

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

ÍRIS VITÓRIA PIRES LISBOA

A ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO UMA DIMENSÃO DO ESTUDO
DO GÊNERO TEXTUAL ATRAVÉS DE PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO

São Leopoldo

2014

ÍRIS VITÓRIA PIRES LISBOA

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO UMA DIMENSÃO DO ESTUDO
DO GÊNERO TEXTUAL ATRAVÉS DE PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada ao programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria de Mattos Guimarães

São Leopoldo

2014

L769a Lisboa, Íris Vitória Pires
A análise linguística como uma dimensão do estudo do gênero textual através de projetos didáticos de gênero / por Íris Vitória Pires Lisboa. -- São Leopoldo, 2014.

137 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2014.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Mattos Guimarães, Escola da Indústria Criativa.

1.Linguística aplicada. 2.Análise linguística. 3.Língua portuguesa – Gramática. 4.Produção textual. 5.Projeto didático de gênero. I.Guimarães, Ana Maria de Mattos. II.Título.

CDU 81'33
81'322.5

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

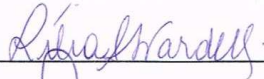
ÍRIS VITÓRIA PIRES LISBOA

"A ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO UMA DIMENSÃO DO ESTUDO DO GÊNERO
TEXTUAL ATRAVÉS DE PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO"

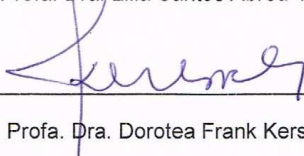
Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
Unisinos

Aprovada em 18 de setembro de 2014

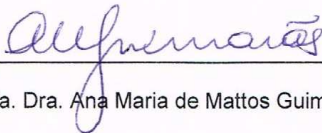
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli (UNESP)



Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)



Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães (UNISINOS)

Dedico este trabalho à Anna Vitória:
inspiração, razão e força.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Nádia Vitória Pires, por me ensinar o valor da educação.

À professora Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães, minha orientadora, que abriu todas as portas possíveis para mim nesta Universidade.

À Fundação Liberato, na figura dos meus colegas e alunos, pelo apoio e parceria em vários momentos desta caminhada.

RESUMO

A discussão acerca do ensino de gramática é um tema sempre atual quando se trata de pensar o ensino-aprendizagem de língua. O trabalho baseado em uma concepção tradicional é ainda dominante em grande parte das escolas, mas novas opções metodológicas e diferentes concepções de ensino vêm procurando ressignificar seu estudo. Com base em uma concepção interacionista de linguagem, acredita-se que o ensino pode se organizar em torno de gêneros textuais. Utilizando a opção metodológica dos Projetos Didáticos de Gênero (Guimarães e Kersch, 2012), este estudo pretende contribuir com reflexões a respeito de um trabalho de análise linguística atrelado às especificidades do gênero textual e às capacidades linguísticas dos alunos. Propõe-se, então, que, no processo de didatização do gênero textual, a dimensão linguística seja abordada através da análise linguística. Nesse sentido, analisa-se o desenvolvimento de dois Projetos Didáticos de Gênero, enfatizando as oficinas de análise linguística. Tais oficinas enfocaram elementos linguísticos essenciais para o gênero desenvolvido (em acordo com o modelo didático de referência montado para o gênero) e aqueles elementos vistos como necessários a partir das produções iniciais dos alunos. Segue-se a análise comparativa entre as produções iniciais e finais para a verificação dos resultados em função das atividades propostas. Esta análise guia a reflexão sobre a possibilidade de se considerar o ensino de gramática através da análise linguística no trabalho com o gênero textual. Como base teórica para essas reflexões, toma-se a noção de gênero de Bakhtin (2003), que considera o caráter dialógico da interação, e o conceito de análise linguística de Geraldi (1984), adotado em diferentes estudos sobre o ensino de gramática, em especial o proposto por Antunes (2007, 2010). As conclusões a que nos remetem os resultados são de que é possível redimensionar o trabalho linguístico a partir do estudo dos gêneros textuais, na direção de valorizar os aspectos constitutivos do gênero e as reflexões sobre como a língua se organiza de fato nas diferentes situações comunicativas em que se envolvem os alunos.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Análise linguística. Projeto Didático de Gênero.

ABSTRACT

The discussion about the teaching of grammar is an ever present theme, when it comes to thinking about the teaching and learning of language. Work based on a traditional conception still prevails in most schools, but new methodological options and different teaching conceptions have been searching to reframe it. Based on an interactionist conception of language, it is believed that teaching can be organized on textual genres. Using the methodological option of the Teaching Projects of Genre (Guimarães and Kersch, 2012), this study intends to contribute with the reflections on a linguistic analysis work tied to the specificities of textual genre and to the linguistic capabilities of the students. It is proposed, therefore, that, in the process of textual genre didactization, a linguistic dimension be approached through linguistic analysis. Accordingly, the development of two Teaching Projects of Genre are analyzed, emphasizing the workshops on linguistic analysis. These workshops focused on essential linguistic elements to the developed genre (according to the educational reference model put together to the genre) and those elements seen as necessary from the initial productions of the students. It is followed then by the comparative analyses between the initial and the final productions to verify the results based on the proposed activities. This analysis guides the reflection on the possibility of considering the teaching of grammar through linguistic analysis in the work with textual genre. As a theoretical basis for these reflections, were adopted the notion of genre from Bakhtin (2003), which considers the dialogical aspects of reading, and the concept of linguistic analysis from Geraldi (1984) , used in different studies on the teaching of grammar, in particular the one proposed by Antunes (2007, 2010). The conclusions we were referred to by the results show that it is possible to revalue the linguistic work as from the study of textual genres, toward valuing the constituent aspects of the genre and the reflections on how the language is actually organized in different communicative situations in which the students are engaged.

Keywords: Textual genres. Linguistic analysis. Teaching Projects on Genres.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 UMA NOVA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO	13
2.1 O Gênero Textual e os Projetos de Letramento: Pilares para os Projetos Didáticos de Gênero	13
2.2 O Modelo Didático de Gênero: o Passo Inicial para a Didatização do Gênero Textual.....	22
2.2.1 Modelo Didático do Gênero Crônica	25
2.2.2 Modelo Didático do Gênero Resumo	28
2.3 A Crônica como Foco de um Projeto Didático de Gênero.....	31
2.3.1 O Projeto Didático de Gênero “O Universo Literário: Novas Linguagens, Novos Olhares”	33
2.4 O Gênero Resumo como Foco de um Projeto Didático de Gênero	38
2.4.1 O Projeto Didático de Gênero “Resumir – Preparando-se para o Estudo e a Pesquisa”	39
3 UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO DE GRAMÁTICA ATRAVÉS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA	44
3.1 O Ensino da Gramática com o Propósito da Interação.....	44
3.2 Explorando um Pouco Mais o Conceito de Análise Linguística	50
3.3 A Análise Linguística como uma das Etapas do Projeto Didático de Gênero	55
3.3.1 PDG: <i>O Universo Literário: Novas Linguagens, Novos Olhares</i>	56
3.3.2 PDG: <i>Resumir – Preparando-se para o Estudo e a Pesquisa</i>	59
4 A APLICAÇÃO DOS PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO E O TRABALHO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	62
4.1 O Contexto de Aplicação dos PDGs: Identificando a Escola e os Alunos...62	
4.2 A Aplicação dos PDG.....	65
4.3 As Categorias de Análise	66
5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS: A RELAÇÃO ENTRE O GÊNERO TEXTUAL E OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS TRABALHADOS.....	71
5.1 O Gênero Textual Crônica: Elementos da Oralidade Explorados na Escrita	71
5.1.1 As Produções de C.E.P.....	72
5.1.2 As Produções de K.L.....	74
5.1.3 As Produções de Y.K.	76
5.1.4 As Produções de J.G.....	78

5.1.5 As Produções de C.A.	81
5.1.6 Um Olhar Mais Amplo sobre as Produções das Crônicas.....	83
5.2 O Resumo: Coesão como Recurso Linguístico Organizador da Progressão Temática.....	87
5.2.1 Os Resumos Produzidos por V.C.....	88
5.2.2 Os Resumos de J.S.....	91
5.2.3 Os Resumos Produzidos por H.C.	94
5.2.4 Os Resumos Produzidos por S.P.....	97
5.2.5 Os Resumos Produzidos por H.A.....	99
5.2.6 Um Olhar Mais Amplo sobre as Produções dos Resumos.....	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXO A – CONTEÚDOS PREVISTOS NO PLANO DE CURSO	118
ANEXO B – TEXTO-BASE PARA A PRODUÇÃO INICIAL DO RESUMO.....	120
ANEXO C – TEXTO-BASE PARA A PRODUÇÃO FINAL DO RESUMO.....	122
ANEXO D – PRODUÇÕES TEXTUAIS DO PDG SOBRE A CRÔNICA	124
ANEXO E – PRODUÇÕES INICIAIS DO PDG SOBRE O GÊNERO RESUMO	130
ANEXO F – PRODUÇÕES FINAIS DO PDG SOBRE O GÊNERO RESUMO	134

1 INTRODUÇÃO

Lembro-me bem quando, há uns anos atrás, conversando com uma turma no final de um trimestre letivo, escutei de um aluno: “Professora, a gente até gosta da senhora, mas não gostamos da sua matéria”. Essa fala me acompanha até hoje nos momentos de planejamento, pois reforça a ideia de que a relação pessoal dos estudantes com o professor não é suficiente para tornar interessantes as aulas de língua para os próprios falantes de língua portuguesa. Algumas questões que instigaram esta pesquisa originaram-se naquele diálogo: como é possível alterar o encaminhamento das aulas de língua portuguesa, em especial no que diz respeito à relação *leitura – análise linguística – produção textual*, a fim de tornar as aulas de língua materna interessantes e significativas aos alunos? Como alterar o ensino da gramática tradicional, baseado na metalinguagem, para um ensino que permita a reflexão sobre como a língua é usada no cotidiano e ajude a produção de leitura e escrita?

Foi procurando responder a essas questões que, em 2011, tive a oportunidade de conhecer um grupo de pesquisadores, incluindo vários professores de Ensino Fundamental, dispostos a repensar a prática de ensino-aprendizagem de língua materna. Comecei a participar das reuniões do grupo do Observatório da Educação, iniciativa da Capes, que, na Unisinos, possibilitou que o projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, em uma parceria entre pesquisadores de pós-graduação dessa universidade e a Secretaria de Educação de Novo Hamburgo, fosse colocado em prática, atingindo educadores de diferentes séries do Ensino Fundamental.

Um dos objetivos desse grupo de pesquisadores era pensar novas práticas pedagógicas para a formação do educador do século XXI, considerando a realidade em que estão inseridos os alunos e os desafios diários enfrentados pelos professores. Inicialmente com o estudo de conceitos basilares para em seguida construir projetos envolvendo leitura e escrita, os professores foram convidados a repensar suas práticas, melhorando, assim, a qualidade do ensino em seu município.

Meu interesse pelo estudo dos gêneros textuais, cujas ideias eram tão desatualizadas em meu conhecimento na época, encontrou base nas discussões do

grupo, mesmo eu atuando em turmas de Ensino Médio em outra escola do município. Fui convidada a participar do grupo de discussões, inicialmente como professora convidada e, em seguida, como mestrandia bolsista da Capes, vinculada ao Projeto.

A partir dos estudos e discussões levantadas no grupo, teve origem o conceito de Projetos Didáticos de Gênero (PDG) (Guimarães e Kersch, 2012), uma opção metodológica de didatização do gênero textual. Os PDG têm como ponto de partida o conceito das Sequências Didáticas, conforme estudos de Schneuwly e Dolz (2011), ao qual se agrega o conceito de letramento e de uma relação com a leitura mais aprofundada, tomando a mesma dimensão da escrita no planejamento das atividades.

O trabalho cooperativo de construção dos Projetos Didáticos de Gênero, nos encontros do Observatório, organizou-se em etapas, muitas vezes dando conta das necessidades trazidas pelos professores para discussão. Uma dessas angústias foi a questão do trabalho linguístico, comprovando que falar de ensino de gramática ainda é pisar em campo minado quando se discute o ensino de língua portuguesa. A ideia de um ensino tradicional insuficiente e ineficaz para capacitar os alunos a se comunicarem com adequação em diversos contextos sociais, ampliando os horizontes em que podem atuar como indivíduos letrados, foi o foco das preocupações assinaladas. Os PDG contemplam essas necessidades: com base nos gêneros textuais, a reflexão linguística se torna parceira do desenvolvimento da leitura e da escrita em contextos significativos de comunicação.

Os PDG alicerçam-se em alguns conceitos fundantes. Primeiramente é no conceito bakhtiniano de gênero que o Projeto Didático de Gênero se constitui: os gêneros textuais são construídos sócio-historicamente e apresentam natureza relativamente estável, o que significa que não são produtos acabados e nem descontextualizados socioculturalmente. O gênero, pela sua funcionalidade, deve ser entendido como um mecanismo de interação mediada pelos signos linguísticos, e apenas na e para a interação é que seu ensino fará sentido.

Um segundo aspecto é a questão relativa ao letramento, que, nos estudos de Ângela Kleimann (2007), implica a escrita como prática social. O letramento é um processo mais abrangente que a alfabetização, pois envolve o agir do indivíduo em seu meio, de forma significativa, e visando ao desenvolvimento das capacidades linguísticas do aprendiz e à interação com o próprio meio em que vive. De acordo

com Guimarães e Kersch (2014), o letramento pressupõe “empregar em outras práticas sociais o que é aprendido na escola”. A proposta de trabalho com o PDG alia o estudo do gênero textual à prática social do aluno.

Nesse sentido, a linguagem é tomada pelo viés do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2006). De acordo com essa concepção, a língua não se manifesta desvinculada da sua condição social e dialógica. Ela é dinâmica, mutável e existe em função de seus falantes. Dessa forma, um ensino de língua que se baseia na interação não comporta o trabalho metalinguístico como o ponto de partida e chegada em uma aula de língua. Mais do que isso, preocupa-se com as situações reais de uso da língua, responsáveis pela sua variação e adequação de diferentes elementos. A noção de *certo* e *errado* dá lugar às considerações de *adequado* e *não adequado* para determinada situação comunicativa.

O foco da presente análise serão justamente as atividades de reflexão gramatical, no sentido de observar a possibilidade de trabalho linguístico, adequando as atividades às especificidades do Projeto Didático de Gênero. Para que se alcance esse objetivo, analisar-se-ão as produções iniciais dos alunos, uma das etapas mais significativas dos Projetos, observando as inadequações ou ausências em relação à estrutura composicional e aos elementos linguísticos apontados pelo gênero em questão. Após as atividades de análise linguística, a etapa final prevê a comparação entre as produções inicial e final, procurando avaliar a viabilidade deste modelo de reflexão linguística em um trabalho de didatização do gênero textual, semelhante a outras experiências, como o estudo da pontuação na produção do gênero conto humorístico infantil em uma Sequência Didática (CAMPANI, 2005).

Com o objetivo de apresentar os estudos realizados nesta caminhada, a presente dissertação se organiza em quatro capítulos. O primeiro deles, a Introdução, apresenta um panorama geral da pesquisa e mostra o meu percurso de pesquisadora do Observatório da Educação, procurando justificar as escolhas metodológicas realizadas e as preocupações que, mais do que particulares, representam parte das angústias da maioria dos professores de língua materna na atualidade.

No capítulo dois, *Uma nova possibilidade metodológica para o ensino de língua portuguesa: o projeto didático de gênero*, apresento os conceitos basilares dos Projetos Didáticos de Gênero, opção metodológica da qual lanço mão por

acreditar que é possível desenvolver o trabalho proposto com os gêneros textuais aliado a uma proposta de análise linguística. O capítulo, além de explicar em que consiste a proposta dos PDG, também retoma a importância dos Modelos Didáticos de Gênero para a didatização do gênero textual e apresenta os dois PDG, cujos resultados serão apresentados no capítulo a seguir. Nesta etapa do trabalho também procuro justificar a escolha pelos gêneros em estudo nos Projetos Didáticos em análise na pesquisa, sendo gêneros de diferentes domínios, envolvidos em práticas sociais distintas.

Em seguida, no terceiro capítulo, intitulado *Uma nova possibilidade de ensino de gramática através da análise linguística*, há uma breve retrospectiva das concepções de linguagem e de ensino de gramática a fim de delimitar as concepções que nortearão a proposta de análise linguística discutida neste estudo. Também a própria noção de análise linguística é apresentada, com a posterior caracterização do trabalho desenvolvido nos Projetos Didáticos de Gênero.

O quarto capítulo, *Uma nova experiência de ensino de gramática baseada no gênero textual: a aplicação dos projetos didáticos de gênero*, preocupa-se com a contextualização dos projetos aplicados, tecendo algumas considerações a respeito das categorias de análise em questão. Por fim, o quinto capítulo, *Análise das produções textuais: a relação entre o gênero textual e os aspectos linguísticos previstos e trabalhados*, traz os resultados das análises das produções dos alunos, apontando as possibilidades de se realizar um trabalho linguístico envolvendo os aspectos constitutivos do gênero textual.

Pretende-se, dessa forma, participar da discussão já tão familiar aos meios escolares, que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita e ao significado do ensino de gramática na escola. A reflexão gramatical que se propõe nesta pesquisa vai ao encontro das ideias de Antunes (2007) quando esta analisa os “equivocos” em relação ao ensino de gramática: “Pois, se são tortos os olhos com que se vê a língua, em geral, muito mais tortos são eles quando se vê a gramática, em particular” (p.21). Longe de querer “endireitar” esses olhos, este trabalho pretende participar das discussões sobre as reflexões linguísticas, tornando-as significativas no ensino de língua.

2 UMA NOVA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO

Como elemento estruturante desta pesquisa, o conceito de Projeto Didático de Gênero (Guimarães e Kersch, 2012) surge como proposta de trabalho para o desenvolvimento da leitura e da escrita, com base nas noções de gênero e de prática social. O conceito foi criado em um contexto de formação continuada cooperativa, no âmbito do projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, projeto financiado pelo Observatório da Educação, ligado à Capes.

Partindo do que propõem as Sequências Didáticas, conceito de Schneuwly e Dolz (2011), da equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, o Projeto Didático de Gênero amplia o trabalho inicialmente proposto, e se diferencia das sequências dando igual ênfase ao trabalho de leitura e escrita, sob a perspectiva dos estudos de letramento.

O Projeto Didático de Gênero se ampara em alguns conceitos fundantes: o conceito de gênero textual; o conceito de letramento, o que orienta o trabalho com o gênero para uma perspectiva social; e o próprio conceito de sequências didáticas.

Neste capítulo, apresento a revisão teórica dos conceitos basilares dos Projetos Didáticos de Gênero, o gênero textual e o letramento; a organização dos Projetos; e, a partir da noção de Modelo Didático de Gênero, direciono o olhar aos dois gêneros textuais desenvolvidos nos PDG em análise, a crônica e o resumo.

2.1 O Gênero Textual e os Projetos de Letramento: Pilares para os Projetos Didáticos de Gênero

As discussões sobre a possibilidade de didatização dos gêneros textuais têm se tornado cada vez mais presentes no que diz respeito ao ensino de língua, procurando propagar na sala de aula o conceito de gênero textual sob uma perspectiva interacionista.

Para Bakhtin (2003), a noção de gênero do discurso relaciona-se à ideia de enunciados, que, por sua vez, refletem as ações que envolvem o uso da linguagem nas suas diversas formas. A linguagem permeia todos os campos da atividade humana e nesse processo formam-se os “tipos relativamente estáveis de

enunciados” (p. 262), denominados “gêneros do discurso”. A heterogeneidade dos gêneros se justifica pela variedade das atividades humanas, pois são elas que direcionam as construções dos enunciados.

Bakhtin considera três elementos constitutivos do gênero: o que é dito por meio dele (o conteúdo temático), a forma de organização desse conteúdo (a estrutura composicional) e os meios linguísticos através dos quais o conteúdo é expresso (o estilo). O autor ainda reitera o valor do enunciado nas ações envolvendo a linguagem: “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (p.265). O social e o linguístico se interpenetram; na história da sociedade é que os enunciados e os gêneros discursivos se constroem a partir das dinâmicas sociais.

Em diálogo com Bakhtin/Volochinov, Bronckart (1999) desenvolve sua teoria acerca dos gêneros de texto, considerando algumas noções. Inicialmente, é preciso que se reflita sobre as ações de linguagem. Para o autor, a ação de linguagem se concretiza através do texto e equivale a qualquer outra ação humana, envolvendo não apenas o conteúdo temático, mas uma carga de valoração que permeia todas as manifestações do falante, independente de sua consciência a respeito disso. De acordo com o autor,

[...] descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente. (Bronckart, 1999, p. 99)

Isso significa que as ações de linguagem relacionam o contexto de produção e o conteúdo temático, a partir de valores que o agente-produtor a eles atribui. Tais ações se concretizam nos textos, entendidos como “realizações empíricas” (p. 69), isto é, produções verbais articuladas a diferentes situações de comunicação. É a partir das interações sociais, possíveis pelas ações de linguagem, que a produção histórica dos gêneros acontece, tornando os gêneros mediadores de toda a atividade humana. De acordo com Bronckart (1999), os gêneros são “meios sócio

historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem” (p.103).

Após considerar o aspecto dos gêneros textuais em relação à sua produção e presença na interação entre os falantes, é importante que se destaque a diferença entre os gêneros de texto e os tipos de discurso, a fim de encaminhar o conceito de análise linguística, apresentado em outro tópico desta pesquisa. De acordo com Bronckart (1999), as ações de linguagem são as formas de interação em que se encontram integrados o contexto de produção e o conteúdo temático proposto pelo interlocutor. Nas ações de linguagem os gêneros textuais se constituem como formas de enunciado com características relativamente estáveis constituídos por segmentos com configurações específicas de organização e marcação linguística. A esses segmentos Bronckart dá o nome de tipos de discursos. Ao contrário dos gêneros, os tipos de discurso são limitados e não constituem textos por si só, mas participam da composição de diferentes textos. Para o autor, há quatro tipos de discurso: o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração.¹

Entender o gênero textual como elemento de comunicação, produzido pela interação social, como elemento que materializa as ações de linguagem, abre a possibilidade de um trabalho comprometido com a realidade, com a funcionalidade do texto a ser trabalhado, com a análise de suas características composicionais e com as possibilidades de variação que os gêneros permitem.

Comunicamo-nos por meio de gêneros textuais variados. As diferentes formas de interação social acontecem através de manifestações da linguagem, o que configura o gênero como um “instrumento cultural” (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010). Essas formas construídas socialmente para organizar a interação social não são fixas e nem em número limitado. Há variações entre determinados gêneros, como entre a carta comercial e a carta para amigos ou familiares, por exemplo. Também um mesmo gênero pode sofrer alterações ao longo do tempo, como é o caso da crônica, gênero que perpassa o domínio jornalístico e literário e que hoje apresenta alguma dificuldade na sua classificação justamente por sua flexibilidade e adequação aos suportes em que é vinculado.

Além de “instrumento cultural”, o gênero configura-se como um “instrumento didático”, pois, de acordo com os autores, ele possibilita o desenvolvimento de

¹ Por não ser o foco deste estudo, os tipos de discurso não serão detalhados nesta seção, mas o conteúdo pode ser conferido em BRONCKART (1999), conforme consta nas referências desta pesquisa.

capacidades languageiras, no que se refere ao conteúdo, à estrutura e às unidades linguísticas que o compõem. Para tanto, o processo de didatização do gênero textual deve considerar os elementos a se tornarem objetos de ensino para serem trabalhados em projetos que envolvem leitura, escrita e reflexão sobre a língua.

Outro conceito fundamental para a noção dos Projetos Didáticos de Gênero diz respeito ao letramento. Introduzido no Brasil na década de 80, o conceito de letramento nomeia as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita no âmbito social, para além do domínio da decodificação da escrita. Alfabetização e letramento, embora sejam termos próximos, não se referem à mesma situação. De acordo com Soares (2004), a própria alfabetização deve ocorrer em contextos de letramento, ou seja, o domínio do código escrito deve acontecer com finalidades comunicativas específicas, que superam os objetivos escolares. Saber ler e escrever é diferente de saber usar a leitura e a escrita em situações cotidianas, com eficiência, no sentido de tornar-se um indivíduo participativo na sociedade letrada.

O letramento pode assumir duas dimensões, uma individual e outra social. Na primeira, o indivíduo se apropria da escrita e da leitura através de um processo facilitado pelo letramento da família e pelas possibilidades oferecidas pela escola. Na perspectiva social, é através das práticas de letramento que o indivíduo se torna capaz de interagir em diversos meios sociais, seja realizando atividades cotidianas, como entender uma bula de remédio e evitar, assim, uma reação indesejável; seja cumprindo uma tarefa acadêmica ou nas relações de trabalho, como redigir um relatório claro e objetivo.

Ângela Kleiman (2007), em seu estudo sobre o letramento e as práticas escolares, considera que o conceito de letramento, inicialmente empregado em contexto acadêmico, tem se difundido no âmbito escolar com o objetivo de alterar uma prática pedagógica tradicional, em que os textos eram utilizados para o domínio de sua estrutura e de questões gramaticais, sem vinculá-los ao ambiente social e à formação de um leitor conectado com o mundo.

A partir do conceito de letramento, as práticas sociais são consideradas como a finalidade do aprendizado de leitura e escrita. O letramento consiste nesse conjunto de práticas sociais intermediadas pelo ler e escrever. Dessa forma, a leitura e a escrita fazem sentido na medida em que cumprem seu papel social, de atuação em determinado contexto, envolvendo indivíduos com determinados papéis sociais.

As autoras Souza, Corti e Mendonça (2012), ao sugerirem atividades que levem os alunos a se capacitarem para as práticas sociais além da sala de aula, destacam algumas dessas práticas mediadas pela leitura: “a capacidade de ler uma notícia para se informar, ler livros religiosos, transcrever receitas para cozinhar, escrever e-mails, ler legendas em filmes (...)”. Por esses exemplos, percebe-se que a prática da leitura e da escrita é inerente à atividade humana, nas suas diversas manifestações e atividades diárias.

