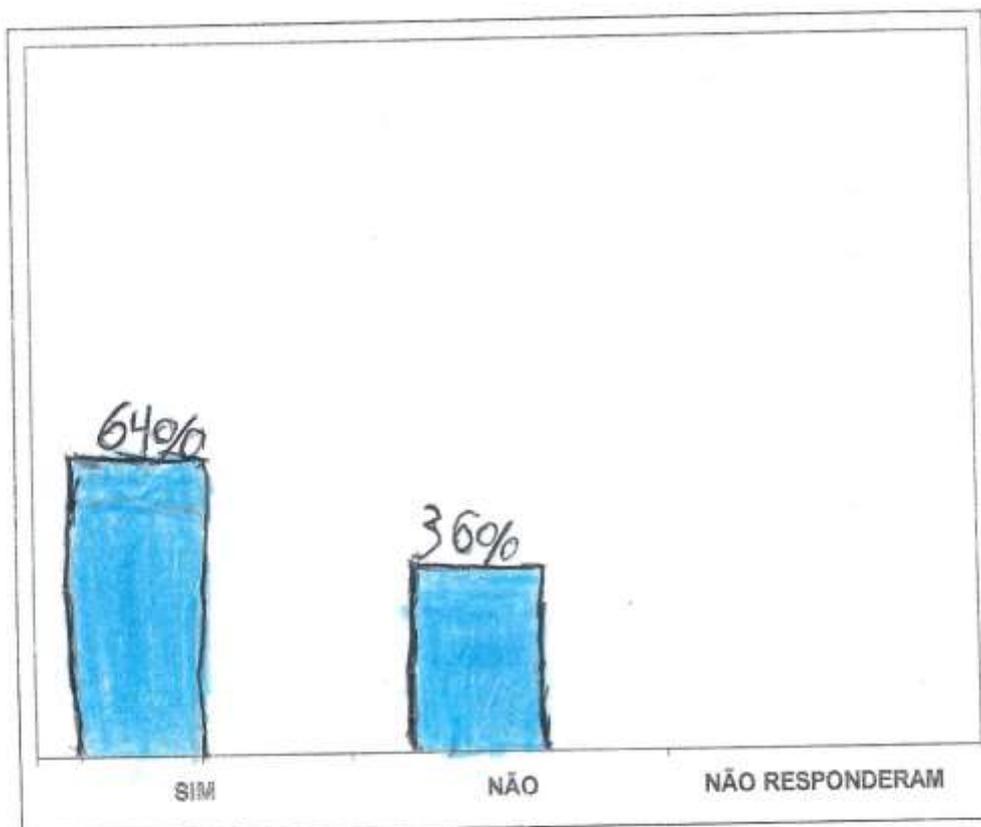


ALTERNATIVA 5: Já tentei impedir uma situação de bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	9
NÃO	5
NÃO RESPONDERAM	0 <i>peribbons</i>

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
64%	36%	0%

GRÁFICO:

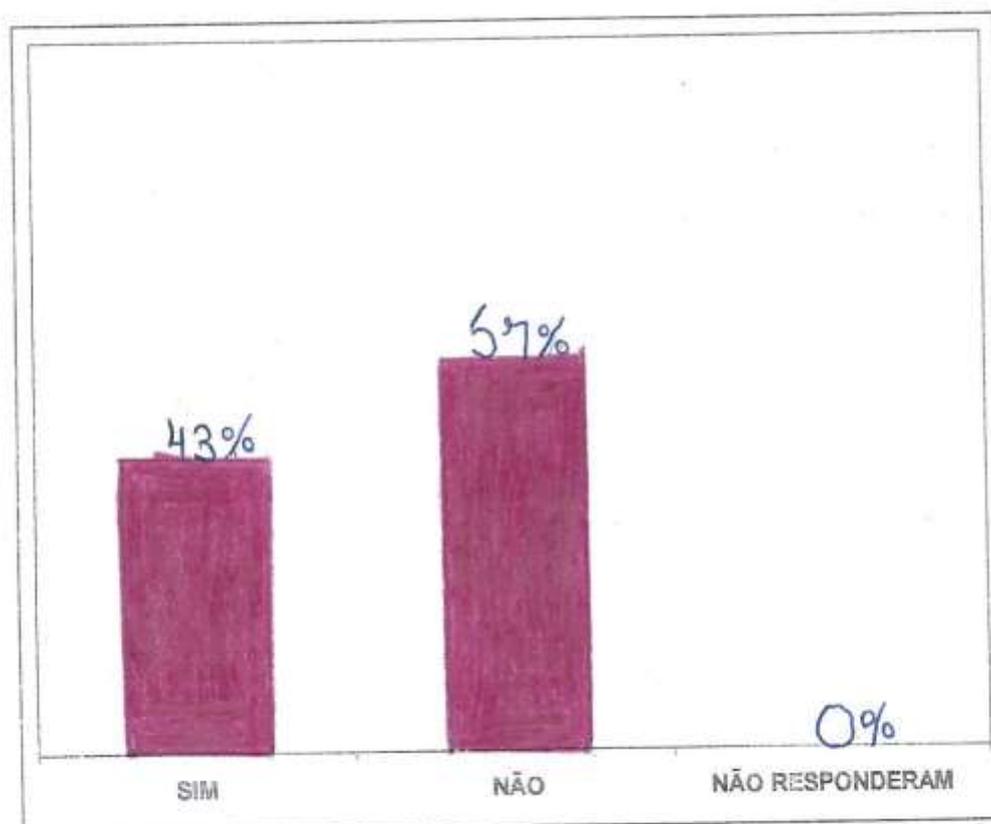


ALTERNATIVA 6: Já conversei com os meus pais sobre o bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	6
NÃO	8
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
43%	57%	0%