A escola assume papel fundamental como agência de letramento, sendo um espaço em que o aprendiz desenvolve seu potencial linguístico, através de atividades com textos escritos ou falados, de maneira diversificada, preparando-se para as práticas sociais fora da escola.

O conceito de letramento, portanto, abre espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o oral e o escrito. Ao oferecer eventos que envolvem a leitura e a escrita, inserindo os alunos nas práticas letradas da sociedade, a escola estará levando-os a se comunicarem por escrito numa gama variada de situações. (Guimarães e Kersch, 2012)

Isso significa que os variados gêneros textuais estão relacionados a diferentes atividades comunicativas e seu estudo vai ao encontro do papel da escola de dar conta dos diferentes letramentos, capacitando o aprendiz para compreender e produzir textos em situações diversas, com proficiência.

As questões referentes ao letramento direcionam o trabalho com os gêneros textuais para além do domínio de sua estrutura e conteúdo, pois a preocupação passa a ser, também, a interação social do aluno com uma determinada prática social, que pode acontecer/estar acontecendo, por exemplo, na comunidade em que está inserido. Para o PDG, é possível a organização de propostas de atividades com mais de um gênero em um mesmo projeto, justamente porque a finalidade do trabalho não é apenas o domínio da estrutura de um gênero, mas envolve o estudo do gênero ou mais gêneros para a atuação do indivíduo em determinada prática social.

O PDG se organiza em torno de algumas etapas, semelhantes às etapas previstas nas sequências didáticas:

a) a apresentação de uma situação comunicativa que contemple uma prática social da comunidade com o objetivo de situar o gênero textual a ser trabalhado;

b) a produção inicial, espécie de sondagem para se conhecer o que os alunos sabem sobre o gênero em questão e quais são suas necessidades em relação ao gênero e também em relação à expressão escrita;

c) oficinas ou módulos de trabalho com atividades que contemplem as características do gênero e as questões linguísticas que emergiram nas produções iniciais, todas relacionadas à leitura e à escrita;

d) a produção final, em que o aluno tem a chance de mostrar o que conseguiu dominar a respeito do gênero e aplicar em uma dada prática social, dentro ou fora da escola;

e) a avaliação de sua escrita e a reescrita;

f) a divulgação do texto produzido e sua circulação para além dos limites da sala de aula.

A seguir, são caracterizadas cada uma das etapas do PDG.

A apresentação da situação comunicativa representa o elo com a prática social que se pretende considerar como finalidade da produção textual do aluno. Essa situação pode ser a participação em um evento da escola, como uma mostra de saberes ou a publicação de um material; o engajamento em uma campanha em andamento na escola ou na comunidade ou até mesmo a proposta de uma nova campanha decorrente de alguma demanda dos alunos; a resolução de um conflito surgido entre os alunos ou recorrente na comunidade escolar, como o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula, por exemplo; o domínio de um gênero exigido nas práticas escolares, como o seminário, o relatório ou o resumo, gêneros típicos do letramento acadêmico. Deve também procurar sair da esfera da escola e, a partir de temas relacionados à comunidade ou ao momento sócio-histórico, fazer uma ponte entre a escola e o contexto social do aluno. São muitos os exemplos desse uso dos gêneros textuais fora da esfera escolar. Em livro a ser lançado ainda este ano (Guimarães e Kersch, no prelo), há bons exemplos de PDGs voltados para outras esferas sociais. É o caso, por exemplo, de carta de solicitação de emprego e de curriculum vitae, gêneros desenvolvidos numa cooperação com uma agência de recrutamento.

É importante considerar, pois, que os letramentos que se vislumbram a partir do trabalho com o gênero constituem o fator responsável pela construção de significado que se almeja no trabalho com a língua portuguesa.

O ideal, no processo de construção do PDG, é que os alunos participem dessa construção junto ao professor. Dessa forma, quando os alunos percebem a necessidade do uso do gênero textual em uma situação comunicativa dá outro sentido ao Projeto, pois traz, naturalmente, o caráter interativo do gênero e também das atividades de leitura que serão propostas, permitindo que os jovens interajam com os textos apresentados de maneira responsiva, como cita Bakhtin (2003), no sentido de perceberem a relação do que leem com a sua própria realidade.

Na etapa da produção inicial, propõe-se que o aluno produza um texto no gênero que será explorado ao longo do Projeto. Essa atividade não deve ser apresentada de forma desconexa, descontextualizada. Uma proposta de produção textual antes do domínio do gênero deve considerar a situação comunicativa que justifique o planejamento do PDG. A partir dessa produção, o professor tem condições de reavaliar as etapas previstas em seu Projeto, adequando os aspectos a serem trabalhados às necessidades linguísticas dos alunos.

É possível que as produções iniciais dos alunos tragam surpresas aos olhos dos professores, pois há gêneros para cujo domínio se percebe a necessidade apenas de alguns ajustes; já outras produções podem preocupar aquele que planeja o trabalho, por registrarem dificuldades não consideradas inicialmente pelo professor. Essas dificuldades constituem o cerne do processo de ensino-aprendizagem dos elementos do gênero a ser trabalhado e também no processo avaliativo dessa atividade. O objetivo dessa etapa é diagnosticar em que nível se encontram os alunos no domínio do gênero em questão e quais as dificuldades na expressão linguística precisam ser trabalhadas. O olhar do professor sobre os textos produzidos deve ser um olhar investigativo, atencioso e sensível no discernimento do que vai se tornar objeto de estudo naquele PDG. A seleção de conteúdos e a organização das oficinas dependem em grande parte dos aspectos analisados. Após a produção inicial, o professor tem acesso a um universo de informações, que podem ser ou não incluídas em seu PDG, dependendo dos propósitos do trabalho.

O caminho para atingir os objetivos propostos é constituído pelas oficinas. De acordo com a extensão do projeto em termos de aulas a serem ocupadas no seu desenvolvimento, o PDG terá mais ou menos atividades, obedecendo, de maneira geral, a alguns aspectos: as atividades devem contemplar a leitura de textos do mesmo gênero textual contemplado no PDG, pois a ideia é “alimentar” os alunos com a estrutura, a linguagem, o estilo do gênero em questão. Esses textos, embora

do mesmo gênero, devem dar conta da diversidade que se percebe em suas características linguísticas e estruturais, a fim de aguçar, também, a sensibilidade do aluno, no sentido de fazê-lo perceber as nuances da adequação, das variações, das adaptações que comumente são realizadas pelos falantes em suas interações sociais.

Outro aspecto desenvolvido durante as oficinas é a relação com a temática proposta no PDG. É o lugar de uma leitura extensiva, que pode ser de texto de gênero diferente do que será objeto de estudo do PDG, com a finalidade de fundamentar o conteúdo temático em desenvolvimento. Possibilitar que o aluno conheça diversos pontos de vista sobre questões em discussão no Projeto é, também, prepará-lo para o momento da escrita, pois nem sempre o aluno tem dificuldades apenas nas questões estruturais do gênero, mas sua fragilidade pode estar na unidade temática. Como aponta Antunes (2010), “Um entendimento mais consistente do ponto em discussão nos leva à relevância de *reconhecer o ponto de vista* a partir do qual o tema é tratado”. (p. 68). Dessa forma, um problema crucial no desempenho leitor do aluno pode ser explorado no PDG: a grande dificuldade que os alunos têm em garantir essa unidade. Não é rara, mesmo em textos de alunos no ensino médio, a produção de um texto como uma colcha de retalhos, em que não se percebe um fio condutor unindo os diferentes aspectos sobre um mesmo tema.

O trabalho com as dificuldades linguísticas detectadas na produção inicial é também um caminho para a elaboração das atividades nas oficinas, levando em conta as especificidades do gênero em questão e esse (des)conhecimento demonstrado pelo aluno. O trabalho que se espera desenvolver em termos de análise linguística será mais bem explicitado no próximo capítulo desta pesquisa.

A última etapa do Projeto Didático de Gênero envolve, por sua vez, outros dois momentos significativos no processo de leitura e escrita: a produção textual final, seguida da avaliação e da reescrita. Depois do trabalho desenvolvido nas oficinas, o aluno é convidado a produzir novo texto, baseado, agora, nos elementos trabalhados durante as aulas, responsáveis pela apropriação da estrutura do gênero em questão e do enriquecimento em relação ao tema proposto. A autoavaliação do texto produzido é a etapa subsequente e é constituída do levantamento de aspectos trabalhados ao longo das oficinas. Esses aspectos estarão presentes na grade de avaliação, elaborada, de preferência, em conjunto com os alunos, em um momento semelhante a uma revisão dos itens explorados do gênero.

A refeitura faz com que o estudante se fixe não apenas no resultado obtido, mas também nas transformações que deve efetuar. Isso o ajuda a perceber que a escrita é um processo. Escrever primeiras versões ruins é condição para que, posteriormente, se chegue a um resultado satisfatório. Quem não aprende a reconhecer as falhas – suas e dos outros – não terá como as evitar. (Viana, 2012, p. 45)

Essa atividade avaliativa do aluno com relação ao seu próprio texto ou ao texto de um colega, a partir de critérios definidos e estudados em sala de aula, oportuniza atividades de reescrita conscientes, com vistas à utilização que será feita do texto escrito, seja na escola ou fora dela.

Tanto para o aluno quanto para o professor, torna-se possível a comparação entre a primeira versão do texto, na etapa de produção inicial, e a última escrita, no sentido de avaliar se houve avanços não só no domínio do gênero textual considerado na sua dimensão social, de ação através da linguagem, mas também das capacidades linguístico-discursivas desenvolvidas ao longo das oficinas e na resolução de questões específicas de expressão linguística apontadas no início do PDG.

Finalmente, como última etapa do Projeto Didático de Gênero, e dando ênfase às questões de letramento, um dos pilares desta proposta de trabalho, espera-se o momento em que as produções textuais dos alunos sejam divulgadas ou encaminhadas para uma situação real de interação, seja a exposição dos textos para os alunos da escola, o envio para um jornal, o encaminhamento para um órgão competente ou outra forma de divulgação que faça jus à funcionalidade do gênero textual. Muito além de produzir a famosa “redação escolar”, que contempla uma proposta descontextualizada e cujo único objetivo é a correção do professor, o aluno deve perceber que a escrita serve para cumprir outros objetivos, ligados às práticas cotidianas de comunicação. Esse é o propósito do ensino de língua na escola.

Pretende-se, através da ferramenta metodológica dos PDG, dar um novo sentido às aulas de língua portuguesa, pela possibilidade de práticas sociais, cotidianas ou não, serem contempladas, o que vem ao encontro de uma concepção de trabalho com a linguagem que priorize a interação e o diálogo.

2.2 O Modelo Didático de Gênero: o Passo Inicial para a Didatização do Gênero Textual

O desenvolvimento humano está relacionado à capacidade de o indivíduo se relacionar socialmente. Ao mesmo tempo em que o homem se constrói a partir de suas interações com o meio em que vive, esse meio social se modifica a partir dos comportamentos dos indivíduos. E essa relação só é possível através da linguagem. De acordo com Dolz (*apud* Machado, 2009), apenas através da linguagem chega-se ao conhecimento, sendo a linguagem, por sua vez, determinada pelas interações sociais.

Como já foi dito anteriormente, ao agir com a linguagem, o indivíduo entra em contato com uma grande diversidade de textos organizados em gêneros. Desde o seu nascimento, o homem, em contato com os gêneros, vai se apropriando, mesmo que de forma inconsciente, de estruturas típicas de determinados gêneros, o que vem a corroborar o seu aspecto interacional. É na relação entre os seres que os gêneros se constroem e são modificados ao longo da história.

Ao ser levado para a sala de aula, o gênero textual é didatizado, tornando-se objeto de estudo, o que exige do professor alguns cuidados, como atentar para um aspecto fundamental e anterior à prática didática que os envolve: como o aprendiz será capaz de se apropriar do gênero textual em questão, tendo em vista sua estrutura e sua relação com as práticas sociais das quais emerge? Esse questionamento nos remete à proposta dos Modelos Didáticos do Gênero, entendidos como um conjunto de conhecimentos científicos e práticos para o ensino.

Modelos Didáticos de Gênero (MDG), expressão usada por Dolz e Schneuwly (2011), são modelos de referência para o processo de transposição didática. Trata-se do levantamento minucioso que se faz a partir da leitura de diversos exemplos de um mesmo gênero, procurando identificar as características que o constituem. Esse processo é essencial para o conhecimento do gênero a ser trabalhado, consideradas todas as suas nuances e variações.

Para que a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros ocorra, tornando-os adequados para o ensino, é necessário que se identifiquem as características do gênero considerado e que algumas transformações sejam efetuadas com o objetivo de ensiná-las. Conforme Machado (2009), essas transformações atravessam três níveis distintos: (1) o nível em que o

conhecimento científico torna-se conhecimento a ser ensinado; (2) o nível em que esse conhecimento é realmente ensinado, isto é, a prática didática a partir da qual esse conhecimento é apresentado aos alunos; e (3) o nível em que há a aprendizagem efetiva dos conhecimentos por parte dos aprendizes.

No primeiro nível dessas transformações, um problema pode surgir na seleção dos conteúdos indicados ao trabalho, pois, habitualmente, há um programa de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa que deveria ser levado em conta na série trabalhada. Muito embora os documentos oficiais e as avaliações sistemáticas do rendimento do aluno já tenham avançado muito em relação às noções de texto, linguagem e gêneros textuais, ainda há uma considerável distância entre as mudanças propostas e a realidade do ensino, seja na organização dos programas curriculares, seja nas atividades sugeridas nos materiais didáticos.

Voltando ao MDG, a escolha dos conteúdos deve considerar, além das características estruturais do gênero, as práticas sociais das quais os gêneros são oriundos, práticas muitas vezes desconhecidas pelos professores.

Outras questões importantes no processo de transposição didática devem ser consideradas, embora não sejam o foco desta pesquisa: o gênero textual, quando separado de seu contexto, tende a perder seu sentido e novas significações podem lhe ser atribuídas; algumas noções sobre o trabalho com os gêneros aparecem cristalizadas nos documentos oficiais e manuais didáticos, o que leva alguns professores a agir em suas turmas sem a reflexão e a apropriação necessárias para o ensino; não há uma única teoria que englobe todos os aspectos ensináveis dos gêneros, o que pode ser o fator responsável pela “compartimentalização dos conteúdos selecionados” (Machado, 2009, p.132).

Entre esses aspectos, pois, há um em especial que se associa à investigação proposta nesta pesquisa: a seleção dos aspectos para a reflexão gramatical. Conforme Machado (2009),

“[...] aqueles especializados em ensino de línguas têm sido obrigados, no primeiro nível da transposição, a se servirem de elementos provenientes de diferentes teorias ou de diferentes subáreas, tentando construir um mínimo de coerência no próprio campo didático, que, infelizmente, nem sempre pode ser atingida.” (2009, p.132)

O que decorre dessa situação é um deslocamento do ensino da gramática em relação ao ensino do gênero textual, o que acaba criando blocos isolados de trabalho com a língua, sem que se considerem as particularidades do gênero textual. Voltemos, então, à questão inicial deste subcapítulo: como transformar também os aspectos linguístico-discursivos dos gêneros textuais em conhecimento a ser ensinado, em consonância com a proposta dos Projetos Didáticos de Gênero.

O Modelo Didático de Gênero, nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), considera três princípios básicos para o trabalho com o gênero textual: o da *legitimidade*, que envolve o conhecimento teórico sobre o gênero; o da *pertinência*, que nos leva a avaliar o que é importante a ser ensinado, considerando as capacidades e necessidades dos alunos, assim como os objetivos da escola; e o da *solidarização*, que torna os saberes selecionados “coerentes” com os objetivos do ensino. Os três princípios atuam em conjunto no Modelo Didático de Gênero, caracterizado pela síntese que se realiza com o objetivo de orientar o professor e pela identificação do que é ensinável em um PDG.

O processo de seleção dos conteúdos que serão ensinados deve considerar, também, as capacidades desenvolvidas no trabalho de produção de textos (Schneuwly e Dolz 2004). Essas capacidades não se encontram independentes uma da outra, mas em constante relação (Machado, 2009). São três as capacidades: capacidades de ação, responsáveis pelo contexto de produção e o conhecimento de mundo representado nos textos; as capacidades discursivas, responsáveis pela estrutura global do texto, as sequências predominantes, o tipos de discurso e seu eixo temático; e as capacidades linguístico-discursivas, foco desta pesquisa, que envolvem os mecanismos de textualização e de enunciação.

Sobre essa última capacidade, a linguístico-discursiva, é importante destacar que, tradicionalmente, em vez de serem trabalhadas as capacidades, o que tem sido visto nos programas curriculares é a preocupação em dar conta de determinados conteúdos gramaticais, independente da sua relação com o gênero textual, mas em função de uma tradição escolar. Faz-se necessária a reflexão de que é a capacidade de produção textual do aluno que deve ser desenvolvida e não apenas os aspectos gramaticais de maior destaque em determinado gênero, em que se considere o progresso na produção do aluno.

Nos Projetos Didáticos de Gênero cujas oficinas de análise linguística são consideradas nesta pesquisa, realizou-se o levantamento das características de

cada um dos dois gêneros textuais enquanto objeto de didatização. Seguem, abaixo, o Modelo Didático da crônica e do resumo, como forma de evidenciar sua importância para a seleção dos aspectos a serem considerados no planejamento dos Projetos.

2.2.1 Modelo Didático do Gênero Crônica

O gênero textual crônica literária, pertencente ao domínio do narrar, relaciona-se à representação das ações humanas. Situa-se na construção de uma cultura literária, relacionada ao ficcional.

De acordo com Costa (2009), a crônica teve sua caracterização alterada ao longo da história. Inicialmente consistia em relatos verídicos e nobres e sobre fatos históricos; em seguida, a partir do século XIX, seu conteúdo é a vida social e política das pessoas comuns, seu cotidiano, veiculada em jornais e folhetins da época. Essa característica perdura até hoje, embora, em função da esfera social em que circula, receba outras definições: crônica jornalística, literária, social, política, esportiva.

Em relação ao seu estilo, a crônica é um texto breve, simples, normalmente constituindo-se como uma conversa com o leitor, com marcas constantes de oralidade. Dá a impressão de naturalidade e despreensão, de familiaridade entre enunciador e enunciatário. Isso ocorre pelo uso frequente de discurso indireto livre e perguntas retóricas.

As sequências narrativas são presença constante em sua estrutura e, quando predominantemente narrativa, apresenta trama pouco definida, com personagens, tempos e cenários bastante limitados, assim como a profundidade das discussões envolvidas. Também é comum a presença de sequências argumentativas e expositivas.

Seu tema nasce da vida cotidiana, de pessoas comuns, “o fato miúdo: a notícia em quem ninguém prestou atenção, o acontecimento insignificante, a cena corriqueira.” (Costa, 2009, p.80). A crônica literária é um recorte do cotidiano, permeado de reflexões, de críticas, de ironia, de humor, dependendo do tom que assume a visão do cronista.

Jorge de Sá (1987), em seu estudo sobre o gênero, procura estabelecer diferenças entre a crônica e o conto. Ao contrário da crônica, o conto “tem uma

densidade específica, centrando-se na exemplaridade de um instante da condição humana, sem que essa exemplaridade se refira à valoração moral, já que uma grande mazela pode muito bem exemplificar uma das nossas faces.” (p.7), isto é, no conto, a análise psicológica através de uma situação do cotidiano vai muito mais além do que ocorre na crônica, justamente por ser este o seu propósito: a análise do ser humano, suas fraquezas e virtudes, contadas através de narrativas reais ou ficcionais. No conto, também, as sequências narrativas são predominantes, mais extensas e mais desenvolvidas em todos os seus elementos.

De acordo com Artur da Távola (apud Costa, 2009), a crônica é o “samba da literatura”, ou seja, ela é popular, de fácil acesso a todos, não é gênero literário considerado como nobre, “a expressão das contradições da vida e da pessoa do escritor ou jornalista”, que se expõe através de sentimentos, ideias, reflexões, pensamentos, poesia, humor.

Embora a crônica não seja um gênero pertencente exclusivamente à literatura, sua linguagem envolve uma produção literária (BENDER e LAURITO, 1993) que considera alguns recursos típicos da literatura, como a intertextualidade, as figuras de linguagem e a pontuação como recurso para diferentes sentidos. Na crônica, esses recursos não se excluem, mas se misturam, se integram como efeito de literatura.

Consideram-se, pois, os seguintes aspectos característicos do gênero crônica:

- a) em relação ao conteúdo temático: sua relação com os fatos do cotidiano, indo além da simples descrição, sem a pretensão, porém, de analisar as causas e consequências desses fatos;
- b) em relação à estrutura composicional: presença não obrigatória de sequências narrativas e dialogais, períodos curtos;
- c) em relação ao estilo: uso de figuras de linguagem, predominância de linguagem coloquial, pontuação como efeito de estilo, particularidades em relação ao léxico.

Em relação aos elementos constitutivos do gênero e a seleção dos aspectos a serem ensinados, o quadro abaixo possibilita melhor visualização dos elementos linguísticos que podem ser desenvolvidos na série a que o Projeto se destina e quais desses itens foram contemplados neste PDG.

Quadro 1: objetos de ensino do gênero crônica

Dimensão considerada no gênero	Aspectos linguísticos característicos do gênero	Aspectos a serem desenvolvidos no PDG²
Estrutura composicional	Formas de discurso: discurso direto, indireto e indireto livre. Sequências textuais dominantes: narrativa e descritiva	Sequência narrativa
Conteúdo temático	Fatos cotidianos A vida simples do cidadão comum Recurso da intertextualidade	Intertextualidade
Elementos linguísticos	Variação linguística: a crônica, por sua variedade de suportes aos quais é vinculada, pode apresentar diferentes variações na linguagem, em especial no que se refere ao vocabulário. Pontuação: além da produção de diversos efeitos de sentido, a pontuação pode estar ligada à variação linguística. Coesão: por apresentar, em diversos textos, sequências	Variação linguística (escolha lexical principalmente) Pontuação Figuras de linguagem (em especial as metáforas)

² Esses itens foram elencados após a análise das produções iniciais dos alunos das turmas em que foi aplicado o PDG que envolveu o gênero crônica.

	<p>narrativas, é importante o trabalho com mecanismos de coesão, em especial a referência e a substituição.</p> <p>Figuras de linguagem: aspecto característico da linguagem literária, na qual a metáfora ganha destaque.</p>	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

2.2.2 Modelo Didático do Gênero Resumo

O resumo pertence ao gênero do expor, cujo domínio social de comunicação é a transmissão e construção de saberes. A linguagem predominante é a padrão, de acordo com os preceitos da gramática normativa. De acordo com Costa (2009),

[...] pode ser uma apresentação abreviada de um texto ou conteúdo de um livro, peça teatral, argumento de filme etc. Constitui, então, um gênero em que se reduz um texto qualquer, apresentando-se seu conteúdo de forma concisa e coerente, mantendo-se o tipo textual do texto principal. (p.179)

O gênero resumo, qualquer que seja seu estilo, se caracteriza por ser um texto elaborado a partir de um texto-base, isto é, é um gênero criado a partir do processo de retextualização, em que se reelaboram as ideias do texto de outro autor. Essa retextualização acontece por meio de um processo denominado sumarização, que consiste na seleção das informações essenciais de um texto. Essa seleção não acontece de forma aleatória ou intuitiva, conforme as autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), mas está atrelado à ação de “apagamento” de elementos de suporte às ideias principais.

Pelo processo de apagamento, pois, é possível manter apenas as informações que constituem o esqueleto, fazendo uso de uma metáfora, do texto a ser resumido. De maneira geral, tem-se a essência das ideias de um autor quando não considerados os conteúdos que podem ser inferidos pelo conhecimento de

mundo dos leitores; explicações ou sinônimos do que foi explicitado; exemplos das afirmativas; justificativas de uma posição assumida; ou ainda argumentação contrária à opinião apresentada.

Embora o conceito de resumo esteja ligado à esfera escolar e acadêmica, outros gêneros textuais, de outras esferas, também apresentam o resumo como base para sua construção. É o caso de sinopses de filmes, em que o resumo não deve dar conta de todas as etapas do texto-base, visto que seu objetivo é justamente despertar a curiosidade para um público espectador em potencial; de resenhas críticas, que, além de incentivar a leitura das obras literárias ou a criação de um público para filmes, teatros ou outras obras culturais, preocupam-se em argumentar sobre algum aspecto pertinente ao conteúdo apresentado; de resumos introdutórios de artigos científicos, com sua linguagem peculiar, dando conta da ideia que dera origem ao estudo que se apresenta; de críticas de filmes; de contracapas de livros.

Essa variedade em relação ao resumo e sua presença em outros gêneros reforça uma característica importante desse texto: dependendo do objetivo a que se propõe, do leitor a que se destina, do suporte ao qual será vinculado, o resumo terá diferentes construções. Para seu ensino, pois, deixar claras essas informações é tarefa essencial e primeira, principalmente se considerarmos o trabalho com esse gênero em um projeto de leitura e escrita na escola.

Outros dois aspectos característicos do resumo devem ser considerados no ensino do gênero: a menção ao autor do texto-base e a referência ao texto; e a manutenção das ideias mantidas em sua relação original. Para os dois elementos, os recursos de coesão³ são acionados, seja na substituição lexical com o propósito de evitar a repetição do nome do autor ou simplesmente do termo “autor”, ou na variação dos verbos indicativos das ações realizadas pelo autor ao longo do texto a ser resumido; seja no processo de pronominalização, importante na referência de elementos citados; seja no emprego dos conectivos, responsáveis diretos das relações que o autor do texto-base estabelece entre as ideias.

³ Coesão é entendida, aqui, como parte dos mecanismos de textualização de um texto, de acordo com proposta de Bronckart (1999, p. 263), ao qual remetemos para maior aprofundamento da questão. Ao lado da conexão, realizada pelo que o autor chama de organizadores textuais, entre os quais, estão os conectores, a coesão marca “relações de dependência ou/e descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos à estrutura da frase”: o predicado, o que envolve a coesão verbal, e os argumentos, que se relacionam aos mecanismos de coesão nominal.

De acordo com suas características, é possível delimitar alguns aspectos para o ensino do gênero resumo. Ao lado dessa listagem, consta a seleção dos elementos considerados no planejamento do Projeto Didático desenvolvido e analisado nesta pesquisa.

Quadro 2: objetos de ensino do gênero resumo

Dimensão considerada no gênero	Aspectos característicos do gênero resumo	Aspectos desenvolvidos no PDG⁴
Estrutura composicional	Processo de sumarização Processo de “apagamento” Paráfrase Menção ao nome do autor e do texto-base Sequência textual dominante: expositiva	Processo de sumarização Menção ao nome do autor e do texto-base
Conteúdo temático	Identificação de textos passíveis de serem resumidos, em virtude do conteúdo que apresentam Prática da leitura compreensiva: compreensão do léxico, identificação de ideias centrais e secundárias Diferença entre fato e opinião para resumo de textos argumentativos	Prática da leitura compreensiva: compreensão do léxico, identificação de ideias centrais e secundárias
Elementos linguísticos	Coesão a) Substituição pronominal b) Substituição lexical	Coesão a) Substituição pronominal b) Substituição lexical

⁴ Os aspectos aqui considerados foram selecionados após a análise das produções textuais dos alunos, a fim de trabalhar as reais necessidades de escrita do gênero.

	c) Repetição de palavras d) Associação semântica entre palavras e) Uso de expressões conectivas	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

2.3 A Crônica como Foco de um Projeto Didático de Gênero

O trabalho com o gênero crônica foi pensado tendo em vista algumas situações particulares do contexto escolar e também algumas práticas sociais em que o texto literário assume diferentes funções.

A escola em que o PDG foi desenvolvido tem uma atividade tradicional, que se realiza anualmente: um concurso literário organizado em três categorias, referentes a três gêneros textuais: conto, crônica e poema, intitulado LIBERARTE. Trata-se de uma oportunidade para aliar o estudo de um desses gêneros a uma prática que tem importância dentro do universo em que os alunos estão situados.

O gênero crônica é a segunda categoria mais concorrida no concurso, depois do poema. No caso das turmas em que aplicamos o projeto, foi feita uma escolha em conjunto com os alunos sobre o gênero a ser priorizado. Como se trata de curso de Mecânica, cujos alunos são, em grande maioria, do sexo masculino, verificou-se que poucos alunos costumam ler ou produzir poemas, mas tem especial apreço pela crônica.

Outro aspecto que justifica o trabalho com este gênero diz respeito ao letramento literário, responsabilidade que tem ficado a cargo da escola principalmente. O letramento literário está relacionado ao ensino de língua e vem passando por uma modificação na forma como tem sido tratado nas salas de aula. Tradicionalmente, inclusive nos exames oficiais, como o ENEM, o texto literário, de acordo com Fischer (2014), vem sendo substituído pelas leituras funcionais, seguindo a tendência de priorizar os textos que circulam fora do contexto escolar como forma de dar novo significado ao trabalho linguístico, assumindo a perspectiva de que o texto que circula nos contextos fora da escola deve ser trazido para a aula de língua portuguesa.

Longe de acreditar que essa concepção esteja equivocada, o que Fischer considera é que a cultura, transmitida, também, pela tradição literária, deve ocupar um espaço privilegiado no trabalho com a leitura, pois, conforme cita, a literatura “no Brasil tem uma tradição amplamente defensável de inclusão social, étnica, regional, de orientação sexual e o que mais se queira” (FISCHER, 2014).

Dialogando com Fischer (2014), Silva e Pereira (2014), em seu texto “Da educação linguística ao letramento literário: algumas diretrizes metodológicas acerca do ensino de língua portuguesa e literatura”, defendem que, no ensino da língua, a leitura de textos literários contribui para o efetivo uso do idioma. De acordo com os mesmos autores,

Incentivar o hábito da leitura e promover o texto literário como centro integrador de conhecimentos diversos torna-se, assim, uma maneira de reconfigurar a prática da leitura, a partir do conceito nuclear [...] de letramento literário, que passa a atuar, então, como instrumento de desenvolvimento da leitura na escola, além de ampliar as possibilidades de emprego da escrita e a capacidade crítica do aluno diante da sociedade em que se insere (SILVA e PEREIRA, 2014, p.8).

A escolha do gênero crônica para o desenvolvimento de um projeto comprometido com o ensino da leitura e da escrita, além de propiciar ao aluno o conhecimento necessário para participar de eventos de letramento na escola, possibilita o contato com a cultura literária, responsável pela construção da identidade social.

É importante analisar outro aspecto no que diz respeito à leitura do texto literário em sala de aula. Há diferença entre ler textos literários e estudar literatura, concepção associada aos fatos históricos que a organizaram didaticamente, assim como sua “organização estética”. Ler textos literários significa promover uma atitude ativa diante do texto, o que vem ao encontro de uma concepção interacionista de linguagem. De acordo com Martins (2006), é na diversidade do texto literário que o aluno reconhece que “o sentido não está *no texto*, mas é construído pelos leitores na *interação com textos*”. Se considerarmos as práticas desenvolvidas nas escolas, em especial no ensino médio, envolvendo os textos literários, excluindo as atividades puramente direcionadas ao conhecimento histórico da literatura, podemos perceber que a leitura de textos literários é um momento privilegiado no ensino de língua e

que a riqueza da linguagem artística, que tanto encanta nossos estudantes, sempre esteve à espera de um trabalho engajado com a produção de sentidos.

Por fim, pensar o trabalho com a crônica em sala de aula, tendo em vista um projeto de ensino de leitura e escrita comprometido com o letramento literário dos estudantes, é uma forma de enriquecer o repertório linguístico dos jovens, desenvolver o hábito de leitura, permitir o diálogo com os textos de diferentes linguagens e ampliar a cultura literária dos educandos, visando, igualmente, à análise crítica do que é considerado o “bom texto” pelas instituições de ensino.

É preciso repensar os julgamentos de valor disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a imprensa etc.), quando consideramos que cabe ao leitor construir o seu próprio “cânon literário”, valorizando seu próprio repertório de leituras. (MARTINS, 2006, p.86)

A leitura das crônicas apresentadas no Projeto aponta para uma nova perspectiva de texto literário, pois os textos lidos dialogam entre si, mesmo sendo de tempos e estilos variados. É a diversidade do texto literário acionando o potencial linguístico dos alunos.

Apresenta-se a seguir o Projeto Didático de Gênero intitulado “O universo literário: novas linguagens, novos olhares”, que desenvolveu o estudo do gênero crônica.

2.3.1 O Projeto Didático de Gênero “O Universo Literário: Novas Linguagens, Novos Olhares”

Este PDG foi desenvolvido durante quase três meses e foi organizado em 14 oficinas com atividades que contemplavam o conteúdo, a estrutura e o estilo da crônica.

Identificação

Nome do projeto: *O universo literário: novas linguagens, novos olhares*

Gênero trabalhado: a crônica literária

Série indicada: primeira série do ensino médio do Curso Técnico de Mecânica

Duração aproximada: 40 horas-aula

Recursos

Materiais: textos selecionados, laboratório de informática, impressão de fotos, edição de livro, livros e filmes selecionados, sala de vídeo, livro didático

Humanos: fotógrafo (palestrante), cronista (palestrante)

Apresentação da situação inicial

Embora seja uma escola técnica, muitas atividades culturais são desenvolvidas a fim de garantir uma educação voltada, também, para a sensibilidade artística, seja na literatura ou na música e no teatro. Entre essas atividades, o Liberarte já é um evento de tradição dentro da Semana Cultural, que acontece no segundo semestre e que culmina com a entrega de prêmios aos vencedores e a publicação anual com os textos finalistas.

A partir do interesse que os alunos demonstraram sobre a edição do concurso literário da escola, a professora levou para a aula alguns exemplares das publicações do concurso de anos anteriores. Após a leitura do material, a discussão seguiu no sentido de verificar que conhecimentos os alunos já tinham sobre os gêneros de participação do concurso (crônica, conto e poema).

A constatação foi de que a crônica era o gênero que apresentava mais dúvidas, muitas delas geradas em função da sua presença no espaço jornalístico e literário.

Como forma de promover a participação dos alunos no concurso e também a leitura e escrita do texto literário, pensou-se o Projeto Didático de Gênero para o trabalho com a crônica.

Produção inicial (02 períodos)

A partir da leitura compartilhada do texto “Crônica de passarinho”, de Juremir Machado, discussão sobre a origem das reflexões do autor: o cotidiano do cronista e sua relação com o computador.

Solicitação da primeira produção a partir de um tema amplo: a presença do computador no cotidiano das pessoas.

OFICINAS

Oficina 1 (02 períodos)

Análise oral da crônica “A última crônica”, de Fernando Sabino, procurando identificar como o cronista enxergou a situação e a descreveu a partir de suas

próprias concepções. Atividade em grupo: leitura de crônicas selecionadas e escolha de uma para apresentação para os colegas, usando outras linguagens além da verbal (corporal, música, imagens).

Oficina 2 (02 períodos)

Discussão sobre as características do gênero. Leitura e análise oral da crônica “Manifestos”, de Oscar Bessi.

Devolução e análise das produções iniciais. Delimitação dos elementos linguísticos a serem trabalhados no gênero.

Retomada de aspectos ortográficos nos quais os alunos apresentaram dificuldade nas produções iniciais.

Oficina 3 (04 períodos)

Palestra com o fotógrafo Marcelo Salcedo, sobre a relação do olhar do cronista e do fotógrafo.

Atividade prática de fotografia pelo pátio da escola. Essa Oficina teve um desdobramento alguns dias depois, quando foi possível imprimir as imagens registradas e fazer a montagem de exposição das fotos dos alunos.

Oficina 4 (02 períodos)

Produção intermediária: a partir das fotos em exposição, produção de pequenos textos relativos a elas, procurando descrevê-las e mostrar impressões pessoais sobre as imagens que cada aluno escolheu, que reflexões cada imagem desencadeou.

Oficina 5 (02 períodos)

Análise textual da crônica “Gato família”, de Moacyr Scliar, no sentido de diferenciar crônica e notícia, a partir da análise de suas características.

Oficina 6 (03 períodos)

Atividade de análise linguística: reescrita de alguns fragmentos das produções dos alunos, com ênfase nos problemas de estrutura frasal. Sistematização de algumas regras de pontuação.

Estudo da pontuação a partir da análise da crônica “Mar”, de Rubem Braga e da crônica “O amor acaba”, de Paulo Mendes Campos, explorando sua estrutura principalmente.

Oficina 7 (02 períodos)

Estudo do recurso da intertextualidade a partir da leitura e análise da crônica “Pai Nosso”, de Martha Medeiros.

Oficina 8 (02 períodos)

Atividade de leitura a partir de coletânea de crônicas escolhida pelos alunos como leitura extensiva.

Oficina 9 (04 períodos)

Palestra com o cronista Oscar Bessi, seguida de discussão sobre o que significa ser um cronista. Leitura das crônicas “Beca” e “Chimarrão fervendo”, de Oscar Bessi. Análise da linguagem, em especial os elementos do léxico, chamando a atenção para a variedade linguística regional e etária. Estudo de alguns conceitos sobre comunicação, língua, fala e escrita e variação linguística. Análise da crônica “Inverno é bom, sim!”, retomando os aspectos trabalhados nesta oficina.

Oficina 10 (02 períodos)

Atividade de leitura de alguns poemas selecionados, com ênfase no emprego de figuras de linguagem, recurso também presente em algumas crônicas.

Oficina 11 (02 períodos)

Análise do filme “O carteiro e o poeta”, em especial no tocante à metáfora. Atividade de leitura de poemas com o foco na identificação e análise das metáforas empregadas.

Oficina 12 (02 períodos)

Atividades escritas sobre aspectos linguísticos trabalhados: pontuação e estrutura frasal, variação linguística, emprego de metáforas e o recurso da intertextualidade em crônicas diversas trazidas pelos alunos.

Oficina 14 (02 períodos)

Montagem de um quadro com as características do gênero trabalhadas ao longo do projeto. Análise dessas características a partir da leitura da crônica “A pior mãe do mundo”. Essas características serão retomadas na ocasião da construção da grade de avaliação das produções finais.

Produção final (3 períodos)

A partir de alguns assuntos sugeridos pela professora no sentido de estimular a reflexão dos alunos sobre aspectos do cotidiano, foram realizadas as produções finais da crônica.

Após a etapa de produção, os alunos e a professora construíram a grade de avaliação das crônicas, retomando os aspectos levantados na oficina 14.

Avaliação das produções (01 período)

Após a autoavaliação de seus textos, os alunos leram textos de outros colegas, pontuando aspectos da grade de avaliação, sugerindo alterações nas produções, suas e de seus pares.

GRADE DE AVALIAÇÃO – PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO – CRÔNICA PRODUÇÃO FINAL

Critérios	Observações do aluno	Observações da professora
O conteúdo desenvolvido tem relação com o cotidiano.		
A crônica assume um tom: irônico, humorístico, crítico ou lírico.		
Há reflexões do narrador a partir de relatos de experiências vividas ou presenciadas.		
As possíveis sequências narrativas são apresentadas ao longo do texto ou em alguma parte da crônica.		
Há presença de recursos de estilo no texto: intertextualidade, figuras de linguagem, itens característicos de variações linguísticas.		
Há adequação no emprego dos sinais de pontuação e na estrutura de frases e parágrafos.		
Há adequação na linguagem empregada: ortografia, acentuação e concordância.		

Reescrita das produções (02 períodos)

Após o processo de autoavaliação dos textos e da primeira leitura da professora, as produções foram reescritas, no laboratório de informática, momento em que algumas regras de formatação foram ensinadas aos alunos.

Retomada da situação comunicativa inicialmente proposta

Divulgação das produções textuais no mural da escola durante a Semana Cultural, fazendo alusão à entrega de premiação do Liberarte.

Inscrição de textos no concurso literário (houve inscrição de textos de alunos em todas as turmas em que se desenvolveu o Projeto).

2.4 O Gênero Resumo como Foco de um Projeto Didático de Gênero

O trabalho com o gênero resumo foi pensado a partir de duas práticas recorrentes na escola: o próprio ato de estudar, em especial as disciplinas mais teóricas, com longos textos a serem lidos; e a participação dos alunos em feiras científicas, em especial a Feicit, feira interna da escola, e a Mostratec, feira de nível internacional organizada pela escola. Pela tradicional participação dos alunos nessas feiras, desde a primeira série os alunos recebem orientação para a elaboração de projetos científicos na disciplina de Projetos, que há quatro anos faz parte do currículo escolar.

Quando se fala em resumir, os alunos já sabem o que é esperado deles, mas nem sempre apresentam, como produto final, um resumo satisfatório, com as ideias principais do texto-base bem definidas e mantidas as relações entre elas. De acordo com as autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), mesmo os alunos que apresentam facilidade na escrita de determinados gêneros podem ter dúvidas na elaboração de textos de caráter mais científico, como é o caso do resumo, por exemplo. Isso porque, ainda citando as autoras (2004), “organizar globalmente um texto em sua forma canônica é apenas um dos procedimentos necessários para chegar a uma produção adequada. A complexidade característica dos gêneros exige o desenvolvimento de muitas outras capacidades” (p.13).

A explicação para que a dificuldade em elaborar resumos persista por toda a educação básica é de que poucos alunos tiveram um ensino sistematizado sobre como elaborar um texto do gênero. Falta, talvez até mesmo para o professor, suporte, nos materiais didáticos de que dispõe, para planejar uma sequência de atividades de leitura e escrita que levem o aluno a compreender o que lê para, só depois disso, conseguir delimitar o que é relevante no texto e poder fazer um resumo consistente.

Entende-se que propiciar ao aluno a experiência de trabalhar a leitura por este viés, de garantir a compreensão para fins de elaboração de resumo, consiste em uma prática que enriquecerá a atuação do indivíduo enquanto estudante, no sentido mais amplo do termo, “aquele que estuda”. Garantir-se-á, assim, a aquisição de conhecimentos teóricos tão necessários em um mundo, como o das escolas técnicas, onde parece que o “saber fazer” é o suficiente em qualquer situação. Além disso, a prática do resumo permite desenvolver habilidades importantes para o mundo contemporâneo, como identificar o que é essencial em uma gama de informações e utilizar esse conhecimento na construção de novos aportes para as ações cotidianas, inclusive no que diz respeito às práticas de leitura fora do ambiente escolar, em todas as formas de letramento.

Apresenta-se a seguir o Projeto Didático de Gênero intitulado “Resumir – preparando-se para a leitura e a pesquisa”, que desenvolveu o gênero resumo.

2.4.1 O Projeto Didático de Gênero “Resumir – Preparando-se para o Estudo e a Pesquisa”

Este PDG foi menos extenso que o anterior, tendo apenas cinco oficinas desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa. Outras oficinas foram desenvolvidas posteriormente, na disciplina de Projetos. A retomada das produções dos alunos, o que será apresentado no capítulo a seguir, mostrou que o trabalho com o gênero resumo, principalmente nas questões de reflexão linguística, deveria ter incluído mais oficinas, explorando com mais profundidade os elementos linguísticos escolhidos.

Identificação

Nome do projeto: *Resumir – preparando-se para o estudo e a pesquisa*

Gênero: resumo

Série indicada: primeira série do ensino médio do Curso Técnico de Mecânica

Duração aproximada: aproximadamente 15 horas-aula

Professora responsável pela elaboração do Projeto: Íris Lisboa

Recursos

Materiais: textos selecionados, data-show, vídeo.

Apresentação da situação inicial

A escola onde foi desenvolvido o PDG é conhecida na região pela sua tradição em pesquisa científica e pela participação em feiras de ciências em vários países. Por esse motivo, há quatro anos foi inserida na primeira e segunda séries a disciplina de Projetos, que visa a, em dois anos, preparar o aluno para a escrita e execução de projetos científicos, direcionando-o, ao final do segundo ano, à FEICIT -Feira Interna de Ciência e Tecnologia, na escola.

Uma das dificuldades apresentadas pelos alunos, no segundo semestre do ano letivo, foi a redação do projeto, em especial a etapa do resumo e das paráfrases necessárias para a elaboração de suas ideias e para o levantamento teórico que precisam realizar. Como os comentários a respeito dessa dificuldade inevitavelmente atingiram a disciplina de Língua Portuguesa, tanto por parte dos alunos, que angustiados pediam auxílio para a produção de seus textos, como por parte dos professores, que não sabiam como ajudá-los ou não viam na sua disciplina tempo para realizar alguma atividade a respeito, a execução de um projeto didático que desenvolvesse a leitura e a escrita do gênero resumo foi uma forma de participar dessa prática tão significativa para toda a comunidade escolar.

O projeto, pois, foi compartilhado com os professores envolvidos com a pesquisa na escola: o estudo do gênero, a produção inicial e uma produção intermediária ficaram sob a responsabilidade da disciplina de Língua Portuguesa; a produção final foi realizada junto à disciplina de Projetos, relacionada ao assunto do projeto de pesquisa de cada grupo de alunos.

Há, na introdução do PDG, uma particularidade: a relação interdisciplinar com a disciplina de Literatura (as disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura, nesta escola, ocorrem juntas, com o mesmo professor, funcionando como um único componente curricular). Nesse sentido, escolheu-se um tema, para a seleção dos textos a serem trabalhados, que se relacionasse com os conteúdos a serem desenvolvidos em Literatura (a liberdade) e o gênero do texto utilizado para a produção inicial foi a crônica, cujo estudo foi precedente ao estudo do resumo.

As atividades propostas

Produção inicial (02 períodos)

Após o trabalho de apresentação do tema que acompanharia as atividades de leitura e escrita, a produção inicial foi realizada a partir do resumo do texto de Francisco Aurélio Ribeiro, “Liberdade ainda que tarde”.

OFICINAS**Oficina 1 (02 períodos)**

Introdução do conceito e das características do gênero resumo e das diferenças entre resumo, sinopse e resenha. Em seguida os alunos, divididos em grupo, receberam um exemplo de cada gênero (resumo, sinopse e resenha) para leitura e elaboração de um quadro comparativo sobre os textos, com aspectos do contexto de produção de cada um dos gêneros.

Oficina 2 (02 períodos)

Estudo do processo de sumarização a partir da leitura do texto “Tudo favorece a pirataria”, presente no material didático dos alunos, e de um resumo feito a partir desse texto. Atividade de análise textual do texto “Liberdade às cobaias”, destacando as ideias centrais.

Oficina 3 (02 períodos)

A partir da análise das produções iniciais, o trabalho de análise linguística se desenvolveu em relação à coesão, com destaque para alguns recursos, como a referência pronominal. A partir de material escrito e reproduzido para os alunos, alguns conceitos foram trabalhados, com excertos de textos em que era possível analisar alguns exemplos. Atividades escritas e de leitura e análise oral.

Oficina 4 (02 períodos)

Produção textual coletiva do resumo do texto “A conquista da liberdade”, de Abrão Slavutzky.

Oficina 5 (01 período)

Retomada dos elementos característicos do resumo. Elaboração, em conjunto, da grade de avaliação.

Produção Final (2 períodos)

A proposta de produção final baseou-se no texto *Balada insegura*. Optou-se por um editorial por ser este o gênero trabalhado no estudo de sumarização (Oficina 2) e pelo fato de os alunos não terem desenvolvido o estudo de gêneros do domínio do expor e do relatar, caracterizados como gêneros mais acadêmicos, até o momento. O tema abordado no editorial foi muito discutido em aula em virtude de outros acontecimentos que atingiram a comunidade escolar.

Avaliação das produções (1 período)

De posse da grade de avaliação, os alunos realizaram a autoavaliação de seus textos e puderam socializá-los com os demais integrantes do grupo que os mesmos montam para a pesquisa trabalhada na disciplina de Projetos.

GRADE DE AVALIAÇÃO – PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO – RESUMO PRODUÇÃO FINAL

Crítérios	Sim	Não	Observações
O resumo contempla as principais ideias do texto original, sem a inclusão de exemplos, pequenas narrações e comentários.			
O resumo considera a mesma sequência de ideias do texto original.			
As relações entre as ideias no texto original são mantidas no resumo.			
O resumo está escrito em terceira pessoa.			
O resumo apresenta linguagem padrão.			
Houve a preocupação em não repetir os verbos na introdução das ideias do texto.			
Há referência ao texto original, seja retomando o título, o gênero textual, seja o nome o autor.			
Houve o cuidado de não incluir citações do texto original no resumo.			
Erros de pontuação foram evitados.			
O resumo passou por uma revisão em termos de ortografia, acentuação e concordância.			
Houve preocupação com o emprego dos tempos verbais adequados (e com uniformidade) e dos pronomes, em especial nos processos de retomada.			

Reescrita (2 períodos)

Após uma primeira avaliação dos textos pela professora, os alunos reescrevem seus textos.

Retomada da situação comunicativa inicialmente proposta

A situação comunicativa no caso deste PDG deu-se de forma interdisciplinar, na disciplina “Projetos”, com a produção de resumos em época posterior. As produções finais dos alunos foram socializadas com o professor desta disciplina e, em um segundo momento, os resumos elaborados para os projetos de pesquisa foram lidos e analisados na aula de Língua Portuguesa.

3 UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO DE GRAMÁTICA ATRAVÉS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Pensar uma nova metodologia para o ensino dos aspectos gramaticais sempre foi preocupação dos professores de língua e pesquisadores da área. Para refletir sobre esta questão, é necessário que se conheçam as concepções de língua e de ensino de gramática que estão na base de qualquer metodologia. Mais do que oferecer ao aluno atividades atrativas e que lhe propiciem o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, o professor deve ficar atento ao tipo de leitor/produtor de textos que se constrói a partir das escolhas teóricas, pois as atividades linguísticas revelam a visão de língua adotada. Dessa forma, por exemplo, atividades de identificação de estruturas *certas* ou *erradas*, sem a devida contextualização da situação comunicativa, podem reforçar a ideia de que existe uma única forma de expressão do idioma considerada correta.

Esse exemplo é um dentre vários que acompanham as rotinas escolares e representam conceitos enraizados nas práticas de ensino de língua. Enquanto se privilegia o domínio de algumas regras de uso da língua, os elementos e recursos do contexto de produção são desconsiderados nas tarefas passadas aos alunos, que acabam não percebendo a real função de um estudo já que tão maior é o processo de comunicação que vivencia dentro e fora da escola.

Pensando na articulação entre o que se ensina na escola e as diferentes práticas sociais que fazem ou farão parte da vida dos alunos, este capítulo pretende revisitar alguns conceitos sobre linguagem e ensino de gramática, a fim de tecer algumas considerações acerca da proposta de análise linguística, que procura aliar a reflexão linguística ao estudo do gênero textual.

3.1 O Ensino da Gramática com o Propósito da Interação

O ensino de língua comprometido com o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos pressupõe escolhas em relação ao ensino de gramática. Isto significa, na maior parte das escolas, o rompimento com uma tradição de ensino em que ainda predomina uma visão prescritiva na forma de considerar nosso próprio idioma.

Inicialmente faz-se necessário esclarecer que concepção de gramática tomaremos como referência neste trabalho. Entende-se que essa concepção está intrinsecamente relacionada à forma como concebemos a linguagem.

De acordo com Travaglia (2000) e Geraldi (1984), há três possibilidades de se conceber a linguagem: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; e a linguagem como interação. A primeira concepção considera as regras a serem seguidas para que a organização da ideia e da linguagem seja garantida. São as regras do falar e escrever bem. Tal concepção traz a pressuposição de que as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Está consubstanciada nos estudos linguísticos tradicionais, na chamada gramática tradicional ou normativa. O modo como o texto está constituído não depende de para quem se fala, em que se situação e para quê. O ensino de gramática, de acordo com essa concepção, é um ensino tradicional, normativo, no qual as situações de interação comunicativa não são consideradas. Quando o professor assume uma postura normativa diante do texto, avaliando-o em sua obediência ao que é ditado pelas regras da norma padrão, confirma sua postura de não questionar a realidade, de não pesquisar, de não pensar sobre os fatos da língua, de se mostrar passivo diante das diversidades que envolvem as línguas, não apenas a língua portuguesa.

A segunda concepção considera a linguagem como instrumento de comunicação. A língua é vista como um código a ser aprendido. Nessa concepção, o falante e toda a situação de produção não são considerados, pois o funcionamento da língua é visto como algo externo ao emissor da mensagem. Trata-se de uma perspectiva formalista, limitada ao funcionamento interno da língua, separada do homem em seu contexto social. Pressupõe-se que o falante tem em mente uma mensagem a transmitir a seu ouvinte, através de processos de codificação e decodificação. Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo estruturalismo (a partir de Saussure e do *Curso de Linguística Geral*) e pelos estudos gerativo-transformacionais (a partir de Chomsky). Esse conceito leva ao ensino de gramática preocupado com a decodificação, com as regras que garantem certa unidade (e entendimento) entre os falantes.

Na terceira concepção, que considera a linguagem como forma de interação, pensa-se no indivíduo interagindo com o interlocutor, realizando ações através da linguagem. Essas ações estão contextualizadas, situadas em condições específicas

de produção, com a criação de diferentes sentidos conforme a situação de comunicação e o contexto sócio-histórico e ideológico. A linguagem é caracterizada pelo diálogo em sentido amplo. Essa concepção é representada por correntes e teorias, como Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Teoria da Enunciação, Análise da Conversação, Pragmática e pelo Interacionismo Sociodiscursivo. Como consequência pedagógica dessa concepção, o ensino de língua centra-se na leitura e na escrita como uma forma de preservar a identidade sócio-histórica dos educandos e de sua comunidade e de promover a inter-relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. O ensino da gramática é parte desse processo e visa a promover a reflexão linguística sobre os fatos da língua, como um modo de ampliar as possibilidades discursivas do falante. A forma interacionista de conceber a linguagem e a gramática é a forma adotada nos Projetos Didáticos de Gênero, em concordância com o caráter de interação dos gêneros textuais.

O ensino de gramática é visto ainda como um processo de educação linguística e pressupõe a tomada de uma posição científica diante da língua, na construção de um sujeito que questiona, interroga, pesquisa, busca sentido nos fatos linguísticos. Entende-se, aqui, educação linguística como uma ação pedagógica voltada para o domínio amplo da competência comunicativa do indivíduo, pensando no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Essa forma de abordagem linguística rompe uma tradição escolar que, presa a determinadas teorias, reforça a crença de que o português é uma língua difícil ou, ainda pior, de que se o aluno não tem bom rendimento nas produções ou avaliações das aulas de Língua Portuguesa, a culpa é exclusivamente dele, por não conseguir dominar a variedade da língua imposta e exigida pelo professor. Conforme Zilles,

“Essa violência consiste, pois, em manter e reforçar, na maioria dos brasileiros, um sentimento de autodesvalia que contribui para que NÃO se vejam como capazes de compreender e mudar a sociedade, NÃO se vejam como cidadãos participantes dos processos de decisão, expressos numa linguagem que não compreendem ou com a qual não se identificam.”
(ZILLES, 2012, p. 178)

A tradição escolar põe em xeque o desempenho do aluno em sala de aula, que não consegue dar conta das exigências do professor e não vê sentido no que lhe é ensinado sobre seu próprio idioma. Afinal, poderia ele perguntar, onde está o

“erro” se ele consegue dizer o que pretende? E mais: para que mesmo devo aprender o que é “ensinado” nas aulas de língua portuguesa?

O ensino de gramática que se pretende apresentar nesta pesquisa vai além da metalinguagem, pois entende o trabalho com a gramática como um espaço de reflexão sobre os fatos da língua, integrado às aulas de leitura e escrita. A “aula de gramática” cede espaço para um momento de reflexão, para a análise linguística, processo muito mais amplo do que a memorização de categorias gramaticais, considerando vários aspectos constitutivos da língua.

Porque língua, forçoso repetir, não é só gramática. É interação, e é protesto de rua; é falar e ouvir, escrever e ler, mas também intriga e luta, certeza e drible, inteligência e inconsciência, delicadeza e mágoa, prazer e cumplicidade. A culpa de ela se tornar menos do que é (ser “só gramática”) é apenas nossa. (JUNIOR, 2013, p.4)

O autor refere-se ao fato de que o trabalho com a língua vai além de atividades de metalinguagem. Entender como a língua realmente funciona requer conhecimento de sua função, do contexto em que é usada, da situação dos interlocutores envolvidos. Além das questões gramaticais, entender a língua é um processo que envolve questões sociais e psicológicas dos falantes. O conhecimento gramatical é apenas um dos componentes da língua, não pode ser uma finalidade em si mesmo.

De acordo com Silva e Pereira (2014), o ensino de língua não equivale ao ensino de gramática. Não se ensina língua portuguesa para compreender as regras da norma padrão. A atividade de prestígio nas aulas de língua deve ser pautada pela leitura e escrita de textos variados, de diferentes gêneros, reforçando, assim, a relação entre ensino de gramática, leitura e escrita. O ensino da teoria gramatical ganha um valor instrumental, ou seja, torna-se um meio e não um fim para se desenvolver capacidades languageiras.

Pode-se aproximar dessa ideia algumas considerações de Antunes (2007), quando a autora discute os vários equívocos em torno do ensino de gramática. Dois deles merecem destaque na reflexão que aqui se propõe: a ideia de que “língua e gramática são a mesma coisa” e que “basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso” (p. 38). Se apenas fosse necessário conhecer as classificações e as regras que estruturam a língua para escrever bem, com certeza o trabalho de produção de um texto seria uma atividade prática e fácil de se

desenvolver. Sabe-se, porém, que produzir um texto adequado a determinada situação comunicativa, que seja claro, interessante e que comunique a intenção do falante exige que o mesmo domine outros conhecimentos relacionados ao processo comunicativo.

O trabalho de análise linguística considera aspectos gramaticais na composição dos gêneros, incluindo aqueles que apresentam inadequações nas produções dos alunos. As atividades linguísticas permitem que o aluno estabeleça uma interação comunicativa por meio da língua, adequando sua linguagem aos seus objetivos na comunicação, através dos gêneros textuais.

Conforme Antunes,

a construção de todo texto supõe procedimentos que, simultaneamente, asseguram a continuidade dos sentidos e a unidade semântica e pragmática expressos na materialidade das palavras e nas pressuposições contextuais envolvidas.(ANTUNES, 2010, p.175)

Isso significa que tomar a gramática como componente único de análise de um texto torna a compreensão desse texto inviável, incompleto e irrelevante para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno.

Travaglia (1997), em seu estudo sobre a língua materna, considera a gramática de uma língua de forma mais ampla. Para o autor, “a gramática de uma língua é o conjunto de condições linguísticas para a significação” (p.2). Assim, aspectos internos e externos à língua constituem o que chamamos de gramática. Partindo desse pressuposto, o trabalho de análise linguística ganha outra dimensão, pois, na análise de um texto, estaremos considerando, igualmente, além de seus aspectos gramaticais, sua funcionalidade, sua coerência com a situação de comunicação, seu estilo. Nesse sentido, o estudo da língua a partir dos gêneros textuais permite que se atinjam também esses aspectos.

No que diz respeito ao texto, entendido como uma unidade comunicativa global, Bronckart (1999) aborda questões sobre diversos mecanismos, tratando o texto como “uma unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários.” (p. 259). Para o autor, o texto se assemelha a um *folhado*, organizado em três camadas: a *infraestrutura*, responsável pela organização do conteúdo temático,

representada pelo plano global, os tipos de discursos e suas articulações e os tipos de sequência que a constituem; os *mecanismos de textualização*, responsáveis pela coerência textual, garantida por elementos de conexão (organizadores textuais como as conjunções e os advérbios) e de coesão nominal (pronomes, formando cadeias anafóricas) e verbal (tempos verbais); e os *mecanismos enunciativos*, que estabelecem a coerência pragmática, ou seja, situam o leitor quanto aos propósitos comunicativos do texto (vozes e modalizações). A relação com a camada que Bronckart chama de mecanismos de textualização é muito importante para o trabalho de análise linguística.

Também abordando os mecanismos de textualização, Antunes (2010) afirma que a ligação entre coesão e coerência é íntima e decorre do fato de os elementos coesivos estarem a serviço da coerência textual e que não é possível (de acordo também com a concepção de ensino de gramática defendida neste trabalho) separar o que está na superfície do texto dos sentidos que essa organização produz.

Não se pode exigir um texto coeso e coerente sem léxico e sem gramática. Por sua vez, fora do uso, o léxico é apenas uma possibilidade, é apenas um rol de palavras, disponíveis para atualizarem um sentido quando entram em cena no texto. A gramática, também, fora do uso é um conjunto de categorias e regras abstratas, que, como o léxico, têm o caráter apenas de possibilidades. (ANTUNES, 2010, p.118)

As palavras da autora reforçam o caráter instrumental da gramática em um trabalho de leitura e produção de texto e vão ao encontro de uma análise que se pretende mais ampla do que apenas a observação de alguns elementos gramaticais. A análise de um texto deve levar em conta sua organização, em que uma unidade se articula com outra e assim sucessivamente, sem a ideia de blocos isolados de componentes, superando a prática de exercícios escolares com frases soltas, sem sentido. A forma como os componentes gramaticais são tratados deve evidenciar a articulação entre esses componentes, mostrando que as escolhas linguísticas não são neutras, mas exercem uma função em cada um dos textos.

Modifica-se, dessa forma, a mentalidade acerca do ensino de gramática: o conteúdo gramatical não é mais o eixo (e sim o gênero textual); os aspectos gramaticais não são tomados de forma isolada (mas em função de outros componentes de textualização); a análise gramatical deve visar ao processo de significação durante a leitura (estudar gramática, agora, tem um sentido).

3.2 Explorando um Pouco Mais o Conceito de Análise Linguística

Ao se analisarem as propostas para o ensino de gramática desenvolvidas nas escolas, percebe-se que, em muitos casos, a linguística do texto/discurso, por exemplo, e aí incluem-se os gêneros, é trabalhada ao lado do reconhecimento das classes gramaticais, atividade típica de um ensino de gramática mais tradicional. Sem conseguir definir com clareza que espaço deve ocupar o ensino sistemático de gramática, o professor se vê entre a tradição gramaticeira, que tem como base o ensino prescritivo, com a valorização da norma culta e a cultura do certo e errado, e a tentativa de um ensino produtivo, que, de acordo com Travaglia (2000), tem como foco as atividades de compreensão e produção textuais. A proposta de Análise Linguística que este capítulo aborda procura mostrar como a associação entre atividades de reflexão sobre itens gramaticais e outros aspectos constitutivos do gênero textual pode ser um caminho para a reflexão sobre a língua e para o desenvolvimento das capacidades linguísticas.

Como já dito anteriormente, o trabalho de produção escrita envolve determinadas capacidades (Schneuwly e Dolz, 2011): as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. As três ocorrem de forma interligada no trabalho de leitura e escrita: conhecer o contexto de produção de um texto (capacidade de ação) é indispensável para que se justifique a estrutura textual apresentada (capacidade discursiva) e se entenda a escolha de itens lexicais (capacidade linguístico-discursiva). A relação entre as capacidades de linguagem pode facilitar o entendimento sobre a necessidade de se promover um ensino também articulado, em que a reflexão sobre as questões gramaticais nos remeta a outras dimensões do gênero textual, como o conteúdo temático e os conhecimentos de mundo acionados na leitura e produção.

A denominação de Análise Linguística para uma nova concepção de ensino gramatical, que articule as questões linguísticas às contextuais e discursivas, também presente nos PCN (1998), surge a partir dos estudos de Geraldi (1984). Essa concepção considera as atividades de natureza reflexiva sobre a linguagem, considerando não apenas os recursos linguísticos empregados pelo autor do texto, mas a relação desses recursos com as condições de produção e as particularidades do gênero textual em questão.

A ideia de integração entre o ensino gramatical, no sentido de contextualizá-lo no trabalho de leitura e produção de textos está presente nos estudos sobre as práticas pedagógicas da língua francesa, do grupo de pesquisadores de Genebra.

Pode-se falar a este respeito de atividades integradas, quer dizer, de atividades sobre a língua integradas a um trabalho sobre os textos, em oposição às “atividades descontextualizadas”, lições que se concentram nas noções gramaticais por elas mesmas. (SIMARD et al, 2012, p. 370) (tradução do original francês)⁵

De acordo com os autores, as atividades integradas ao estudo do texto se opõem às atividades descontextualizadas, que consideram as noções gramaticais como um fim em si mesmas. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa na escola, na proposta da análise linguística, se insere no processo de capacitar o aluno a ler e a escrever com adequação nas diferentes situações do cotidiano na medida em que possibilita que se avaliem e se aperfeiçoem os textos a partir de aspectos de sua produção.

Se é na interação que se apoia o trabalho de análise linguística, é coerente que se considere o estudo de aspectos linguístico-discursivos em vista de um objetivo comunicativo e não apenas como cumprimento de uma lista de conteúdos programáticos. A questão que perturba os professores que anseiam abandonar o rótulo de “gramatiquinhos” é como viabilizar de fato um trabalho em sala de aula, ao longo de um ano letivo, considerando a pertinência dos objetos de estudo nos gêneros textuais e as exigências dos currículos escolares tradicionais, preocupados com a progressão dos conteúdos em cada série.

A prática de Análise Linguística (AL) é uma alternativa para a integração entre os três eixos que constroem o ensino de língua na escola: leitura, produção textual e estudo dos aspectos linguístico-discursivos. Na AL, o objetivo maior é levar o aluno a compreender os recursos gramaticais e expressivos usados pelo autor de determinado texto.

Em todos os momentos da escolarização, os alunos seriam levados a refletir sobre a organização de gêneros diversos, pertencentes a vários

⁵ On peut parler à ce propos d’ “activités intégrées”, c’est-à-dire d’activités sur la langue intégrées à un travail sur les textes, par opposition à des “activités décontextualisées”, leçons qui se concentrent sur des notions grammaticales pour elles-mêmes. (SIMARD et al, 2012, p.307)

agrupamentos, e a progressão se daria de acordo com as habilidades relativas a cada um dos agrupamentos. (Mendonça, 2006, p.219)

No sentido em que aponta a autora, flexibilizar o trabalho com os gêneros textuais e o estudo dos aspectos linguístico-discursivos que os compõem é um dos traços característicos da prática de AL. Nessa perspectiva, as atividades linguísticas percorrem um caminho que tem como ponto de partida e de chegada o uso efetivo da linguagem.

Considerando-se esse percurso, interessante opção pedagógica para o trabalho na escola, o primeiro passo na aula de língua portuguesa é oportunizar ao aluno o uso efetivo da língua, o que é possível a partir do trabalho com os gêneros, criando situações em que a leitura e a escrita de determinados textos façam sentido.

Nessa direção, a produção inicial, uma das etapas dos Projetos Didáticos de Gênero, permite que aluno e professor direcionem o olhar para as construções linguístico-discursivas presentes no texto, em quaisquer níveis: ortográfico, lexical, sintático; em relação à adequação à situação comunicativa, ao contexto de produção, à variação linguística, aos recursos de intertextualidade, à coesão e à coerência; e também aos elementos da situação de produção e recepção do texto, como as intenções, os aspectos característicos de cada gênero textual, o espaço de circulação do texto. A partir das observações, o professor pode promover uma série de questionamentos que levem o aluno a perceber que cada escolha linguística tem um efeito de sentido e não é aleatório. Usar determinadas expressões no lugar de outras pode dar ao texto um tom mais severo e menos simpático quando o objetivo era promover um diálogo mais amigável em uma relação comercial, por exemplo, comprometendo, talvez, a relação entre os falantes no que diz respeito às intenções daquilo que é dito.

O momento posterior aos questionamentos é a sistematização dos conhecimentos, em que são trabalhadas atividades metalinguísticas, ou seja, reflexões conscientes e organizadas sobre os elementos da língua, não mais vinculadas ao processo interativo. A metalinguagem, de acordo com Mendonça (2006), faz parte de um letramento escolar significativo na formação de leitores e produtores de texto, uma vez que possibilita que o aluno saiba “dizer” o que conseguiu perceber nas construções linguísticas. A linguagem técnica, a nomenclatura, nesse caso, expressa um conhecimento geral a partir de uma

observação específica, assim como possibilita que o aluno possa ampliar seus conhecimentos de forma autônoma, consultando em gramáticas e dicionários as questões em que possui dúvidas.

Não é a apresentação de um estudo mais sistematizado que vai comprometer a relação da prática de análise linguística com o processo de interação pertinente à linguagem, a não ser, evidentemente, que o texto sirva de “pretexto” para dar conta de um conteúdo gramatical apenas. Na prática de AL, o trabalho deve visar à observação do “funcionamento do fenômeno gramatical em estudo na produção de sentidos e discursos” (Mendonça, 2006, p.222).

Travaglia (2000), já considerava que o ensino de gramática não deveria se desenvolver a partir de uma única concepção. As diferentes concepções se complementam, mostrando caminhos para que o aluno consiga perceber e compreender os recursos empregados nos textos. Ao professor cabe a tarefa de dosar as atividades envolvidas em cada uma das formas: a gramática de uso, a reflexiva, a teórica e a normativa.

Na gramática de uso, mais próxima da gramática internalizada do falante, o aluno entra em contato com a língua, nas diversas possibilidades/variações, com atividades de leitura e compreensão de exemplos diversos do gênero textual em questão.

Na reflexiva, a partir do conhecimento dessas possibilidades, o aluno é levado a analisar a diferença dos efeitos, das escolhas, das variações. Nas atividades referentes a esse ensino, propõe-se ao aluno trabalhar habilidades de observação, de comparação, de levantamento de hipóteses a respeito das diferentes formas de dizer.

Considerando-se a gramática teórica, as atividades partem da sistematização propriamente dita, em que o aluno é capaz de saber dizer como se estrutura determinadas construções nos textos com que teve contato. A metalinguagem é empregada de forma parcimoniosa, tendo em vista o nível de ensino em que se encontra o aluno e objetivando, sempre, o domínio de capacidades linguísticas necessárias para a compreensão e produção de textos diversos. O “saber dizer” estará a serviço do “saber usar”, ou seja, o aluno observa o fato linguístico, apropria-se dele para, em seguida, usá-lo em suas próprias construções.

A gramática normativa abrange as regras de uso da norma culta, típicas da classe social de prestígio. O importante é esclarecer para o aluno que a norma culta é uma das variações possíveis da língua, e que saber de suas regras é ampliar seu

repertório linguístico. Não se trata de ensiná-la como a única forma de comunicação correta: o conceito de correto e incorreto deve estar relacionado à situação comunicativa e não a uma única variação apenas.

Muito embora o foco desta pesquisa não seja o estudo mais aprofundado da gramática normativa e da norma padrão, é importante esclarecer algumas ideias a respeito desse assunto no que se refere ao ensino da norma padrão. De acordo com Faraco (2006), a reflexão sobre a estrutura da língua é parte integrante do trabalho de leitura e escrita. E as capacidades linguísticas a serem desenvolvidas dependem também do ensino das estruturas gramaticais do idioma. A norma padrão, considerada em atividades de análise linguística, tem o seu valor por seu caráter unificador, isto é, dentre as variedades existentes na língua, a norma padrão representa certa estabilidade no idioma, independente de questões regionais e sociais. Conhecer a norma padrão é direito de qualquer falante nativo, pois ela é uma das variedades possíveis do idioma e é adequada em determinadas situações.

Nesse sentido, em oposição ao discurso do certo e errado, conforme Bagno (2013), o professor deve apresentar outro discurso, “o da racionalidade, o das explicações científicas para os fenômenos da linguagem” (p.62). Essa concepção, como pretende mostrar este estudo, é possível pela prática da análise linguística, com a proposta de atividades de reflexão sobre as diversas variedades e possibilidades de expressão do idioma.

No ensino fundamental e no médio, a quantidade de tempo gasto em cada uma das formas de ensino deve ser diferente. No ensino fundamental, por exemplo, as atividades de uso e reflexão devem ser mais enfatizadas do que as teóricas e normativas. Já no ensino médio, a sistematização é mais bem aceita pelos alunos, que, espera-se, já desenvolveram atividades de leitura e escrita que lhes permitam um olhar mais atento e consciente sobre os recursos empregados nos textos.

Na Análise Linguística, a gramática de uso e a reflexiva são mais contempladas, visto que o objetivo maior é relacionar o uso efetivo da linguagem com as possibilidades que a língua apresenta. Dessa forma, o uso da língua em situações reais de comunicação, a partir de diferentes gêneros, é, ao mesmo tempo, ponto de partida e chegada no que se refere ao estudo de gramática. Considerar o que o aluno já sabe sobre seu idioma é uma forma de fazê-lo entender que a gramática da qual se fala na escola não é algo desvinculado do dia a dia de um falante nativo. Isso quer dizer que nos comunicamos empregando recursos diversos,

com objetivos também variados ao longo de um dia. Na AL, é no uso efetivo da linguagem que se encontra o objeto de estudo das aulas de língua materna. O texto, nessa perspectiva, não é visto como um produto acabado, pois, a cada interação da qual faz parte, se remodela, se reconstrói a partir de seu leitor. De acordo com Marcuschi (2008), “A textualidade se dá como um sistema equilibrado de relações entre forma e conteúdo e não como a observância de uma gramática ou conjunto de regras de boa-formação.” (p. 242)

Ao falar em “relação entre forma e conteúdo”, o autor considera que não é a gramática que determina a construção do enunciado e sim o contrário: os enunciados são construídos de acordo com a finalidade daquilo que se diz, fazendo uso das possibilidades oferecidas pela língua.

Essa concepção se constitui como um dos pilares da Análise Linguística, uma vez que o foco para o estudo de gramática deixa de ser a padronização para ser a diversidade possível nos diferentes eventos comunicativos aos quais o aluno tem acesso. A gramática reflexiva, pois, nesse contexto, permite que o aluno sistematize o que ele já usa em seu cotidiano, com o objetivo de ampliar sua capacidade linguística.

Na proposta do Projeto Didático de Gênero, as necessidades linguísticas do aluno aparecem gradativamente, na medida em que são trabalhados diferentes gêneros textuais. De acordo com o gênero, determinadas capacidades são acionadas e, na produção inicial, é possível elencar aspectos linguísticos que podem e precisam ser estudados para dar ao aluno suporte suficiente para o domínio do gênero. As produções iniciais mostram os conhecimentos prévios dos alunos sobre a estrutura e a linguagem do gênero textual, assim como as suas fragilidades em relação à construção do texto. Os conteúdos gramaticais serão trabalhados de acordo com as especificidades do gênero em questão e com as dificuldades apresentadas nas produções iniciais da turma. O gênero textual torna-se eixo de um ensino de língua, e os conteúdos de gramática estarão a serviço da leitura e da escrita desse gênero.

3.3 A Análise Linguística como uma das Etapas do Projeto Didático de Gênero

Trabalhar com gêneros textuais significa tê-los como ponto de partida e de chegada para o ensino de leitura e escrita. Nos Projetos Didáticos de Gênero desenvolvidos e analisados nesta pesquisa, a preocupação não é apenas garantir o

domínio dos gêneros, mas dar conta, também, das práticas sociais às quais o gênero textual em questão se relaciona.

As oficinas de análise linguística, porém, têm como objeto de investigação um elemento mais específico em relação ao contexto que o gênero é capaz de abranger. Nesse trabalho, para que não se perca o fio condutor, o gênero textual, alguns cuidados se fazem necessários. Assim, se o projeto visa a um letramento literário ou acadêmico, aspectos específicos da linguagem são tratados, como, por exemplo, recursos de coesão e pontuação com o objetivo de ampliar as capacidades de linguagem para diferentes situações comunicativas.

O que se pretendeu desenvolver com as atividades propostas relatadas a seguir foi justamente a relação entre os aspectos da estrutura composicional do gênero relacionados aos seus elementos linguísticos característicos, dando a devida dimensão a esse trabalho dentro do planejamento do PDG.

Concordamos com Antunes (2010), que considera a produção textual como a junção de vários elementos linguístico-discursivos, incluindo as categorias gramaticais como parte de um todo. Para ela o mais importante é fazer com que dessa junção resulte um todo funcional, com sentido e propósito claros, de forma que se reconheça um propósito comunicativo [...]” (2010, p. 115). Pode-se acrescentar a essa afirmação a ideia de que o trabalho com os gêneros textuais constitui-se em um instrumento para agir em diferentes situações comunicativas. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o gênero textual, enquanto instrumento didático, orienta as práticas de linguagem, “tanto do ponto de vista dos conteúdos, que lhes são próprios e dizíveis por ele, quanto do ponto de vista da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas a que ele dá lugar (sua textualização)” (p.44). Sob essa ótica, o trabalho de análise linguística se consolida como meio de ressignificar o ensino de gramática em sala de aula e, assim, envolver os alunos no trabalho com a própria língua.

Passa-se, a seguir, à apresentação e análise de algumas atividades linguísticas dos PDG em questão.

3.3.1 PDG: *O Universo Literário: Novas Linguagens, Novos Olhares*

A produção inicial dos alunos dentro do gênero crônica revelou a necessidade de se desenvolverem aspectos referentes à pontuação, enquanto efeito de estilo, e

à variação linguística, principalmente no tocante às escolhas lexicais. Houve ainda uma oficina dedicada a aspectos ortográficos problemáticos nas produções iniciais. Através de aula expositiva, foram retomadas algumas regras e em seguida foi aplicado um ditado com palavras das próprias redações dos alunos e palavras que exemplificavam as regras em estudo. Tais aspectos foram tratados de forma tradicional, por entendermos que a ortografia é realmente prescritiva e deve receber outro tratamento em relação ao ensino de questões gramaticais.

Na Oficina 6 a pontuação começa a ser analisada a partir da reescrita de alguns trechos das produções iniciais com problemas de estrutura e pontuação. Esses trechos foram digitados pela professora e disponibilizados em xerox a cada um dos alunos. A partir dessa atividade, houve a sistematização de algumas regras de pontuação, em especial o uso de vírgulas e a fragmentação dos períodos, seguida de atividades escritas sobre o conteúdo. A análise, através da leitura compartilhada (interrompida em determinados momentos para comentários e discussões) das crônicas “Mar”, de Rubem Braga e “O amor acaba”, de Paulo Mendes Campos, fechou esse bloco de análise linguística.

Como os alunos são de ensino médio, a atividade de leitura compartilhada é frequente entre as turmas. Nessas conversas sobre as crônicas trabalhadas, destacavam-se vários aspectos: elementos do conteúdo desenvolvido, a progressão temática proposta pelo autor, os elementos linguísticos responsáveis por essa progressão; questões relativas ao vocabulário, em especial a palavras menos usuais, garantindo que todos soubessem o significado do que liam; aspectos característicos da estrutura composicional do gênero e do conteúdo temático, principalmente o elemento do cotidiano que fora desenvolvido no texto e o tom que a crônica assumiu para sua abordagem. A preocupação nesse momento do trabalho sempre foi a de não tomar o texto como “pretexto” para o ensino de gramática, mas refletir sobre as construções presentes nas crônicas, relacionando-as com o que é regra em relação à norma culta e o que realmente existe nos textos que circulam entre os alunos.

Em relação à análise linguística, mesmo oralmente os alunos eram chamados para atentarem à pontuação (questionamentos feitos mais intensamente com a crônica “O inverno é bom, sim!”, na Oficina 9) e ao vocabulário (também na crônica “O inverno é bom, sim!”, “Beca” e “Chimarrão fervendo”, ainda na décima oficina). Para explorar essas questões, eram lançadas perguntas do tipo:

- a) Que sentido podemos perceber que o autor procurou apresentar com determinados sinais de pontuação?
- b) A forma como ele usou esses pontos costuma ser usada em que textos?
- c) Algum de vocês já tinha lido textos com essa forma de pontuar?
- d) Em que textos essa pontuação não poderia aparecer?
- e) No que diz respeito ao vocabulário, há palavras mais frequentes na fala cotidiana, informal?
- f) Empregá-las em uma crônica é adequado?
- g) Posso afirmar que palavras muito típicas da oralidade constituem um erro se empregadas em textos escritos?
- h) Determinadas palavras da crônica são típicas de que grupo de pessoas (durante a conversa a professora destaca as palavras às quais se refere)?
- i) O vocabulário empregado no texto se relaciona com o conteúdo desenvolvido? Como?

Essas discussões foram bastante significativas, pois se criava um clima de curiosidade antes da leitura do texto e os alunos eram motivados a lê-los através de bate-papos informais sobre algum acontecimento da própria sala de aula. Se o texto era mais formal em sua linguagem, a leitura, muitas vezes, era feita pela professora, evitando, assim, que os alunos se dispersassem durante o momento.

Para todas as crônicas apresentadas, a leitura compartilhada foi um recurso interessante para o destaque de diversos elementos característicos do gênero.

As atividades escritas eram, em grande parte, apresentadas em material xerocado, pois o livro didático não acompanhou a seleção de conteúdos feita pela professora. Nesta pesquisa, destacar-se-ão algumas atividades. A primeira delas é uma atividade de reescrita de fragmentos de textos, produções iniciais do PDG crônica.

Conforme Antunes (2006), e de acordo com o desenvolvimento dos projetos didáticos de gênero, a produção textual no ensino médio é uma atividade processual e sua avaliação tem um caráter retrospectivo e prospectivo, na medida em que aponta os progressos já alcançados e os conhecimentos já sedimentados na escrita ao mesmo tempo em que aponta o que deve ser retomado e sistematizado como objeto de estudo nas atividades de produção textual.

A primeira tarefa consistia em sugerir novas escritas para os trechos indicados, provocando nos alunos um olhar mais atento às questões de estruturação das ideias e o sentido criado por elas. Também oferecia condições de usar um repertório diferenciado de elementos linguísticos nos textos reformulados. Na correção oral, a pontuação e o léxico foram as questões mais exploradas pela professora a fim de provocar as devidas reflexões.

O resultado da atividade demonstrou que os alunos conseguiram acionar uma série de conhecimentos gramaticais pensando na melhoria dos excertos, seja na estrutura frasal, seja no emprego dos sinais de pontuação.

Outra atividade de análise linguística foi realizada a partir da crônica “O inverno é bom sim”, de Maurício Amaral. Esse texto foi muito apreciado pelos alunos, que destacaram como positivo o uso da ironia e de alguns elementos típicos da oralidade. As questões visavam a levantar justificativas para o emprego dos recursos de estilo, como a seleção lexical e o emprego da pontuação. Também a estrutura paralela, na segunda metade da crônica, foi objeto de estudo na atividade.

Dentre as questões, havia algumas relacionadas aos aspectos da estrutura composicional do gênero, o que reforçou a ideia de que o gênero crônica permite o uso de determinadas construções e se constitui, em grande parte, pela criatividade na linguagem empregada. Em relação à pontuação, as questões propostas circulavam, de certa maneira, no campo da metalinguagem. Em uma aula anterior, algumas convenções no emprego da pontuação foram lembradas com os alunos, com o registro por escrito de algumas particularidades, como o uso da vírgula e do ponto-e-vírgula. O objetivo dessa exposição e das questões a respeito na atividade é corrigir as inadequações quanto ao uso dos sinais, presentes, em maior ou menor número, nas produções textuais dos alunos. Deve-se ressaltar que o momento da correção da tarefa foi bastante produtivo, pois várias foram as sugestões e hipóteses levantadas e foi possível promover uma troca enriquecedora de ideias e reflexões sobre o uso da língua.

3.3.2 PDG: *Resumir – Preparando-se para o Estudo e a Pesquisa*

A oficina de análise linguística do gênero resumo foi organizada em um único bloco. Como parte introdutória e como etapa característica dos Projetos Didáticos de Gênero, algumas produções iniciais foram retomadas a fim de que se pudessem

destacar elementos coesivos presentes nos textos. Esse trabalho foi feito com cópia em xerox para cada aluno, como atividade individual escrita. Foram utilizadas duas produções de alunos de turmas diferentes em que eram aplicadas. A conferência da atividade foi realizada em conjunto, constituindo um momento interessante para o trabalho proposto por duas razões em especial.

A primeira delas é que muitos alunos demonstraram não dominar uma questão metalinguística que constituía um pré-requisito para o exercício apresentado: não conseguiam identificar os pronomes dentre as palavras dos textos. A outra razão é que, em alguns casos, os alunos perceberam que recursos como a pronominalização poderiam ter sido empregados em seus textos a fim de se evitarem tantas repetições que eles mesmos apontaram como problema para a construção do seu resumo.

Essa situação apontou para a necessidade de um trabalho metalinguístico, retomando as características da classe dos pronomes em um bloco à parte do trabalho relacionado ao gênero resumo. O objetivo dessa atividade não foi apenas reconhecer a classe dos pronomes e sua nomenclatura. De acordo com Antunes (2007), “o importante é que saibamos *ir além da nomenclatura* [...]; atribuir-lhe a função que, de fato, lhe cabe: a de nomear as unidades da língua, sem que tenha, portanto, **um fim em si mesma**” (p. 79-80, grifos da autora).

Uma das atividades escritas que compõem a oficina de análise linguística está relacionada à classe dos pronomes, mas com a perspectiva de trabalho sobre a coesão. Percebeu-se necessária a retomada da classe dos pronomes, com toda a nomenclatura que lhe é peculiar, mas de forma sintética. Algumas reflexões foram possíveis no momento da correção, sempre realizada de forma colaborativa. Entendeu-se essa etapa de análise dos elementos gramaticais como uma espécie de nivelamento, para possibilitar a exploração das retomadas pronominais. Não se trata apenas do domínio da classe dos pronomes, mas da experiência com um trabalho metalinguístico que, como afirmou Antunes, “não tem um fim em si mesmo”, mas adquire sentido na medida em que se faz necessário para dar conta de uma capacidade linguístico-discursiva, como é o caso da coesão garantida pelas referências anafóricas.

A segunda atividade escrita apresentada aos alunos foi organizada a partir das produções iniciais e vai ao encontro do que propõem as oficinas do Projeto Didático de Gênero. A partir da análise de fragmentos textuais, propõe-se a reflexão

sobre as possibilidades linguísticas, considerando a reescrita de trechos selecionados. Embora não diretamente, os alunos são levados a acionar seus conhecimentos sobre o recurso da coesão, não apenas como “treino” de uma teoria, mas como um efetivo trabalho de leitura e escrita relacionado às características do gênero resumo.

Quando as produções dos alunos são consideradas para a reflexão gramatical, verifica-se que o interesse da turma é maior, primeiro porque se cria um clima de curiosidade para se descobrir quem é o autor de determinado texto e, em segundo lugar, porque os alunos sentem necessidade de mostrar que têm consciência do erro e que têm condições de sugerir a correção. Muito embora isso possa apresentar um caráter competitivo, em nenhum momento se percebeu constrangimento ou timidez por parte dos alunos envolvidos. O resultado de quaisquer tarefas propostas a partir dos textos dos alunos sempre foi positivo, até mesmo um ditado de palavras escritas incorretamente nas redações.

Um último aspecto a se considerar nesta análise é que nem todos os alunos conseguiram trabalhar de forma autônoma durante a tarefa, precisando do auxílio da professora. Esse fato aponta para a necessidade de novas atividades com essas exigências, visto que se diferenciam do que é mais recorrente em um ensino tradicional de gramática, em que o exigido é, normalmente, um treino da teoria apresentada. Se há avanços nesse novo modo de considerar a gramática da língua em sala de aula, um deles, sem dúvida, é a quebra de uma metodologia que mais acomoda do que estimula a consciência linguística dos sujeitos.

4 A APLICAÇÃO DOS PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO E O TRABALHO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

A opção metodológica pelos Projetos Didáticos de Gênero se justifica, em grande parte, pela possibilidade de trabalho com o gênero textual inserido em práticas sociais relevantes aos alunos e também pelas reflexões pertinentes à constituição dos gêneros com vistas à leitura e produção textual. Estruturado em oficinas que desenvolvem cada uma das especificidades do gênero em questão, os Projetos apresentam um caminho de construção do conhecimento sobre o gênero textual, considerando a análise linguística como uma das etapas para o seu domínio.

Neste capítulo, são descritas as características do contexto em que se desenvolveu o trabalho, complementando a justificativa já apresentada no segundo capítulo deste estudo sobre a escolha dos gêneros desenvolvidos com os alunos. Em um segundo momento, há algumas considerações sobre a coleta dos dados a partir dos textos produzidos pelos alunos; por fim, apresentam-se as categorias de análise das produções escritas em cada um dos PDGs.

4.1 O Contexto de Aplicação dos PDGs: Identificando a Escola e os Alunos

A escola em que se desenvolveram os projetos é reconhecida na região pelas tradicionais feiras científicas que promove. Desde 1978, a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha organiza feiras para a apresentação de projetos que seguem metodologia científica e, por essa tradição, a pesquisa faz parte do currículo e da rotina escolar dos alunos. Em 2014 a escola completou 47 anos de funcionamento.

Situada em Novo Hamburgo, no bairro Primavera, a escola conta com cerca de 3.500 alunos, distribuídos entre os oito cursos oferecidos. Os cursos do diurno, Química, Eletrotécnica, Mecânica e Eletrônica, têm o ensino técnico integrado ao médio e seu público é constituído de jovens entre 15 e 18 anos que passam por uma seleção na disputa de uma vaga, a maioria oriundos de escola pública. À noite, os cursos são subsequentes ao ensino médio e o público é diferenciado: na sua grande maioria, os alunos já estão no mercado de trabalho. Os PDGs foram aplicados em quatro turmas do curso de Mecânica do diurno, atingindo um total de 130 alunos.

Nos cursos diurnos, o trabalho com a pesquisa está mais avançado. Desde as primeiras séries, os alunos desenvolvem trabalhos científicos na disciplina de Projetos, muitas vezes, com caráter interdisciplinar. Nessa disciplina, o foco é o estudo das etapas de um projeto científico, sendo que o estudo sobre o registro dessas etapas fica a cargo da disciplina de Língua Portuguesa. Gêneros como o resumo, o relatório de pesquisa, a exposição oral, o seminário são desenvolvidos em aula, mesmo não estando previstos no currículo oficial. À medida que os alunos vão tendo necessidade de dominar esses gêneros, os mesmos são trabalhados em aula, como foi o caso do gênero resumo.

Por outro lado, embora a escola tenha tradição em pesquisa científica, há, também, a preocupação com a formação global do aluno. Através de projetos envolvendo música, literatura, teatro e dança, a escola organiza anualmente a Semana Cultural, à qual se agregam eventos específicos envolvendo essas áreas, como o Liberarte, o concurso de redação envolvendo três gêneros, a crônica, o conto e o poema.

Sob a responsabilidade da disciplina de Língua Portuguesa, o concurso prevê premiação específica para as três categorias e a publicação dos textos premiados e outros selecionados. O estudo desses gêneros é feito ao longo do primeiro semestre letivo, todos os três na primeira série. O estudo do gênero crônica, pois, está ligado a essa prática social de relevância para os alunos, em especial àqueles que, cheios de expectativa, ingressam na escola e já têm algum conhecimento a respeito do concurso.

Pensando em agir de acordo com a realidade da escola e procurando aprofundar o trabalho com gêneros textuais, foi planejada a pesquisa que dá origem a esta dissertação. Dessa forma, entendemos que a presente pesquisa se constitui como pesquisa-ação. Segundo Pimenta (2005), esse tipo de pesquisa pressupõe que “os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos (...)” (p.523). A atitude do pesquisador é de investigação de sua própria realidade, de sua forma de atuação, tendo em vista o propósito de melhoria em algum aspecto desse contexto.

Outro aspecto que se pretende atingir com este estudo é um ponto em discussão nas reuniões pedagógicas da escola: a organização curricular das séries e disciplinas. Na primeira série do ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa,

o currículo é organizado em trimestres, dando conta dos conteúdos gramaticais, análise e produção textual e literatura⁶. O que se observa, a partir de uma primeira leitura, é que não há um fio teórico condutor ao longo do programa, mas uma mistura de concepções na distribuição dos tópicos. No primeiro trimestre, por exemplo, elementos da comunicação antecedem o estudo da variação linguística, seguida da estrutura e formação das palavras e, por fim, a acentuação. As concepções de linguagem aí presentes são diversas, uma vez que há a noção de língua como comunicação e como expressão do pensamento, o que se verifica no estudo de uma gramática prescritiva. Por outro lado, considerando o trabalho com a variação linguística, o currículo contempla uma concepção de linguagem como interação, na análise dos fatos da língua.

Não há menção alguma a gêneros textuais na listagem de conteúdos desse trimestre no bloco de conteúdos de língua. Já no item que diz respeito à Literatura, aparece o conteúdo “Gêneros textuais”, antecedido de alguns conceitos referentes à língua, como a coesão e a coerência. E no terceiro item do programa, intitulado “Leitura e produção de textos”, o resumo (gênero textual) e a paráfrase (recurso da intertextualidade) dividem espaço no trabalho de leitura e escrita.

No segundo trimestre, os conteúdos do item “Língua” estão relacionados à teoria dos gêneros textuais, o que vai ao encontro de uma concepção de língua como interação: gênero do agrupamento do narrar (com a divisão dos tópicos sobre a tradicional estrutura do texto narrativo) e do relatar (com a indicação dos gêneros notícia, reportagem e relato de experiência). Em Literatura, há o início da revisão histórica de nossa cultura literária, com três momentos da literatura em Portugal, após o trabalho com as figuras de linguagem. No item “Leitura e produção de textos” não há especificações.

No último trimestre, a orientação se volta para uma gramática prescritiva, com um único item no programa: as classes de palavras. A Literatura segue a organização tradicional, semelhante ao que consta nos materiais didáticos, com o estudo dos movimentos literários até o Arcadismo, agora no cenário da literatura brasileira. Novamente o item “Leitura e produção de textos” não traz conteúdo algum especificado.

⁶ O Programa Curricular da escola a que se faz referência encontra-se nos Anexos deste trabalho.

A partir desses apontamentos, algumas considerações são possíveis: (a) por não haver um eixo teórico único no programa, as atividades provavelmente também não são sequenciais e não contemplam objetivos específicos de leitura e escrita; (b) por outro lado, é possível interpretar que a proposta curricular prevê a leitura e a produção de textos em todos os trimestres, apenas não especificando (ou não tendo conhecimento suficiente sobre) o modo como trabalhar a língua de maneira contextualizada; (c) há conhecimento da teoria dos gêneros, em relação aos domínios e gêneros textuais; (d) o ensino de gramática não é visto como um dos elementos para o trabalho com o gênero textual e também não está associado às características linguístico-discursivas dos gêneros.

A fim de propor a discussão sobre uma nova organização curricular, passou-se, neste estudo, da crítica ao programa proposto pela Escola, a uma proposta de mudança, a partir dos Projetos Didáticos de Gênero no ensino médio. Dessa forma, o gênero textual, explorado em seus aspectos constitutivos, em especial o que tange à análise linguística, passa a ser visto como o eixo do trabalho, com o objetivo de ressignificar o ensino de gramática, integrando-o ao ensino de leitura e escrita. Dentro dos limites de tempo de uma dissertação de Mestrado, pode-se pensar nos PDG agora discutidos como pilotos de uma reforma curricular.

4.2 A Aplicação dos PDG

A presente pesquisa baseou-se na aplicação de dois Projetos Didáticos de Gênero desenvolvidos a partir do segundo trimestre do ano letivo de 2013. Os Projetos foram detalhados no terceiro capítulo deste trabalho, com o objetivo de mostrar o conjunto de ações desenvolvidas, dentre as quais as oficinas de análise linguística, foco maior deste estudo.

Para verificar como as questões de análise linguística enfatizadas se refletiram nas produções dos alunos, foram cotejadas as produções iniciais (PI) e as finais (PF). Para fins da análise que será detalhada no próximo capítulo, em relação ao PDG sobre o gênero crônica, foram selecionados aleatoriamente cinco alunos, da primeira série do ensino médio do curso de Mecânica, identificados apenas pelas letras iniciais de seus nomes. Esse mesmo procedimento foi tomado na análise dos textos produzidos no PDG sobre o resumo. Na segunda etapa da análise, o objeto de análise são apenas as produções finais de outros 10 alunos da mesma série que

os demais para o gênero crônica e 10 pares de produção (iniciais e finais) para o resumo.

4.3 As Categorias de Análise

Comparando as produções inicial e final dos alunos, a primeira análise a que esta pesquisa faz referência diz respeito a alguns aspectos da textualidade observados nos textos. Os critérios adotados para a análise não são aspectos gramaticais deslocados do contexto de produção e do gênero textual em questão. Isso porque, de acordo com Antunes (2010), a gramática tomada isoladamente, sem considerar as condições de produção do texto, não passa de “um conjunto de categorias e regras abstratas, que, como o léxico, têm o caráter apenas de possibilidades” (p. 118).

Também não faria sentido, considerando-se a proposta de trabalho de análise linguística, adotar como princípio para analisar os textos as tão conhecidas categorias gramaticais previstas na gramática normativa. Contemplam-se, pois, dois elementos da textualidade, cada um sendo observado mais detalhadamente em cada gênero, com o intuito de ampliar o olhar do pesquisador acerca das possibilidades de trabalho de análise linguística.

No Projeto Didático sobre a crônica, tomar-se-á como objeto de análise a variação linguística, a partir do trabalho com o léxico, e a pontuação como recurso de estilo. Percebe-se que o fenômeno da variação é latente nas produções literárias do gênero crônica. Seu caráter efêmero e contemporâneo permite que os textos estejam aliados aos usos cotidiano da língua. Na crônica “Chimarrão fervendo”, de Oscar Bessi Filho, trabalhada em uma das oficinas, a escolha lexical desempenha uma função importante no reconhecimento de uma variação regional no texto:

“Uma das explicações para o aumento pavoroso no preço da nossa erva-mate de cada dia é a exportação. Aumentou uma barbaridade. Ou seja, tem tanta gente imitando o gaúcho mundo afora e tomando chimarrão que, mas que bah!, cresceram o olho.” (FILHO, 2013)

Termos como *pavoroso*, *barbaridade*, *mas que bah* e *cresceram o olho* permitem a identificação do leitor com o texto pela questão regional e, também,

temporal, pois são expressões faladas nas interações atuais e são representativas da cultura a que a crônica faz referência.

No mesmo fragmento é possível observar, também, a pontuação como um recurso de estilo, pois há uma situação não usual em termos de pontuação: na expressão *mas que bah!*, o sinal de exclamação torna-se parte da própria expressão, como ocorre em interjeições comuns na língua portuguesa.

Mais do que detalhar as convenções no tocante à pontuação, o que se pretende observar é se as produções textuais evidenciam uma apropriação desses sinais na construção do gênero crônica no sentido de provocar diferentes efeitos de sentido e estilo no texto.

Para a Produção Final do PDG sobre o gênero crônica, foram apresentadas três propostas de produção textual, em forma de perguntas:

- a) “Você já pensou como a correria do dia a dia faz com que a gente nem admire as pequenas belezas em nossa volta, as alegrias nas coisas simples, o encantamento com uma descoberta?”
- b) “Meu Deus, passei na seleção de ingresso para a Liberato, e agora?”
- c) “Abro a janela e vejo que chove sem parar... tem gente que gosta de chuva... será?”

Essas propostas justificam alguns problemas na construção dos textos. Alguns alunos aproveitaram a própria questão da proposta para dar título ao seu texto ou para introduzir sua crônica; de certa forma a indicação de temática determinou a reflexão dos alunos, o que é perceptível na semelhança no conteúdo desenvolvido nas crônicas que falavam sobre a chuva; a proposta que questionou a entrada dos alunos na escola apresentava forte tendência para o relato pessoal, uma vez que os alunos já tinham passado por essa experiência.

A coesão, a partir dos estudos de Koch (1996) e Koch e Elias (2006), foi o elemento textual escolhido para análise no PDG sobre o gênero resumo. Conforme as autoras, a coesão pode ser entendida como o fio que possibilita que as partes de um todo formem o texto, ou seja, coesão são articulações entre os conjuntos de palavras ou frases. Embora a coesão seja uma propriedade visível na superfície textual, é na articulação entre os sentidos do texto que o encadeamento produz significado. A articulação em função do significado reforça a relação entre a coesão e a coerência, uma vez que é justamente para a construção do sentido do texto que se articulam seus elementos.

Dentre os recursos da coesão, esta pesquisa abordará o processo de substituição lexical e de substituição pronominal, pois se entende que a preocupação com a escolha vocabular, mais do que evidenciar uma articulação adequada ao propósito comunicativo, está diretamente ligada a um nível de apuramento linguístico maior. Em outras palavras, quando o aluno se preocupa com o vocabulário a ser empregado e outras possíveis substituições, é sinal de que há grandes chances de outros aspectos mais globais da produção textual terem sido levados em consideração no momento da escrita.

A substituição de unidades do léxico, de acordo com Antunes (2010), é motivada pela necessidade de se reforçar o grau de informatividade do texto. Isso significa que quanto mais o autor deseja destacar determinada ideia, mais amplo é o conjunto de termos que resgatam a ideia a qual se refere. A substituição de um termo por um pronome, por sua vez, não produz o mesmo efeito de sentido, pois o pronome não funciona como um elemento de resgate de alguma característica do termo em análise.

Por exemplo, em uma construção como *A iniciativa para ajudar os outros é muito considerada entre os cidadãos de bem. Essa atitude contribui para a construção de uma sociedade mais solidária,* o segundo termo em destaque substitui a expressão anterior, reforçando o conceito de *iniciativa*, que é, a verdade, uma *atitude* a se considerar. Se a substituição ocorresse através de um pronome, o pronome *ela*, por exemplo, o distanciamento em relação à informação fica maior.

Ainda em relação ao trabalho com o léxico, o processo coesivo ocorre também em outro nível. No tocante ao emprego dos verbos, conforme Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), no resumo, seu emprego deve estar de acordo com as ações realizadas pelo autor do texto-base, indicando diferentes momentos do texto. A alternância dos verbos empregados, além de demonstrar uma preocupação com a variedade lexical, também apontam para a compreensão do que foi lido, pois a escolha de cada forma verbal indica ações mentais realizadas no texto-base que devem ser identificadas pelo leitor.

A menção ao autor do texto-base também exige atenção durante a escrita do resumo, pois a referência ao autor é feita diversas vezes, visto que um resumo é sempre de outro autor e isso deve ficar claro para o leitor do resumo. Não é correto desconsiderar essa menção pelo risco de fazer uso das ideias do texto-base como se fossem nossas.

Outro recurso de coesão, a substituição pronominal, é mais decisivo na questão da coerência, uma vez que há mais critérios em jogo: a concordância deve ser preservada nos processos de substituição; é preciso ter cuidado com problemas como a ambiguidade; nem todos os pronomes no texto devem estar retomando termos antecedentes: o seu referente pode estar na situação extralinguística, relacionando-se a algum elemento acessível aos interlocutores, mas não explícito no texto.

De acordo com Marcuschi (2008), os processos de substituição pronominal podem ser divididos em dois grupos: processos endofóricos e exofóricos, que dizem respeito, respectivamente, às referências a elementos internos do texto e ao contexto, ou seja, elementos retomados na situação de produção. Considerando a referenciação endofórica, os processos de anáfora (referência a unidades já introduzidas e depois retomadas no texto) e catáfora (referência de forma projetiva; o pronome é empregado antes do termo referenciado) cumprem a função de ligar elementos em um texto a fim de evitar repetições e, mais que isso, alterar o grau de informatividade em relação ao que se quer dizer. Na análise que se propõe neste trabalho, apenas o processo de anáfora será considerado, pois, de acordo com o trabalho de análise linguística desenvolvido a partir dos gêneros textuais, o gênero resumo não se constitui a partir de referências exofóricas, pois baseia-se em outro texto e, dessa forma, não “comprova a reciprocidade da interação entre o uso da linguagem e a situação desse uso, que atualiza as estratégias de recepção” (Marcuschi, 2008, p. 110).

É importante ressaltar, portanto, que as escolhas feitas em relação aos aspectos linguísticos a serem abordados nesta análise são devidas às características linguísticas dos gêneros textuais contemplados nos Projetos.

O quadro a seguir sintetiza os aspectos observados nas produções textuais analisadas nesta pesquisa.

Quadro 3 – Elementos linguísticos considerados na análise

Gênero textual	Elemento da textualização considerado na análise
Crônica	Variação linguística no que tange à escolha lexical, considerando a adequação à situação comunicativa criada pelo interlocutor Pontuação como produtora de diferentes sentidos e estilos no texto
Resumo	Coesão como um elemento da textualidade expresso por recursos como substituição lexical e substituição pronominal

O trabalho de análise linguística desenvolvido nos PDGs pretende mostrar que é possível, através das características dos gêneros textuais, dar novo sentido ao ensino de língua através da articulação de conceitos cuja funcionalidade está ligada ao uso efetivo da linguagem.

No contexto desta pesquisa, a pontuação e os recursos coesivos não estavam previstos no programa curricular da disciplina, mas, em razão dos gêneros trabalhados e da opção metodológica dos Projetos Didáticos, algumas fragilidades em relação a esses conteúdos foram contempladas. Ao se analisarem as produções finais dos alunos e o resultado do trabalho em sua escrita, pretende-se, também, mostrar a possibilidade de se ampliar o olhar para a reformulação curricular.

5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS: A RELAÇÃO ENTRE O GÊNERO TEXTUAL E OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS TRABALHADOS

O estudo qualitativo que se propõe para a análise dos dados tem como objetivo destacar alguns aspectos das produções iniciais e finais, no sentido de verificar se a escrita dos alunos mostrou desenvolvimento nos aspectos enfatizados na reflexão linguística proposta nas oficinas.

Pretende-se, pois, verificar se um trabalho gramatical, sustentado pelo sentido que os elementos linguísticos ganham quando considerados não apenas como um conteúdo a ser trabalhado, mas como suporte para um melhor desempenho nas situações de comunicação, auxilia a formação de textos dos gêneros focados, de forma a dar conta de sua função comunicativa e das intenções dos interlocutores.

5.1 O Gênero Textual Crônica: Elementos da Oralidade Explorados na Escrita

O trabalho desenvolvido com o gênero crônica objetivava promover o contato com o universo literário, principalmente no que diz respeito aos recursos linguísticos escolhidos: a variação linguística e a pontuação. Apropriar-se desses recursos na construção da crônica significa aproximar o aluno de um letramento literário, com a proposta de provocar diferentes emoções nos leitores de suas crônicas.

De acordo com Faraco e Tezza (2003), a fala é bastante diversificada em termos de elementos expressivos, pois conta com vários recursos, como as pausas e as entonações. Já a escrita é muito mais limitada no que diz respeito à pontuação: para dizer tudo que é possível ser dito, com todos os efeitos de sentido, existem apenas uma dezena de recursos gráficos. E os significados expressos pela linguagem são muito mais numerosos.

Nas oficinas de análise linguística, através da análise de diferentes crônicas, foi possível perceber que, frequentemente, os sinais de pontuação são empregados de forma inusitada e isso torna a construção textual mais elaborada e aproxima este gênero de texto do caráter contemporâneo e coloquial que representa. Desta forma, estudou-se a pontuação atrelada ao gênero textual, superando o tradicional esquema gramatical de apresentação dos sinais gráficos e sua aplicação, muitas vezes, em pequenos períodos ou fragmentos de texto.

Outro aspecto desenvolvido com os alunos a respeito do gênero crônica foi o vocabulário empregado nos textos, que também apresenta um efeito de sentido particular. A crônica, tomada neste estudo como um gênero típico do Brasil, na estrutura em que se torna mais popular, se aproxima do conto e do artigo de opinião. É escrita, por isso, muitas vezes, em primeira pessoa, dirigindo-se ao leitor, tratando-o como um velho conhecido. Ganha, pois, um tom mais leve, coloquial, com mais humor, aproximando-se até mesmo da linguagem poética. A escolha das palavras para a construção de textos desse gênero considera, de forma cuidadosa, as condições de produção, mantendo relação com o tipo de leitor que espera encontrar, assim como com o conteúdo que pretende desenvolver e as características do seu autor, por vezes já identificadas pelos leitores mais experientes.

No PDG desenvolvido, a Produção Inicial (PI) propunha que os alunos criassem sua crônica envolvendo o uso do computador no cotidiano de um personagem. Trata-se de um tema muito próximo dos estudantes, principalmente se considerarmos sua faixa etária (entre 14 e 16 anos).

A seguir apresentaremos a comparação entre PI e PF de 5 estudantes, escolhidos aleatoriamente, conforme exposto na seção 4.2.

5.1.1 As Produções de C.E.P.

Produção Inicial – Crônica (PI 1)

Pura utilidade

- 1 *Tenho amor por uma série de televisão, sou apaixonada por ela, NÃO CONTA LÁ EM CASA,*
 2 *é incrível como eu me tornei viciada nela. Como muitos viciados, seja em séries, futebol,*
 3 *celebridades, bandas, etc, usamos uma ferramenta em comum para procurar ficar informados sobre*
 4 *tudo que se passa com os nossos vícios, o bendito computador, a internet e suas redes sociais.*
 5 *Não gosto muito das redes sociais, mas possuo conta em todas elas, não uso com*
 6 *frequência. Ao contrário do que várias gurias da minha idade que passam horas vendo fotos dos guris*
 7 *que elas acham lindos, eu passo um tempo moderado, lendo sobre culinária, conversas sobre*
 8 *diversas opiniões políticas, conversando com pessoas, debatendo com elas, entre outras coisas, mas*
 9 *boa parte dessas leituras eu utilizo no dia a dia.*
 10 *É por essa infinidade de coisas que se podem fazer que o computador é uma das coisas mais*
 11 *úteis, já inventado. Ele te deixa conhecer o mundo, interagir mesmo que distantes com outras*
 12 *culturas de forma rápida, dá acesso ao conhecimento, diversas opiniões até amizades. Tem coisas*
 13 *ruins nele, mas em boa parte é benéfico, isso é definido por nós⁷.*

⁷ Todos os textos dos alunos tiveram sua escrita original mantida na digitação.

Nessa primeira produção, os aspectos relacionados à oralidade podem ser observados e há diferentes estratégias para garantir esse efeito. Em relação à pontuação, porém, não há o emprego diferenciado dos sinais que provoque diferentes sentidos na produção. Assim, por exemplo, a autora destacou um trecho de seu texto com letras maiúsculas, o que poderia ter sido feito com o uso dos parênteses ou dos travessões. Não se nota, portanto, o domínio dos sinais de pontuação para efeitos de sentido. O fato de os períodos serem extensos também sugere certo ritmo na escrita, como a tentar reproduzir o fluxo das ideias percebido na fala através de vírgulas. Na verdade, a oralidade presente no texto não tem uma função de estilo, como se pretenderia numa crônica. No tocante à seleção vocabular, trechos como “sou apaixonada” (linha 1), “me tornei viciada” (linha 2) e “bendito computador” (linha 4) expressam relação com a fala cotidiana da autora e são responsáveis pelo tom jovial na crônica produzida. O emprego de “gurias” e “guris” (linha 6), expressões típicas do Rio Grande do Sul, também se torna interessante na construção da identidade do narrador que se pretende construir.

Por fim, ainda nessa produção, no último parágrafo, percebe-se o emprego da palavra “coisa” (linhas 10 e 12) em três situações, em lugares próximos no texto. O emprego desse termo é recorrente nos textos desta faixa etária, denotando, muitas vezes, as poucas possibilidades de escolha lexical.

A produção final da mesma aluna evidencia progresso no que diz respeito à pontuação, pois os períodos estão mais bem estruturados. Não se percebeu, porém, o emprego dos sinais de pontuação como efeito de sentido, como era previsto após o trabalho com as oficinas. A ênfase no léxico, entretanto, é percebida na construção de um tom mais nostálgico no texto.

Produção Final – Crônica (PF 1)

“Família, família almoça junto todo dia”

- 1 *Fazia tempo que eu não ficava com a minha família. Esse feriadão gaudério e chuvoso foi*
- 2 *bem aproveitado, acho que por ter tido momentos simples, mas de sinceridade, cumplicidade e de*
- 3 *certa forma ingênua alegria.*
- 4 *Quando se passam dois dias trancados dentro de casa, nota-se até no comprimento e na cor*
- 5 *dos cabelos da tua irmã que nas pontas já estão desbotadas. São nesses momentos que os detalhes*
- 6 *te pegam e te levam a lembrar de tantas coisas já vividas, que te trazem aquele sorriso de orelha a*
- 7 *orelha sem que se perceba. Lá do fundo da memória vêm aqueles finas de semanas na chácara, todo*
- 8 *mundo junto debaixo da figueira revezando entre um chimarrão e um pedaço e melancia, depois*
- 9 *daquele banho de rio, gelado, que é capaz de lavar todos os segredos de uma alma.*

10 *O incrível nessas coisas é que se aprende o que é o amor, o seu valor e até a amar. Somos*
 11 *do mesmo sangue, porém diferentes. É com eles que nós testamos os nossos limites, passamos a*
 12 *ver a sua dor, a nos ver neles e acabamos os amando pelo que de verdade são.*

13 *Tenho muitas paixões, coisa que amor fazer, mas até hoje não encontrei nada que se*
 14 *compare, e nem compense ficar longe da minha gente.*

Com o emprego de expressões como “figueira”, “chimarrão” e “melancia”, a crônica situa o leitor em uma atmosfera mais campeira, e traz para a superfície do texto um caráter mais íntimo, muito comum deste gênero textual. Logo no início do texto, quando há a informação responsável pelo tempo da narrativa, com a expressão “feriadão gaudério” (linha 1), é possível afirmar que houve a intenção de manifestar uma variação regional no texto, embora a seleção vocabular possa ser aprimorada nesse sentido. A expressão “sorriso de orelha a orelha” produz efeitos de oralidade na crônica. As lembranças e os detalhes relatados trouxeram um tom nostálgico à crônica final.

5.1.2 As Produções de K.L.

Produção Inicial – Crônica (PI 2)

Ironia

1 *Lanna passou boa parte de suas férias de verão na frente do computador; e como em*
 2 *praticamente todos os dias houveram discussões entre a adolescente e sua mãe, um dia a briga foi*
 3 *inevitável.*

4 *- Como você acha que vai passar no vestibular ficando trancada nesse quarto o dia todo?*
 5 *Acha que o conteúdo vai brotar na tua cabeça quando leres a prova? – disse a mãe extremamente*
 6 *exaltada.*

7 *A adolescente deu de ombros, mas sabia que se não respondesse, a mãe começaria a dar*
 8 *uma palestra daquelas longas e cansativas.*

9 *- Amanhã eu estudo mãe! Calma, vai dar tudo certo.*

10 *- Vai dar certo como? Tu não estuda, não sai com as tuas amigas... Tudo por causa dessa*
 11 *porcaria de computador! Estou decidida, a senhorita está de castigo. Sem computador até o dia da*
 12 *prova; e não me venha com agradinhos que não vai adiantar.*

13 *A mãe saiu batendo a porta do quarto da menina, carregando consigo o causador das intrigas*
 14 *de sua casa. Mas o que será que essa menina fuja tanto nesse computador? – pensou a mãe.*

15 *Os dias foram avançando, Lanna já realizara a prova, e estava com um bom pressentimento*
 16 *com relação à sua prova.*

17 *A adolescente percebeu que o comportamento da mãe havia mudado bruscamente. Ela não*
 18 *saía mais, não cozinhava e as brigas que antes eram tão frequentes não ocorriam mais. Intrigada,*
 19 *Lanna abriu a porta do quarto da mãe para averiguar o que estava acontecendo. A surpresa foi*
 20 *grande ao ver a jovem senhora com os olhos vidrados na tela do computador. Irritada ao ver sua mãe*
 21 *repetindo seu antigo comportamento, recomeçou a discussão.*

Nesta produção (PI 2), a temática proposta (a presença do computador na rotina das pessoas) está relacionada aos conflitos comuns na faixa etária da autora: passar muito tempo em frente ao computador, sem a devida responsabilidade com seus compromissos é uma situação que termina, inevitavelmente, em brigas na maioria das famílias com filhos nessa idade. O que a autora da crônica propôs foi a descrição de uma dessas brigas, empregando algumas expressões recorrentes nas narrações deste tipo de cena: “trancada nesse quarto” (linha 4), “porcaria de computador” (linha 11), “sem computador até o dia da prova” (linhas 11 e 12), “não me venha com agradinhos” (linha 12).

Há uma contextualização decorrente do emprego de alguns termos, como acontece na cena narrada envolvendo mãe e filha, reforçada com os clichês usados pela autora.

Em relação à oralidade, elemento típico em uma variedade de crônicas, o termo “fuça” (linha 14) ganha destaque no final da produção, que, baseada em uma cena curta, como um esquete, tem na situação narrada um interessante recurso.

A pontuação também se destaca neste exemplo, uma vez que a autora faz uso de diversos sinais, em especial do ponto de exclamação e das reticências na cena do conflito entre as personagens, demonstrando domínio desse recurso.

A produção final da mesma aluna evidencia o emprego de diferentes elementos na elaboração da crônica.

Produção Final – Crônica (PF 2)

Nostalgia

- 1 *Hoje é a primeira manhã de primavera. Acordei cheia de boas expectativas; ver flores*
- 2 *desabrochando, o sol brilhando e os passarinhos entoando aquela linda melodia que só eles sabem*
- 3 *cantar. A decepção porém foi grande ao abrir a janela! Como pode chover na primeira manhã de*
- 4 *primavera?*
- 5 *Meus planos de passear no parque foram literalmente por água abaixo! E como não se tem*
- 6 *muitas opções de lazer quando chove, decidi ficar em casa e organizar meu guarda-roupa que devido*
- 7 *a correria do dia-a-dia havia se tornado um verdadeiro caos. No meio dessa arrumação encontrei*
- 8 *uma caixa que eu nem lembrava que existia. Abri a caixa rapidamente e ali encontrei velhos álbuns*
- 9 *de fotografia que guardavam os momentos mais felizes que vivi na infância.*
- 10 *Comecei a folhear um dos álbuns, e a cada fotografia que passava pelos meus olhos*
- 11 *provocava uma explosão de emoções e sentimentos; alguns bons, outros nem tanto, mas ambos de*
- 12 *saudade. E nesses anos como as coisas mudaram, como a vida mudou.*
- 13 *Nas fotos estão registradas imagens de um tempo bom. Meus primos que antes brincavam de*
- 14 *casinha, hoje brincam de namorar; meus avós que antes contavam mil histórias aos seus netos hoje*

15 *estão imortalizados nelas, tornando-se assim personagens de um passado que hoje percebo que foi*
 16 *mágico.*

17 *As horas passaram como minutos e minha expressão era uma mistura de lágrimas e sorrisos.*

18 *O telefone toca, me levanto rapidamente deixando os álbuns atirados sobre a cama. Era um*
 19 *engano. Olho o relógio e percebo que a hora de ir para a escola está muito próxima. Guardo então os*
 20 *álbuns e recoloco a caixa de onde tirei. Antes de fechar a porta do guarda-roupa fito a caixa*
 21 *novamente, abro um sorriso e penso que a primeira manhã de primavera, mesmo chuvosa, me trouxe*
 22 *alegria.*

É possível perceber, nessa produção, que o título dado ao texto define o tom da produção textual e logo na introdução o trabalho com a seleção vocabular apresenta contiguidade semântica. De acordo com Antunes, “A raiz desse recurso textual está na própria relação entre a linguagem e nossa experiência empírica.” (2010, p. 134), isto é, conforme a vivência de cada um, os elementos que convivem em um mesmo ambiente cultural ou físico tendem a ser empregados, como vocábulos, também em relação de contiguidade. Como exemplo nesta produção de crônica, expressões como “primeira manhã de primavera”, “flores desabrochando”, “sol brilhando”, “passarinhos entoando”, “lindas melodias” e “velhos álbuns” participam do que é senso comum em relação a situações nostálgicas e românticas.

Em relação à pontuação, a aluna demonstrou dominar as regras de segmentação e pontuação previstas pela norma padrão, mas não avançou na recriação de sentidos a partir do uso criativo dos sinais gráficos. Nessa segunda dupla de textos, percebe-se domínio das estruturas composicionais do gênero e dos elementos linguísticos previstos no trabalho das oficinas desde a primeira produção.

5.1.3 As Produções de Y.K.

Produção Inicial – Crônica (PI 3)

Dia D

1 *Em meados de 1964 a ditadura militar foi imposta ao nosso glorioso Brasil, uma ditadura*
 2 *violenta instaurada a Força no nosso povo. Naquele tempo as pessoas, contrárias ao governo, saíam*
 3 *as ruas para protestar, para chamar atenção e mostrar que o povo tinha força e poder. Mas a muito*
 4 *tempo o povo tem se calado, tem se colocado em uma zona de conforto e não tem mais se*
 5 *manifestado. As pessoas tem se escondido atrás da internet, atrás de computadores, apenas*
 6 *postando fotos ou imagens e “dizendo” que são contra certos atos, apenas dizendo. Entramos em um*
 7 *novo tempo, um tempo de tecnologias novas, máquinas novas e cada vez mais virtualidade. E o povo*
 8 *tem dormido.*

9 *Mas chegou a hora, chegou a hora em que o povo acordou e saiu da frente de seus*
 10 *computadores, o momento em que o povo foi para as ruas e decidiu tomar a mesma atitude que o*
 11 *nosso grande Chico Buarque diz em sua música, escrita na época da ditadura, “Pai, afasta de mim*
 12 *esse cale-se.”*

Na Produção Inicial do terceiro aluno, percebem-se inadequações em relação às especificidades do gênero. Pode-se afirmar que o autor do texto entende a crônica como uma espécie de comentário acerca de uma questão social. No desenvolvimento do tema, porém, há a mistura de duas situações separadas pelo tempo: a Ditadura Militar e as diversas manifestações contrárias ao regime; e os protestos organizados via redes sociais em 2013. Mesmo sendo um assunto pertinente à crônica, da forma como foi desenvolvido, o texto não dá conta das especificidades do gênero.

No que diz respeito à seleção vocabular, na conclusão do texto o aluno cita o nome de uma das canções mais significativas na época da ditadura (“Cálice”), fazendo ligação com o assunto lançado no início da crônica. No desenvolvimento de sua ideia, termos como “nosso glorioso Brasil” (linha 1) e “nosso grande Chico Buarque” (linha 11) reforçam o caráter de compromisso civil que o texto sugere, dando ênfase à participação popular. Houve, pode-se concluir, a preocupação com o léxico.

Na Produção Final do mesmo aluno, mais do que o progresso em relação aos elementos linguísticos, o que fica evidente é o domínio dos aspectos característicos do gênero e a pontuação se torna mais desenvolvida, uma vez que houve o emprego de alguns sinais com a produção de diferentes efeitos relacionados à coloquialidade típica do gênero.

Produção Final – Crônica (PF 3)

Ao ar livre

- 1 *Estava estressado, cansado, na noite anterior eu não dormira, para mim as noites se*
- 2 *tornaram dias, o sono tomava meu corpo, se me dissessem “bom dia!” eu retribuiria com um “não há*
- 3 *nada de bom hoje!”.*
- 4 *Estava olhando para o céu, procurando socorro, observando os pássaros que voavam livres,*
- 5 *batendo suas asas ao vento, deveria ser a melhor sensação do mundo... Liberdade.*
- 6 *Reclinei minha cabeça acariciando meu cabelo da nuca com minhas mãos. Comecei a pensar*
- 7 *em todos meus problemas, dificuldades, provas da escola, compromissos e responsabilidades.*
- 8 *Então, recebi o socorro que tanto procurava.*
- 9 *Uma mão tocara meu ombro, levantei meu olhar com uma velocidade que nem se compara*
- 10 *com a velocidade que ganhei minha salvação, em abraço. Sim, um simples abraço, nada mais. Tinha*
- 11 *ali, envolto em meu corpo, meu refúgio.*
- 12 *Naquele momento, me senti como as aves, aquelas que eu estava olhando antes, me senti*
- 13 *livre. Foi como se eu não estivesse mais ali. Como se estivesse no paraíso. Como se meu corpo...*

14 *não sei... tivesse sido arrebatado e minha alma viajado no tempo. Me lembrei dos melhores*
 15 *momentos da minha vida, época da infância, ah... a maravilhosa infância. Primeira bicicleta, primeiro*
 16 *dia de aula, primeiro amigo. Tudo isso graças a um abraço.*

17 *Aos poucos, meus problemas, compromissos, responsabilidades, dificuldades, iam todas*
 18 *embora, menos os trabalhos da escola, é claro. Tudo estava tranquilo.*

19 *Então, aquele abraço se desfez e o anjo, olhou para mim e perguntou “tudo bem?” e eu*
 20 *respondi “sim, agora está tudo bem.”.*

Nessa produção, muitos elementos linguísticos foram agregados ao repertório do aluno. Em relação à pontuação, percebe-se o uso de aspas na marcação do discurso direto, no primeiro e no último parágrafo, recurso ainda não muito comum nos textos de primeiro ano de ensino médio (a maioria ainda usa o travessão e a troca de linha para marcação do discurso direto); e o emprego de reticências assinalando um fluxo de consciência da personagem, que tomado por diferentes sentimentos começa a tentar explicar-se ao leitor e acaba voltando à infância, em um movimento recorrente nas conversas cotidianas.

No que diz respeito ao tom da crônica e à seleção lexical, a escolha do aluno também foi o tom lírico e há alguns termos responsáveis pelo lirismo na crônica: “tomava meu corpo”, “procurando socorro”, “voavam livres”, “minha salvação”, “envolto em meu corpo”. Mais do que o próprio lirismo, a crônica reproduz certa dramaticidade, reforçada pelo léxico. Também se verifica o emprego de termos como “refúgio” e “salvação” como sinônimo de “abraço”, o que, de acordo com Antunes (2010), reforça a unidade temática pretendida no texto.

Na Produção Inicial a seguir, o aluno explorou um tom mais coloquial a partir de algumas expressões que denotam o desabafo do narrador em relação ao seu trabalho, mas que levam o leitor a se surpreender com a vantagem de o funcionário ficar tanto tempo olhando em direção à tela do computador.

5.1.4 As Produções de J.G.

Produção Inicial – Crônica (PI 4)

Amor contraditório

1 *É sexta-feira, mais um longo dia de trabalho. Enfrentar o trânsito e depois, ficar o resto do dia*
 2 *trancado dentro de um escritório, de frente para um computador, com apenas um intervalo para o*
 3 *almoço.*

4 *Não sei como algumas pessoas podem sentir tanto prazer em usar esta máquina, só de olhar*
 5 *para ela eu fico tonto. Quebro minha cabeça com os cálculos que faço pela tela. O foco é tanto que*
 6 *alguns colegas comentam que estou de casamento marcado com meu computador.*

7 *As pessoas não tem noção de como é cansativo trabalhar num escritório, não me trás*
 8 *nenhum benefício, apenas de tomar um bom cafezinho. O mais incrível, é que mesmo não gostando*
 9 *de computadores, ele é a base da minha vida. Não pelo simples motivo do trabalho, mas sim pela*
 10 *vista que ele me proporciona.*

11 *Durante sete meses, passei metade de meu trabalho olhando para a tela e não para a pilha*
 12 *de papéis. Você deve estar se perguntando por que, afinal já disse que não gosto disso. Bom, chega*
 13 *de rola em rola, me apaixonei, melhor, encontrei o amor e ele me encontrou. Graças a tela do monitor*
 14 *ficava espiando Larissa, minha companheira de sala.*

15 *Demorei muito para falar o que estava sentindo, toda vez que passava por ela, suave sem*
 16 *parar. Mas infelizmente consegui abrir meu coração e estamos juntos até o dia de hoje.*

O aluno empregou termos típicos da oralidade, como “só de olhar para ela eu fico tonto” (linha 4 e 5); “Quebro minha cabeça” (linha 5); “estou de casamento marcado com meu computador” (linha 6); “chega de rola em rola” (linha 13). Essa escolha vocabular contribui para a criação de um estilo mais coloquial. Embora o texto apresente inadequações em relação à ortografia, há o domínio de grande parte das características do gênero, em especial no que diz respeito à variação linguística, aqui expressa pelo tom informal na escrita. Não houve, no texto, nenhuma sinalização de sentido pela pontuação.

Tanto os aspectos lexicais como os de pontuação foram mais bem desenvolvidos na segunda produção do mesmo aluno, denotando maior preocupação com os elementos linguísticos trabalhados.

Produção Final – Crônica (PF 4)

Ei, se liga!

1 *Você já percebeu o quanto a lua é bonita? Como as estrelas brilham? É, como alguns dizem:*
 2 *“talvez a noite seja para pensar e não para dormir”.*

3 *São nesses pensamentos que surge a verdadeira vida, a realidade, como? Talvez*
 4 *caminhando pelas ruas, cruzando uma esquina, olhos cruzados, na praça, parque, balanço vazio, nas*
 5 *escadas da escola, ao tomar sorvete, no buquê de flores, rosas encantadas, pétalas caídas de um*
 6 *jardim, orvalho da manhã.*

7 *Tenho um amor e um carinho enorme pela minha família, tenho certeza de que o amor existe*
 8 *nela, na criança que nasce, na conta atrasada, no vencimento de ontem, no leite que não dá para*
 9 *comprar, nas brigas ritmadas, no desemprego, na faculdade dos filhos. O amor renova-se nos netos*
 10 *que nascem, na casa que floresce, cadeira de balanço, radinho de pilha, oitenta primaveras, doenças*
 11 *e complicações.*

12 *Amor de verdade nasce e nunca morre, paixão divina, permanente e infinta. Amor infinito*
 13 *esse, meu grande e imortal tricolor que a cada jogo cresce mais e pinta o meu Rio Grande de azul,*
 14 *aliás, azul, preto e branco. Posso dizer que minha vida se resume em amigos, chimarrão, futebol com*
 15 *os parceiros, estudos semanais e muito rock n’ roll. Para falar a verdade, amo tudo isso, se ligou?*

Neste exemplo, pode-se verificar, no título, o emprego de uma variação na linguagem, típica da oralidade e, mais ainda, da fala característica dos adolescentes. Dialogando com o título, o aluno propôs a conclusão de seu texto, em que a expressão “se ligou” faz referência direta ao tom inicial.

Essa Produção Final é uma resposta ao trabalho realizado em uma das oficinas do Projeto. Em determinado momento, trabalhou-se o texto “O amor acaba”, de Paulo Mendes Campos. Esta crônica apresenta uma estrutura peculiar: há apenas dois parágrafos e seu conteúdo é organizado, basicamente, em uma enumeração de situações que envolvem o sentimento amoroso. Analisando o texto do aluno, também há enumerações: no segundo parágrafo o narrador enumera aspectos ou situações que considera dignos de amor ou outro sentimento de empatia e são, todos eles, pelo menos no senso comum, aspectos considerados positivos. No terceiro parágrafo, novamente o narrador recorre à enumeração, mas agora de elementos que normalmente geram angústia no ser humano. Uma terceira enumeração ainda é feita no quarto parágrafo, em menor extensão, destacando aspectos bastante íntimos para o narrador.

A unidade temática é garantida pela breve tomada de consciência do narrador sobre os itens que participam de seu cotidiano e que, sendo considerados positivos ou negativos, são admirados justamente por constituírem sua vida e sua rotina.

O fato de o aluno ter criado essa estrutura para seu texto aponta para a apropriação do estilo trabalhado e, também, para o domínio da estrutura composicional e dos elementos linguísticos do gênero, como um trabalho com a seleção lexical relacionado às questões de variação linguística e outros recursos típicos da literatura, como a enumeração (organizada em uma espécie de gradação).

Por fim, em relação à pontuação, percebe-se o emprego de aspas na citação inicial e da interrogação nos questionamentos do narrador, o que assinala um trabalho adequado com os sinais, mas não a produção de efeitos de estilo. Pode-se afirmar, também, que houve progresso em relação ao domínio do gênero e o aluno se apropriou do estilo composicional que caracteriza a crônica.

5.1.5 As Produções de C.A.

Produção Inicial – Crônica (PI 5)

Guerra Cívil Síria

- 1 *Estava um dia, navegando na internet em meu notebook, vi uma notícia no site, os EUA*
 2 *apoiariam militarmente os rebeldes.*
 3 *Na minha opinião, essa guerra tem que ser resolvida pacificamente, do contrário, poderá virar*
 4 *uma guerra mundial.*
 5 *Se os rebeldes vencerem, poderão utilizar as armas químicas de Assad, para atacar Israel e o*
 6 *ocidente. Em outra perspectiva, o Hezbollok, que já foi a guerra com Israel, poderá se adonar dessas*
 7 *armas e melhorar ainda mais seu arsenal.*
 8 *Os rebeldes tem grupos terroristas como a frente Al-Nusra sem eu apoio.*
 9 *Essa guerra, já se espalhou para o Líbano, Turquia e Israel.*
 10 *O governo Assad pode ser ditatorial, mas manteve a calma na fronteira com Israel nesses*
 11 *anos e não mantém relações com grupos terroristas.*
 12 *Se Assad cair, a Síria pode ficar como a Líbia está hoje, grupos que lutaram contra Kadafi,*
 13 *agora brigando entre si.*
 14 *E em uma situação pior, grupos terroristas atacando Israel e o ocidente, desestabilizando*
 15 *ainda mais o Oriente Médio.*

A produção inicial de C.A. não chega a constituir uma crônica. Inicialmente, sua produção não é considerada crônica, mas um comentário pessoal acerca de uma situação divulgada com ênfase pela mídia na época. O aluno não contemplou o tema proposto, deslocando o foco do desenvolvimento temático para a situação bélica comentada e não para o uso do computador, citado apenas na introdução. A presença dominante de sequências descritivas e algumas argumentativas aproximam o texto de outros gêneros da esfera jornalística. A seleção lexical se constitui basicamente por nomes específicos envolvidos na situação descrita. Não apresenta, pois, efeito de estilo, mantendo-se objetiva e denotativa, afastando-a da linguagem literária. Tampouco a pontuação é de efeito na produção textual.

O texto reforça a importância do trabalho com elementos linguísticos característicos da crônica, ou melhor, da necessidade de uma tomada de consciência das propriedades de cada texto trabalhado. Entender que a construção de cada segmento é fruto de escolhas lexicais e sintáticas e que essas escolhas não são aleatórias propicia ao estudante a reflexão sobre os fatos da língua.

Na segunda produção do mesmo aluno, já é possível perceber o domínio de muitos aspectos característicos do gênero, assim como em relação ao vocabulário e à pontuação.

Produção Final – Crônica (PF 5)

Chuva é bom, sim!

1 *Esses dias, indo ao mercado, vi minhas vizinhas falando:*
 2 *- Que coisa boa essa chuvarada, adoro quando chove bastante!*
 3 *São Leopoldo tradicionalmente é uma cidade onde faz 40 graus no verão e no inverno a*
 4 *temperatura fica na casa dos 16 graus, com ocorrência de veranicos no decorrer do ano.*
 5 *2012 foi um ano assim, cheio de veranicos. Então algumas pessoas pediram que 2013 não*
 6 *fosse tão calor como foi no ano anterior, pois não queriam mais aquele calor que fez um pleno*
 7 *agosto, ainda inverno. Como o único jeito de aliviar um calorão desgraçado é uma chuva forte, certas*
 8 *pessoas adoram quando isso acontece. E uma chuvarada prolongada é bom mesmo.*
 9 *Bom para ficar o feriadão todo em casa, sem poder sair com os amigos. Bom para alagar as*
 10 *ruas do bairro, destelhar algumas casas. Bom pro rio encher, o dique vazar e ficar a ponto de*
 11 *estourar como ocorreu no mês passado. Bom pra interditar a 25 de julho e ficar caótico o trânsito na*
 12 *ponte da BR.*
 13 *Bom pra deixar prejuízos e desabrigar o pessoal da São Geraldo e da Feitoria. As pessoas*
 14 *pedem bastante chuva para ter água na cidade, mas de uma forma irônica a cidade acaba ficando*
 15 *sem água.*
 16 *Na hora discordei das minhas vizinhas, mas depois acabei concordando. Chuva forte e*
 17 *prolongada é bom. Bom para acontecer tudo isso que falei!*

Na última produção do aluno, o conteúdo está de acordo com uma das propostas, mas, diferentemente de outras produções, o aluno atribuiu um caráter mais humorístico ao seu texto, novamente em função do trabalho desenvolvido em uma das oficinas. O trabalho desenvolvido com a crônica “Inverno é bom, sim!”, de Maurício Amaral, apresentou aos alunos a possibilidade do trabalho com o recurso da ironia.

Neste texto, o aluno usou esse recurso para a construção de sua crônica, o que é percebido nas expressões empregadas, inicialmente, pelo autor da crônica trabalhada na oficina e na qual C.A. se inspirou: “Bom para ficar” (linha 9), “Bom para deixar” (linha 13), “Bom para interditar” (linha 11), “Bom para acontecer” (linha 17). A partir de uma estrutura paralela, como recurso de intertextualidade, o aluno transpôs para a sua produção alguns elementos linguísticos da crônica que havia lido.

Em relação ao léxico empregado, percebe-se a intenção de provocar efeito de humor, no tratamento de um tema noticiado nos jornais da época, como foram as fortes chuvas que castigaram o Estado. No tocante à pontuação, apenas algumas ocorrências do sinal de exclamação são observadas, mas não houve um trabalho mais significativo com esse recurso de estilo.

Após a análise dessa amostra de textos, é possível concluir que o trabalho com a pontuação enquanto recurso de estilo no gênero crônica exige mais tempo e deve ser mais direcionado, com exemplos mais claros do que é possível criar empregando os sinais de pontuação de forma inusitada.

Notaram-se, sobretudo nas produções iniciais, dificuldades de uso dos sinais convencionais de pontuação, próprios da escrita. Certamente, um trabalho continuado com as questões mais básicas da pontuação permitirá que se estabeleça um patamar mais seguro para o uso subjetivo dessas marcas como um recurso estilístico, bastante presente em textos literários. Foi iniciado o caminho para o letramento literário, que deve continuar nas próximas etapas do Ensino Médio.

Com relação ao léxico, verificou-se uma maior criatividade pelas possibilidades de uso de variantes linguísticas, sejam relacionadas à idade ou ao regionalismo. Houve, pois, um maior crescimento nesse item, tendo sido possível perceber que o trabalho com as crônicas nas oficinas de leitura desempenhou grande influência nos textos produzidos.

5.1.6 Um Olhar Mais Amplo sobre as Produções das Crônicas

Um segundo bloco de análise considerou dez produções finais do PDG da crônica, sem a comparação com as produções iniciais, dada a semelhança de ocorrências em relação ao que já foi descrito através das amostras anteriores. Foram destacados aspectos indicativos de domínio do gênero, pontuação como efeito de estilo e vocabulário variado.

As Produções Finais selecionadas para esta reflexão demonstraram que 70% dos alunos dominaram o gênero no que diz respeito a sua estrutura composicional. Três dos textos produzidos, porém, não mostraram as características discursivas da crônica, podendo ser caracterizados como relato pessoal, como no exemplo abaixo.

(1) Quando passei não acreditei, comecei a pensar nos futuros desafios. Meu pai me assustava ao contar as histórias de quando era “bixo” da Liberato e quando contava sobre as dificuldades de todas as séries da escola.

Desde o começo meu pai me aconselhou a estudar e me esforçar, não acreditei que era tão difícil quanto ele falava. De fato não é difícil é quase impossível.

Desde o começo estou ferrado em quase todas as matérias e a cada prova de física estou mais perto de rodar. (...) (L.M.)

No que se refere aos diferentes tons que a crônica pode assumir, entre as produções finais analisadas, há predominância dos tons lírico e irônico, resultado do trabalho com determinados textos em sala de aula. Há de se considerar que nem sempre o lirismo ou a ironia permeia o texto todo, mas aparece em alguns fragmentos de forma expressiva. Os excertos a seguir ilustram os diferentes tons das crônicas produzidas pelos alunos. Os exemplos referem-se aos estilos lírico, humorístico e irônico respectivamente.

a) *Não sei bem que horas eram... Devia ser de manhã, mas parecia ser quase noite. A chuva era forte e o som dos trovões era frequente. Uma vez, me disseram que o trovão era o barulho que um raio fazia ao tocar o chão.*

Quando criança, me diziam que a chuva eram as lágrimas de São Pedro, e os raios, sua fúria. Quando havia um temporal muito forte, São Pedro devia estar com raiva. Quando criança, eu achava que isso tudo era verdade. (G.F.)

b) *Bom, pensando na chuva, me lembro da minha infância, a felicidade de tomar um banho na chuva e depois ficar doente, nessa época a chuva era legal, sem se preocupar com o cabelo nem nada.*

A chuva pode ser boa, é só você não ficar preocupado com sua imagem até que da pra curtir. Afinal quem nunca sonhou com um beijo na chuva como nos filmes? (I.N.)

c) *Mas não podemos esquecer das coisas boas da chuva: as lindas águas-vivas que a chuva traz pra praia, posas na beira da rua que fazem os carros darem um banho em quem está na calçada, goteiras na casa toda, passeios em família cancelados, levar o guarda-chuva pra lá e pra cá, entrar em casa com os tênis todo molhando...essa situação as mães adoram! (O.H.)*

Uma das crônicas trabalhadas em aula pode ser considerada a preferida pelos alunos, dadas as manifestações dos mesmos durante as oficinas. A crônica intitulada “Inverno é bom, sim”, escrita por um integrante de um programa de rádio bastante popular entre os jovens da idade desses alunos, além de explorar a ironia, também apresenta uma série de expressões características da fala coloquial dos jovens e explora a pontuação como recurso de estilo. Por essa identificação com uma linguagem típica da variante dessa faixa etária, o tom irônico foi muito explorado nas produções analisadas, tendo, inclusive, algumas estruturas frasais reproduzidas pelos alunos.

Acredita-se que essa apropriação dos recursos das crônicas trabalhadas nas oficinas não seja um problema para o trabalho de produção textual. Muito pelo

contrário, considerando-se que a maioria dos alunos conseguiu entender como se escreve um texto do gênero crônica, poder expressar-se a partir de novas possibilidades linguísticas é o resultado esperado em quaisquer aulas de língua, já que não houve cópia dos textos, mas a apropriação de novas maneiras de dizer.

No tocante às expressões lexicais denotativas de variação, pode-se afirmar que a variação regional e o nível de informalidade apareceram em 70% dos textos. Embora não de maneira expressiva, há expressões típicas da oralidade, como “Mas, e aí, vai querer arriscar?”; “Tá chovendo de novo? Ah não!”; “Faz tipo um milênio que não vejo uma semana completa sem chuva.”; e “Chuva é bom sim, quando está bem longe né.” O tom informal não aparece na composição de um texto por inteiro, em nenhum dos casos, mas em trechos específicos. Também ocorre o emprego de um vocabulário regional em algumas ocorrências: *Mas bah tchê, é muito bom ser gaúcho!; tive um troço; e perder uma baita festa.* Novamente vale destacar o trabalho com uma crônica impregnada de termos semelhantes, que também foi muito apreciada pelos alunos durante as oficinas, “Chimarrão fervendo”.

A pontuação foi o aspecto menos desenvolvido pelos alunos na produção de efeitos de estilo. Percebe-se que há poucas inadequações no tocante à pontuação e à estrutura das frases, o que já é resultado das reflexões feitas. Algumas ocorrências de uso diferenciado de sinais são percebidas em 50% dos textos, em geral no emprego das aspas (para marcar troca de interlocutor; para marcar a ironia em algumas expressões; ou para novos sentidos para palavras bastante comuns, como “os mais ‘velhos’” significando repetentes, “recuperar suas ‘vergonhas’” no sentido de notas baixas); das reticências (na marcação do tom melancólico no final de períodos; ou para marcar interrupção do fluxo do pensamento ou da fala do personagem); e da simultaneidade da interrogação seguida da exclamação (para mostrar indignação). É sabido que essas estruturas, organizadas com essa pontuação, não são originais, mas, considerando-se o ponto de partida do trabalho desenvolvido, em que a pontuação surgiu como uma necessidade de organização do conteúdo, encontrar essas ocorrências nas crônicas mostra os resultados da reflexão linguística realizada.

Também são significativas algumas construções textuais observadas: dois alunos exploraram o paralelismo como recurso expressivo nas suas crônicas; e, em outro texto, o tom de conversa, típico de muitos exemplos deste gênero, foi explorado em fragmentos em segunda pessoa, em que o narrador questionava o

leitor. Todas essas possibilidades estavam presentes nas crônicas trabalhadas em aula, o que reforça a preocupação dos Projetos Didáticos de Gênero com a leitura, uma vez que é através dessas atividades que o aluno entra em contato com todas as possibilidades de construção do gênero em questão.

Importante lembrar que na etapa da produção final, os alunos tiveram três momentos de escrita: o rascunho, a reescrita e a digitação. Nessa última etapa, muitos problemas referentes à ortografia foram corrigidos, impulsionados, na maior parte das vezes, pelo recurso de correção do Word.

O quadro a seguir tem como objetivo retomar os aspectos linguísticos do gênero crônica que foram contemplados no PDG e como foi a apropriação deles por parte dos alunos após o trabalho desenvolvido nas oficinas, considerando as produções finais analisadas.

Quadro 4 - Quadro-resumo dos aspectos linguísticos trabalhados durante as oficinas do Projeto Didático de Gênero Crônica

Aspectos linguísticos considerados durante as oficinas	Resultado do trabalho das oficinas de acordo com as produções finais
Variação linguística: seleção lexical: coloquialidade, regionalismos, lirismo	a) 70% das produções apresentaram escolha lexical indicativa de regionalismos e coloquialidade b) 25% dos textos exploraram a variação linguística no que diz respeito à faixa etária dos alunos (adolescência) c) 20% das produções empregaram um vocabulário responsável pelo tom lírico da crônica
Pontuação: relacionada à produção de efeitos de sentido	a) 80% dos textos apresentaram melhorias na estrutura e segmentação dos períodos a partir do uso adequado dos sinais de pontuação b) 20% apenas conseguiram produzir sentidos diferenciados através do emprego da pontuação c) as aspas (em especial na indicação de um sentido diferente para a palavra ou expressão em destaque), as reticências (indicando a suspensão do pensamento) e a interrogação seguida de exclamação (como expressão de indignação ou surpresa) foram os sinais mais recorrentes nos textos que exploraram os efeitos de sentido da pontuação
Outros recursos típicos da linguagem literária (explorados)	a) A ironia foi a figura de linguagem mais explorada pelos alunos, aparecendo em 50% dos textos

durante a leitura dos textos nas oficinas)	b) 20% dos textos exploraram o paralelismo como recurso de construção dos períodos
Os diferentes tons da crônica	Os textos apresentaram a escolha de um tom para a construção da crônica: o tom lírico e o tom humorístico foram os escolhidos pelos autores.

Percebe-se, a partir do quadro-resumo, que, embora apenas a variação linguística no tocante à seleção lexical e a pontuação na produção de diferentes efeitos de sentido tenham sido exploradas nas oficinas de análise linguística, outros recursos que contribuem para a construção da crônica enquanto gênero da esfera literária foram dominados pelos alunos (na maior parte das vezes em alguns trechos do texto e não na sua totalidade). Essa visão geral dos aspectos observados nos textos pretende mostrar que o domínio de um gênero textual perpassa diferentes aspectos da constituição desse gênero e que a devida atenção dada aos elementos linguísticos favorece o domínio do gênero textual assim como torna possível que o ensino de gramática ganhe outro significado nas aulas de língua.

5.2 O Resumo: Coesão como Recurso Linguístico Organizador da Progressão Temática

Como já discutido anteriormente, a coesão está a serviço da coerência do texto. No gênero em questão, a coesão, marcada em especial pela substituição lexical e pela referenciação pronominal anafórica, constitui um elemento essencial na retomada das informações contidas no texto-base.

Em um resumo, além de as ideias ou fatos principais do texto-base estarem apresentados de forma sintetizada, devem manter as mesmas relações originais. A dificuldade verificada nas produções em análise está justamente na seleção e ordenação dos elementos de coesão de forma a garantir a clareza da ideia ou do fato essencial que foi resumido. No processo de condensar ideias, foram suprimidas informações extras, exemplos, comentários sobre ela. Nesse procedimento de sumarização, que, de acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), é um processo mental essencial para o resumo e ocorre durante qualquer ato de leitura, a correta relação entre as ideias precisa ser mantida com os elementos básicos, sem repetições ou reforços, e a utilização de um vocábulo ou de um pronome inadequados pode comprometer a clareza do que foi dito no texto-base.

A seguir comparam-se produções iniciais e finais de cinco alunos, focalizando sobretudo os processos coesivos de substituição lexical e referência pronominal. As produções iniciais resumiram o texto “Liberdade ainda que tarde”, de Francisco Aurélio Ribeiro (anexo E). As produções finais se referem ao texto “Balada insegura” (anexo F).

5.2.1 Os Resumos Produzidos por V.C.

Produção inicial – Resumo – Texto base: “Liberdade ainda que tarde”

1 O texto do gênero literário crônica “Liberdade ainda que tarde”, escrito pelo autor Francisco
 2 Aurélio Ribeiro nos traz uma reflexão sobre o tema liberdade, e usa como artifício a intertextualidade
 3 um parágrafo inteiro de uma crônica de Cecília Meireles, também referente ao mesmo tema,
 4 liberdade. Texto esse que é caracterizado pela implementação de trechos e hinos, e ligando-os com o
 5 passado, presente e futuro da definição de liberdade, e de como com o passar dos tempos ela foi
 6 ganhando novos significados, e tendo cada vez mais significativa na nossa sociedade.

No texto 1, por exemplo, na Produção Inicial, o aluno emprega três pronomes, no que seria um processo de referência pronominal anafórica. No primeiro caso, o pronome *esse* (linha 4) não explicita a que texto o autor do resumo se refere, se é ao texto resumido ou à crônica citada no texto-base. Houve, pode-se afirmar, uma tentativa de construir novo período através de um recurso comum de retomada, em que se empregam expressões do tipo “texto este”, “momento este”, fazendo referência a um último elemento citado. O problema neste texto, porém, é também de estrutura, uma vez que não se abriria novo período com essa construção e, além disso, o pronome demonstrativo não esclarece de forma adequada o referente, visto que dois textos são citados anteriormente. Em seguida, o pronome *–os*, em *ligando-os* (linha 04), retoma claramente os termos *trechos* e *hinos*, o que é comprovado pela questão da concordância nominal explícita na construção. Na sequência, o pronome *ela* (linha 05), retomando a palavra *liberdade*, também tem seu referente esclarecido pela questão da concordância e pela relação lexical que se constrói a partir do emprego dos termos *conceito* e *definição*, que aproximam a ideia de se falar sobre a liberdade. Por fim, é possível destacar também, embora não seja o foco desta análise, o emprego do pronome *nossa*, em um processo exofórico, retomando a primeira pessoa, no caso o autor do resumo, atitude não usual no gênero.

A PI 1 nos mostra que a síntese das ideias do texto-base foi além do permitido, ou seja, tanto se cortou, que as informações principais não foram consideradas, o que resultou em um texto fragmentado, sem clareza e impossível de fazer sentido sem que se tenha lido anteriormente o texto original. O aluno manteve a introdução do tema a ser discutido, mas eliminou a posição do autor, assim como os seus argumentos e a conclusão, etapa do texto responsável pela ligação entre os elementos apresentados: falou-se de liberdade em um contexto histórico para que se apresentasse uma nova forma de “escravidão” atual, que é a dependência das pessoas em relação aos aparelhos celulares.

Na Produção Final (PF) do mesmo aluno, apresentada a seguir, verifica-se que houve uma apropriação parcial do gênero resumo, pois há a intenção de sintetizar informações, mantendo a devida relação entre elas. Diferentemente da PI, o autor do resumo ainda manteve na PF informações secundárias não necessárias para a compreensão. No processo de apagamento, parte integrante da sumarização, acabou mantendo os exemplos e justificativas de informação, assim como apresentou citações do texto-base.

Produção final – Resumo – Texto base: “Balada insegura”

Resumo do texto “Balada Insegura”

1 O texto “Balada insegura”, publicado pelo jornal Zero Hora, nesta manhã de segunda-feira
2 nos noticia mais uma vez o que já está mais do que claro para muitos cidadãos do povo brasileiro, e
3 em específico, do Rio Grande do Sul, que é a alarmante relação entre as imprudências cometidas no
4 trânsito e o uso de álcool e drogas em Porto Alegre.

5 Os números, tanto da EPTC (Empresa Pública de Transporte e Circulação), da Secretaria
6 municipal da saúde, e da Delegacia de Delitos de Trânsito, nos transmitem um valor expressivo,
7 chegando a declarar que entre 42 casos de acidentes com morte analisados este ano, exatamente na
8 metade dos casos foi constatado o uso de álcool, maconha ou cocaína.

9 A publicação também destaca que fatores relacionados com falhas mecânicas e outras
10 questões técnicas são minoria dentre as causas de alta mortalidade em ruas e estradas (mais de 40
11 mil brasileiros morrem todos os anos em acidentes). Para o artigo, o sistema é falho, e a combinação
12 de omissões e atitudes delituosas é o que faz este número de mortes tão alarmante.

13 E o artigo se encerra com um recado importante para a população:

14 “Comunidades e instituições precisam
15 fazer muito mais para que o massacre no
16 trânsito deixe de ser visto como fatalidade.”

17 Deixando bem claro o seu recado a sociedade, os tempos de impunidade estão chegando ao
18 seu fim.

Percebe-se nesta produção o uso do recurso da substituição lexical. Na PF 1, percebe-se que o autor do resumo usou três termos diferentes para se referir ao

texto-base, uma vez que, por se tratar de um editorial, não havia indicação de autor: *texto*, *publicação* e *artigo*. A não repetição, em sequências mais ou menos paralelas (início de parágrafos), denota preocupação em refinar a linguagem do resumo. Também na escolha dos verbos indicando cada momento do editorial, o aluno demonstrou compreender os movimentos realizados na progressão do conteúdo: *notícia*, *destaca* e *encerra* são verbos que apontam para três importantes ações no editorial.

Com a reflexão sobre o processo de substituição lexical, foi possível atingir o que Antunes propõe quando afirma:

Alargar o estudo do léxico, para abranger esses aspectos de equivalência semântica, apenas possível na instância do texto, é um imperativo para quem pretende ampliar a competência comunicativa dos falantes. Ficar na lista de sinônimos e de antônimos é insuficiente; ainda mais por que, na maioria das vezes, isso é visto em relação a uma lista de palavras soltas ou a uma série de frases desconectadas. (2010, p. 130)

Em relação ao mecanismo de coesão da referenciação pronominal, nesta PF, o aluno, ao contrário do que é característico nos resumos, utilizou a referenciação exofórica, com o emprego dos pronomes nas seguintes expressões: *nesta manhã*, *nos transmitem* e *este ano*. É possível que isso se justifique pelo fato de o texto usado como base ter sido publicado no dia anterior à tarefa de produção, aproximando as situações de produção do editorial e do próprio resumo. Igualmente, a questão da autoria, de certa forma marcada pela primeira pessoa na maioria dos textos, pode ser percebida na colocação desses pronomes.

Outras duas ocorrências de retomada se destacam na PF 1:

*Para o artigo, o sistema é falho, e a combinação de omissões e atitudes delituosas é o que faz **este** número de mortes tão alarmante.*

*Deixando bem claro o seu recado a sociedade, os tempos de impunidade estão chegando ao **seu** fim.*

Na primeira, o pronome *este*, usado no lugar de *esse*, da norma padrão, retoma o número de acidentes, indicado no período anterior. No segundo exemplo, o pronome *seu*, retomando tempos de impunidade, aparece como uma expressão expletiva, de realce, uma vez que não se faz necessária na construção.

5.2.2 Os Resumos de J.S.

Produção inicial – Resumo – Texto base: “Liberdade ainda que tarde”

“LIBERDADE”

- 1 *No texto “Liberdade, ainda que tarde” de Francisco Aurélio Ribeiro nos conta de como era até*
 2 *pouco tempo atrás a realidade dos negros, simplesmente, por serem negros.*
 3 *Marco muito importante a libertação dos negros, dia muito especial, dia em que entrou em*
 4 *vigor a lei de que ninguém mais se podia ser feito escravo, dia em que os negros se tornaram*
 5 *cidadãos.*
 6 *Mas disso tudo, uma coisa permaneceu, o preconceito, ignorante preconceito que causou*
 7 *desemprego para maioria dos alforriados. Os brancos não davam emprego aos ex escravos, não*
 8 *davam educação, abrigo, comida, achavam que a liberdade que haviam adquirido já era o suficiente.*
 9 *O pior de tudo, não é isso ter acontecido, é as pessoas ainda serem ignorantes, após toda a*
 10 *evolução tecnológica o que não evoluiu foi o cérebro, que vergonha, ainda nos dias hoje te olharem*
 11 *atravessado porque tu é negro, porque não tem o celular do momento, por tu não gostar de tudo do*
 12 *que os outros gostam.*
 13 *Os tempos mudaram mas as pessoas continuam egoístas, mesquinhas e mantem o*
 14 *pensamento de serem superiores por isso ou aquilo.*
 15 *Tu não tens liberdade para fazer o que quer, sentir o que quiser, dizer o que quer dizer.*
 16 *A liberdade está ainda num processo de evolução, só seremos livres realmente, quando não*
 17 *precisarmos agir de acordo com um padrão, quando não precisarmos mais ser escravos da internet*
 18 *e toda a tecnologia, que nos domina ao invés do contrário.*

Nesta produção (PI 2), percebe-se que a aluna não tinha conhecimentos sobre as características básicas de um resumo, como a necessidade de se manterem as ideias principais, na ordem em que elas aparecem no texto-base, sem o acréscimo de opiniões ou comentários do autor do resumo. A linguagem empregada no texto tem um caráter subjetivo, em um tom de conversa com o leitor, inclusive fazendo referência a ele em segunda pessoa. Dessa forma, o texto não se configura como um resumo, principalmente porque não identifica as ideias originais do texto-base e porque há argumentação por parte do autor do resumo em relação ao tema em discussão. Para esta aluna, resumir significava condensar as ideias do texto-base e aproveitá-las na criação de um texto com argumentação própria.

Em relação aos recursos de coesão empregados, há elementos endofóricos e exofóricos na constituição dos períodos. A referência exofórica pode ser percebida em trechos como *nos conta* (l. 1), *nos domina* (l.18), na ocorrência dos pronomes *tu* e *te* (entre as linhas 10 e 15) e no emprego de três formas verbais na primeira pessoa do plural no último parágrafo (*seremos* e *precisarmos*). Relacionando esse procedimento com a ideia, ainda que equivocada, que a autora do resumo tinha sobre o gênero, cabe dizer que a hipótese de dar maior pessoalidade ao resumo se

confirma com o emprego desses elementos, os quais nos remetem à posição discursiva do interlocutor frente à opinião que defende em sua produção textual. A partir do que a autora expõe no último parágrafo da PI 2, verifica-se sua interpretação sobre o que havia lido no texto-base e não apenas a condensação das ideias.

Dois processos coesivos, porém, chamam a atenção nesse texto: o emprego dos pronomes *dí*so (l.06) e *is*so, (l.09). Ambos, usados adequadamente, garantem a retomada da ideia exposta. O pronome *dí*so retoma o episódio histórico da libertação dos escravos, projetando a ideia da permanência do preconceito no segundo parágrafo. E o pronome *is*so faz referência ao preconceito, o mesmo ao qual a aluna faz referência no segundo parágrafo, com a estratégia de chegar aos dias atuais, ainda atingidos pelo velho preconceito racial.

Embora com o emprego correto do pronome, é possível verificar que o processo coesivo não esclarece efetivamente a que época a autora do resumo faz referência, o que denota um conhecimento dos recursos disponíveis para a garantia dos “elos de ligação” no texto, mas não um conhecimento sobre as articulações entre as ideias. As autoras Koch e Elias (2012) denominam *encapsulamento* o processo de sumarizar-se um trecho anterior ou posterior ao texto através do uso de um pronome demonstrativo neutro, como *is*to, *is*so ou *aquilo*. E reafirmam a necessidade de se entender os entrelaçamentos desejados, muito além do domínio da lista desses conectivos.

[...] as formas de referenciação, longe de se confundirem com a realidade extralinguística, são escolhas realizadas pelo produtor do texto orientadas pelo princípio da intersubjetividade, razão pela qual os referentes são construídos e reconstruídos ao longo do processo de escrita. (Koch e Elias, 2012, p. 134)

A escolha dos elementos de coesão faz parte de um projeto de escrita que deve considerar a intenção do texto, a clareza e a objetividade. No gênero resumo, pois, o projeto do autor deve considerar as ideias do texto-base, na ordem em que são apresentadas. A dificuldade no uso adequado dos elementos de coesão talvez se justifique pela falta de relação do aspecto gramatical com a intencionalidade dos textos trabalhados. Reforça-se, dessa forma, o significado de um trabalho de análise linguística voltado para o gênero textual.

Um último aspecto a considerar em relação aos recursos coesivos é o efeito de sentido provocado pelas repetições, seja de palavras ou de estruturas sintáticas. A partir da análise das palavras e estruturas repetidas, é possível afirmar que o texto ganhou um caráter mais subjetivo com as construções organizadas com o recurso da repetição. As palavras *dia* (linhas 3 e 4), *preconceito* (linha 6) e *quando* (linhas 16 e 17), muito mais do que uma simples repetição de termos, configuram-se como o recurso de coesão chamado paralelismo, de acordo com Irandé Antunes (2010). De acordo com a autora, um recurso textual, como a repetição de estruturas sintáticas, pode possibilitar uma melhor articulação entre os elementos textuais, mas esse recurso nem sempre é válido quando se pensa em resumo.

Na Produção Final (PF 2), a aluna mostra que entendeu o conceito do gênero desenvolvido durante o PDG.

Produção final – Resumo – Texto base: “Balada insegura”

Resumo do editorial “Balada Insegura”

- 1 *No texto é mostrado estatisticamente o quão alto é o número de mortes pela embriaguez e o*
- 2 *uso de drogas misturados com o volante.*
- 3 *Isso acontece por causa da irresponsabilidade e leis frouxas, causando um número enorme*
- 4 *de acidentes e acidentes.*
- 5 *No texto é mostrado um desabafo do Juíz Carlos Eduardo Richinetti onde ele fala sobre a*
- 6 *falta de punição para o alcool misturado com direção.*
- 7 *O autor tenta nos fazer refletir sobre a providências que estão sendo tomadas para acabar*
- 8 *com esses incidentes cada vez mais frequentes.*

O processo que levou a autora do texto a reconhecer as características do gênero em questão envolveu o estudo dos processos coesivos, o que fica mais explícito na construção dos parágrafos: no primeiro e terceiro parágrafos, tem-se a repetição do termo *no texto* (linhas 01 e 05), que está referindo-se à informação dada no título, *Resumo do editorial Balada insegura*. Nota-se que a aluna empregou o termo *autor*, ignorando o gênero do texto-base, ou pressupondo um responsável pelas ideias apresentadas no editorial.

No início do segundo parágrafo, o pronome *isso* (linha 03) retoma a ideia do elevado número de mortes no trânsito, exposta no parágrafo anterior. Observa-se, vale ressaltar, o uso do demonstrativo dentro do que se poderia dizer “gramaticalmente correto”.

Marca do processo de coesão anafórica, o pronome *ele* (linha 05), retomando o nome do juiz citado no editorial denota clareza em relação às ideias do texto original, embora acompanhado do pronome relativo *onde* sem a referência a um local, o que é uma tendência nos textos dos alunos.

Mais significativo, porém, é o aspecto objetivo da linguagem, tanto na seleção do conteúdo desenvolvido como na estrutura enxuta dos parágrafos, formados por um único período. Percebe-se que houve a preocupação em seguir as orientações do apagamento dos itens responsáveis pela subjetividade no texto. Esse processo de compreensão sobre o gênero sugere que, assim como afirma Marcuschi (2008) em relação aos processos de compreensão de textos, os “processos estratégicos permitem supor que as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa otimizada, com a escolha das alternativas mais produtivas” (p. 256). Isso significa que é coerente pensar que a autora da PF 2 fez escolhas acertadas em relação ao estilo característico do gênero, priorizando alterações mais urgentes na sua produção. O refinamento na linguagem, digamos assim, como o emprego adequado de pronomes relativos, por exemplo, é contemplado em outras produções subsequentes. A partir dessa observação, é necessário que se reforce a consequência de um ensino de gramática que considera o estudo da língua organizado em sequência, contemplando as necessidades surgidas a partir do estudo dos gêneros textuais através das produções iniciais.

5.2.3 Os Resumos Produzidos por H.C.

Desde a produção inicial, H.C. demonstra já dominar as características do gênero.

Produção inicial – Resumo – Texto base: “Liberdade ainda que tarde”

Resumo do texto: Liberdade ainda que tarde

- 1 *A partir de uma crônica escrita pela autora Cecília Meireles, que tratava do tema “Liberdade”*
- 2 *o autor Francisco Aurélio Ribeiro escreveu um texto falando sobre o mesmo assunto.*
- 3 *Há 125 anos a princesa Isabel assinou a Lei Áurea que daria direito de abolição aos*
- 4 *escravos, que libertos não tiveram nenhuma compensação, nem financeira, nem social. E que apesar*
- 5 *de tanto tempo se passado a sociedade ainda é racista e preconceituosa.*
- 6 *Porém os seres humanos ainda estão presos a ideologias/comportamentos que limitam a sua*
- 7 *visão do mundo.*

8 *Atualmente vivemos a escravidão da sociedade, digo, modernidade, onde somos*
9 *dependentes dos celulares, iPhones, iPads e etc.*
10 *O autor também relata que em uma viagem feita até a Indochina, todos exceto ele tinham*
11 *seus “instrumentos” tecnológicos e tinham a todo momento a necessidade de pesquisar, digo, tirar*
12 *fotos para postar em seus facebooks. Francisco Ribeiro confessa que ainda é neolítico. E hoje as*
13 *pessoas se importam mais em acessar suas redes sociais e manter o contato virtual, do que se*
14 *concentrar na realidade.*

Nos três primeiros parágrafos do texto, a aluna mantém a terceira pessoa verbal, fazendo referência, logo no início, ao texto-base, resgatando, ao mesmo tempo, as ideias centrais do texto através do processo de sumarização. Entre o primeiro e o segundo parágrafo, porém, a ausência de elementos coesivos não permite ao leitor refazer a relação entre a crônica de Cecília Meireles, o texto de Francisco Aurélio Ribeiro e a Lei Áurea. Não há clareza a respeito da autoria das ideias expostas: não se sabe, ao certo, quem fez o comentário sobre a lei Áurea, se a poetisa ou o autor do texto-base. Na verdade, há desconhecimento dos elementos passíveis de apagamento no resumo.

No início do terceiro parágrafo, entretanto, a aluna empregou o conectivo *porém*, que faz, claramente, oposição à ideia anterior, de que os escravos foram libertos com a assinatura da Lei. O que ocorre é que a relação estabelecida entre a realidade dos escravos após a assinatura da Lei Áurea e a escravidão do ser humano em relação à tecnologia não é de oposição, mas de adição, pois no texto-base, a citação do episódio histórico serve de mote para o desenvolvimento da noção de que as pessoas permanecem escravas, de algum modo, na contemporaneidade.

Uma alternativa para o trabalho com as expressões conectivas no sentido de contribuir com a clareza nas relações entre as ideias é a retomada da dimensão semântica no estudo dos conectivos. De acordo com Antunes (2010),

Enquanto ligam, [os conectivos] vão marcando a orientação das argumentações, vão dando pistas da sequência de sentidos ou de atos de linguagem efetivados. São como pedrinhas que vão indicando por onde vai o caminho, em que direção vai a argumentação... Não se pode deixar de prestar atenção a elas. (p. 136).

Uma das propostas desenvolvidas a partir dessa análise é justamente “dar atenção” a esses aspectos constituintes do texto, em um ritmo gradual de

dificuldade, na medida em que as dificuldades vão sendo detectadas nas produções iniciais dos alunos.

Outro aspecto a se observar na PI 3 é a mudança de pessoa verbal no terceiro parágrafo. As flexões verbais marcam a posição enunciativa da autora do resumo. Se relacionarmos a dimensão gramatical à produção de sentido no texto produzido, é possível afirmar que a troca de terceira para primeira pessoa verbal se justifica pelo teor informativo do parágrafo, que permite a identificação da autora com a situação do uso da tecnologia, algo muito familiar para a sua geração; como também a relação com o termo *seres humanos* (linha 06).

Por fim, ainda considerando a PI 3, no último parágrafo, a aluna empregou recursos de coesão para a retomada do autor do texto-base: *autor* (linha 10), *ele* (linha 10) e o próprio nome, *Francisco Ribeiro* (linha 12). Esse processo vem ao encontro do trabalho desenvolvido em aula, cuja finalidade foi a de aperfeiçoar um dos aspectos constituintes do gênero textual resumo, que são as possibilidades de se evitar a repetição nas menções ao autor do texto-base. Também se percebe o emprego da expressão *pessoas* (linha 13), que marca a terceira pessoa verbal, típica dos resumos, seguida pelo pronome *suas* (linha 13), em um processo de coesão anafórica. E no tocante ao emprego dos verbos indicando as ações realizadas pelo autor do texto resumido, nesta produção pode-se observar certa variedade na escolha lexical: *o autor escreveu, o autor também relata e Francisco Ribeiro confessa*.

Segue-se a análise com a Produção Final da mesma aluna (PF 3).

Produção final – Resumo – Texto base: “Balada insegura”

Resumo do texto: “Balada insegura”

- 1 Na cidade de Posto Alegre, as estatísticas enfatizam a relação entre mortes no trânsito e o
- 2 consumo de álcool e drogas. Dos quarenta e dois acidentes fatais examinados e este ano, metade
- 3 tinha como causa o envolvimento de álcool e outras drogas.
- 4 A maioria dos brasileiros que morrem de acidentes todos os anos é vítima da
- 5 irresponsabilidade de quem dirige, do desleixo do governo e da tolerância das leis e do Judiciário.
- 6 Acidentes relacionados a falhas mecânicas e técnicas são as menores causas de mortandade no
- 7 trânsito. O principal causador da morte é a união de atitudes delituosas e negligência. Apesar das
- 8 campanhas e blitzes feitas a favor de melhorias ainda é preciso que seja feito mais.
- 9 Com tudo isso o Juiz Carlos Eduardo Richinitte faz um desabafo concordando que a
- 10 educação não é priorizada e que a lei é frouxa.

Na sua produção final, a aluna conseguiu condensar as ideias do texto-base, formando um resumo escrito em terceira pessoa, com clareza a respeito do conteúdo original. No plano da coesão, o que se percebe não são recursos de substituição pronominal, mas de repetição de palavras. É possível perceber que os termos *acidente* e *morte* (algumas outras cognatas como a forma verbal *morrem*) são recorrentes ao longo do texto, mantendo a coesão no resumo. A repetição de palavras ao longo de uma produção nem sempre é prejudicial à escrita. Esse processo está ligado à manutenção temática do texto e é comum inclusive em textos orais do cotidiano. A repetição, no entanto, não pode ser aleatória. Ela tem uma função na construção textual, seja para enfatizar, reforçar uma ideia, seja para organizar uma reformulação ou acrescentar uma informação àquilo que já foi dito.

Nos textos escolares, independente da série, a repetição aparece como um problema a ser evitado, mas nem sempre a metodologia empregada pelo professor consegue esclarecer a ocasião em que a repetição lexical deixa de ser um problema e se torna um recurso na produção do texto. Aliar o estudo desse item gramatical ao estudo dos gêneros é uma possibilidade de fazer com que isso aconteça.

No último parágrafo, é empregado o pronome *isso* (linha 09) em um processo de coesão anafórica, referindo-se às causas dos incontáveis acidentes cuja responsabilidade é dos condutores de veículos. Na conclusão do resumo, há a inserção da figura do Juiz, sem que tenha sido esclarecido qual seu papel no texto base, o que pode levar o leitor a entender que o juiz é o autor das ideias do texto.

5.2.4 Os Resumos Produzidos por S.P.

Produção inicial – Resumo – Texto base: “Liberdade ainda que tarde”

Liberdade...

- 1 *O mundo se desenvolve, mas ainda à uma escravidão posta sobre a sociedade. Muitos não*
- 2 *percebem, mas é isso que sempre aconteceu e ainda acontece na sociedade. Como exemplo, temos*
- 3 *a tecnologia, que induz as pessoas a passar mais tempo com “ela” do que com o mundo real. Que*
- 4 *liberdade há nisso?!*

O autor do resumo tem consciência de que o processo de condensação das ideias é a base da ação de resumir um texto, mas não associa a essa atitude a manutenção da estrutura das ideias apresentadas no texto original. Dessa forma, constrói um texto semelhante ao que seria a tese do texto-base, com um caráter

bastante subjetivo, característica marcante em especial no final do texto, através da pontuação empregada.

Em relação aos processos coesivos, o autor da PI 4 emprega duas vezes o pronome *isso* (na segunda vez na contração *nisso*). Não há clareza na ideia que o autor do resumo pretendeu retomar na primeira ocorrência, mas é possível interpretar que fez referência à escravidão que, de uma forma ou outra, sempre esteve presente na sociedade, até nos dias atuais, em que as pessoas parecem estar dependentes demais da tecnologia. Ambas as ideias estão presentes no texto original e parecem condensadas na colocação do pronome. Considerando a expressão *como exemplo* (linha 02), pode-se depreender que o exemplo se refere às formas de escravidão na atualidade.

Na linha 04, o termo *nisso* retoma a ideia anterior de forma mais direta, sem gerar dúvida ao leitor a respeito do seu referente, embora seu emprego faça parte de uma construção frasal não pertinente ao gênero em questão, tamanha a sua carga subjetiva. Ainda no final do resumo, o pronome *ela*, curiosamente colocado entre aspas, refere-se à *tecnologia*, em uma tendência a personificar o elemento retomado, o que faz sentido se considerarmos a dependência a seu respeito já comentada anteriormente.

Esses elementos apontam para a tentativa de elaboração de um texto coeso, mas distante, ainda, das características do resumo. A apropriação das características composicionais do gênero possibilitou não só um aperfeiçoamento no domínio do gênero, mas também uma maior fluidez nos recursos coesivos, o que resulta em um texto mais enxuto, claro e objetivo, como se verifica na PF 4.

Produção final – Resumo – Texto base: “Balada insegura”

Resumo do editorial “Balada insegura”

1 Segundo o editorial de “Zero Hora”, do dia 25 de novembro de 2013, a mostragem de
2 estatística de acidentes em Porto Alegre diz que a maioria dos acidentes de trânsito é resultado de
3 drogas e bebidas alcoólicas. Esses levantamentos são comuns em muitas outras cidades brasileiras.
4 Dos 42 casos de morte no trânsito analisados este ano, metade tem envolvimento com álcool e
5 drogas.

6 A maioria dos brasileiros que morrem todos os anos nesse tipo de acidente são os próprios
7 culpados pelos delitos; também a lei brasileira que, mesmo punindo-os, não é o suficiente para
8 conscientizá-los; e suas punições são pouco severas, há muita impunidade. Ainda existem algumas
9 campanhas e blitzes em Porto Alegre, mas é preciso fazer mais.

10 A educação neste país não ajuda muito diante de tantas impunidades perante tais
11 irresponsáveis; como alega o juiz Carlos Eduardo Richinetti, recentemente em um artigo no “Zero
12 Hora”: “Não se prioriza a educação, a lei é absolutamente frouxa [...]”.

13 Agora só resta esperar que as comunidades, forças de segurança, o Ministério Público e a
14 Justiça façam algo para obter a paz no trânsito. Ainda mais agora, às vésperas das festas de fim de
15 ano, onde haverão mais mortes.

O conteúdo do texto-base foi considerado em seus tópicos principais, houve avanço na estrutura e na linguagem esperadas neste gênero textual. Vários aspectos pertinentes à escrita poderiam ser analisados aqui, mas, não sendo todos eles foco da pesquisa, consideram-se apenas os processos de coesão.

Na PF 4, já no primeiro parágrafo, há o emprego dos recursos da substituição de unidades do léxico e de repetição de palavras. *Drogas e bebidas alcoólicas* (linha 03) é um termo retomado por *álcool e drogas* (linhas 4 e 5), o que constitui, praticamente, uma repetição. A substituição ocorre entre os termos *acidentes* (linha 02) e *casos* (linha 04), reforçando a informação dada sobre os acidentes fatais, ideia que é expressa, no segundo parágrafo, por *nesse tipo de acidente* (linha 06).

Também no segundo parágrafo, o emprego dos pronomes –os (linha 07) e -los (linha 08), ambos retomando o mesmo referente, *culpados* (linha 07) indica uma apropriação bastante adequada do recurso de coesão anafórica, em uma demonstração de refinamento linguístico, uma vez que a ênclise é um processo típico do texto escrito, pouco comum nos gêneros textuais com os quais os alunos têm contato no cotidiano.

Neste texto, o aluno mostra apropriar-se do gênero textual, expressando-se com uma gama maior de recursos linguísticos.

Por fim, é necessário considerar que o final do texto apresenta um tom mais pessoal na escrita, uma apropriação das ideias e da opinião do texto-base. Isso se deve ao emprego da palavra *agora* (linhas 13 e 14), que traz para o momento da escrita uma opinião exposta em outro contexto, construção que não é adequada ao resumo.

5.2.5 Os Resumos Produzidos por H.A.

Redigir um resumo é um processo de retextualização, ou seja, há autoria na produção, mas as ideias e a estrutura dessas ideias são aspectos que devem ser mantidos no texto. Como vimos na análise das PI, os alunos, de um modo geral, não

dominavam as características composicionais de um resumo. O mesmo acontece com H.A.

Produção inicial – Resumo – Texto base: “Liberdade ainda que tarde”

Resumo inicial

- 1 Cecília Meireles (1901-1964), assim se referiu à Liberdade: “Deve existir nos homens um
2 sentimento profundo que corresponde a essa palavra LIBERDADE, pois sobre ela têm se escrito
3 poemas e hinos, a ela se têm morrido com alegria e felicidade.”
4 Há 125 anos a princesa Isabel extinguiu, por meio da Lei Áurea a escravidão, sistema injusto
5 de exploração, que foi a base econômica do período colonial. Porém, quando libertos os escravos
6 não tiveram qualquer compensação aos danos causados e ficaram desamparados na sociedade.
7 Com o tempo, os negros brasileiros conseguiram acesso às formas de poder, porém nossa sociedade
8 ainda continua sendo racista.
9 No entanto, a escravidão não existe apenas como sistema social. Os seres humanos ainda
10 estão presos à modinhas que limitam sua visão de mundo. Hoje, vivemos a escravidão às
11 modernidades tecnológicas. Algumas pessoas estão tão ligadas a estes aparelhos que não
12 conseguem nem ir ao banheiro ou se alimentar sem seus iphones e ipads.

O autor constrói seu texto sem nenhuma referência ao texto-base. Desconhecendo-se o texto original, pode-se até pensar que seu autor fosse Cecília Meireles. Por outro lado, traz citações daquele texto, o que deveria ser evitado.

Considerando os elementos coesivos, o autor do resumo empregou o recurso da substituição de unidades do léxico nas passagens *quando libertos os escravos* (linha 04) e os *negros brasileiros* (linha 07). Em relação ao emprego de conectivos, identifica-se, no texto do aluno, a ocorrência de *no entanto* (linha 09) e a dupla ocorrência, muito próximas, do conectivo *porém* (linhas 05 e 07).

Embora denote conhecimento sobre a conjunção e sobre a necessidade de manter a ligação entre as ideias, o aluno não conseguiu diversificar os conectivos nem percebeu que o paralelismo nas estruturas frasais não enriqueceu a linguagem empregada. É possível afirmar que o conectivo *porém* é bastante recorrente no texto dos alunos, independente dos gêneros que produzem.

O emprego de *nossa* em *nossa sociedade* (linha 07) exemplifica o recurso de referência exofórica, apontando para a posição enunciativa do autor do resumo. Isso ocorre, também, com o termo *hoje* (linha 7), em que o autor do resumo situa-se no contexto de produção do texto original. Por último, vale destacar a substituição de *seres humanos* (linha 09) por *pessoas* (linhas 11), como uma preocupação em eliminar as repetições desnecessárias.

Já na PF 5, alguns aspectos foram adequados ao gênero. Considere-se a produção final deste aluno (PF 5).

Produção final – Resumo – Texto base: “Balada insegura”

Resumo do editorial “Balada Insegura”

1 *No editorial “Balada Insegura”, do jornal “Zero Hora”, é dito que dos 42 acidentes analisados*
2 *este ano exatamente a metade teve presença de álcool ou de drogas. Estes dados, segundo o texto,*
3 *seriam a representação que acidentes desse tipo já não são mais uma fatalidade.*

4 *Para o editorial, os 40 mil brasileiros que morrem todos os anos vítimas de acidentes de*
5 *trânsito, são vítimas em sua maioria da negligência dos motoristas, pois falhas mecânicas e outras*
6 *questões técnicas seriam minoria.*

7 *O texto diz ainda que quando o Brasil adotou a Lei Seca, uma parte das deficiências foi*
8 *corrigida, mas que ainda é preciso fazer mais. As escolas precisam percorrer ainda um longo*
9 *caminho educando os jovens. Já o judiciário precisaria se adequar a uma realidade em que a*
10 *impunidade é um complicador.*

11 *Em seguida é citada a opinião do juiz Carlos Eduardo, que diz que a educação não é*
12 *priorizada, que a