GRÁFICO:

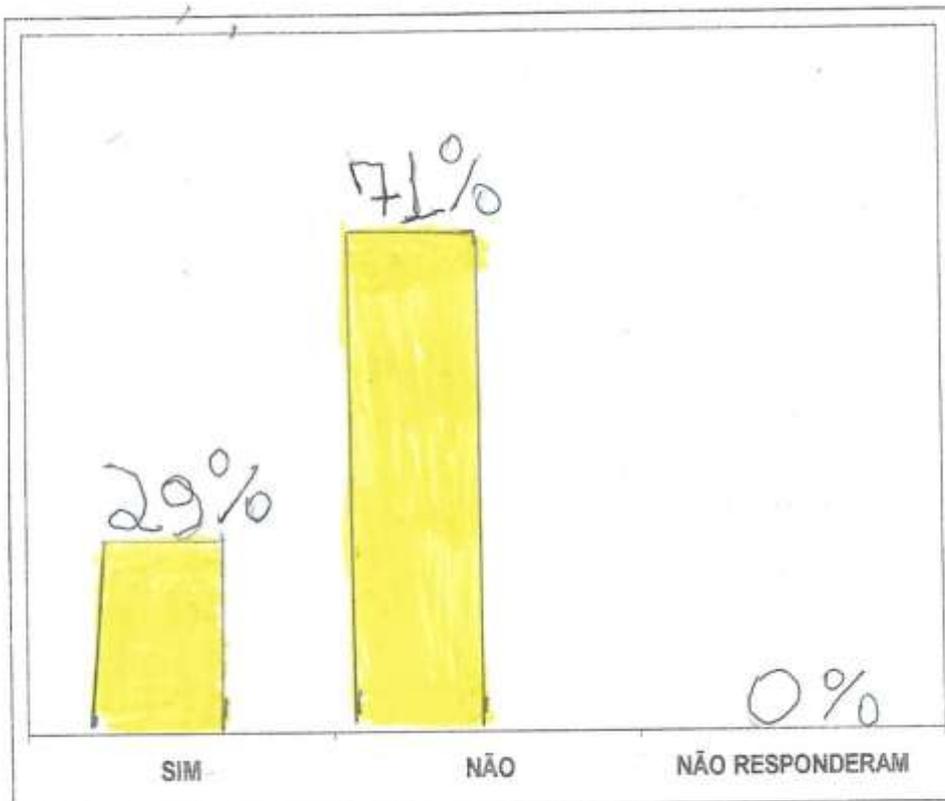


ALTERNATIVA 7: Já conversei com os meus professores sobre o bullying

COLETA DOS DADOS	
SIM	4
NÃO	10
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
29%	71%	0%

GRÁFICO:

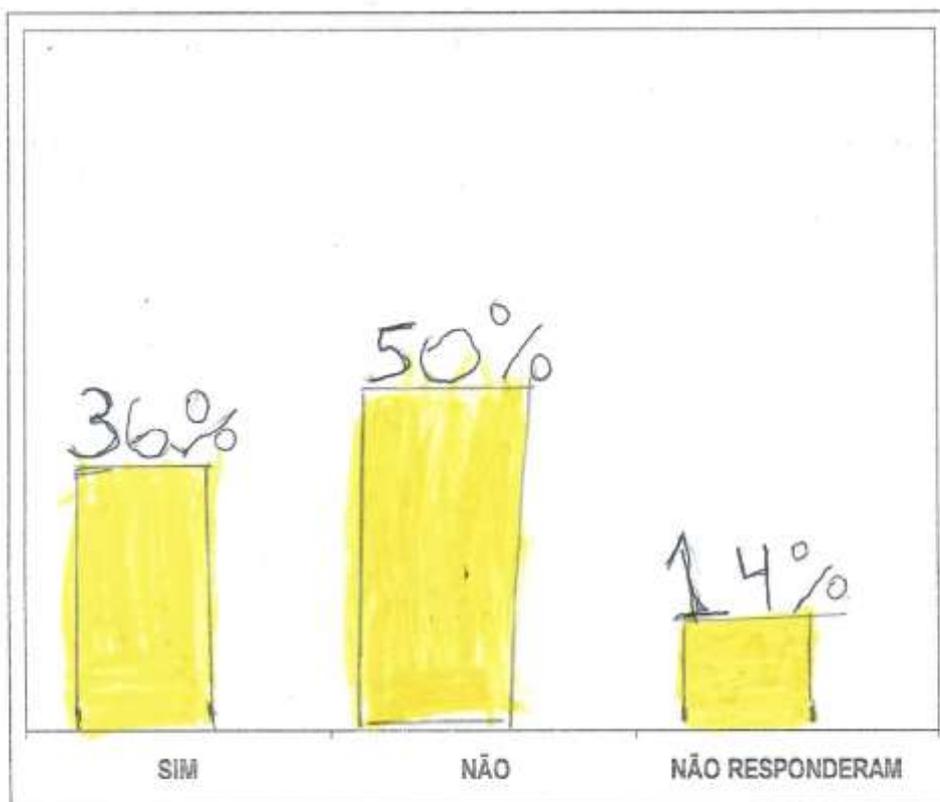


ALTERNATIVA 8: Já tive uma aula sobre bullying na escola

COLETA DOS DADOS	
SIM	5
NÃO	7
NÃO RESPONDERAM	2

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
36%	50%	14%

GRÁFICO:



ALTERNATIVA 9: Acho que podemos deter o bullying na maioria dos casos

COLETA DOS DADOS	
SIM	9
NÃO	5
NÃO RESPONDERAM	0

CÁLCULO PERCENTUAL		
SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
64%	36%	0%

GRÁFICO:

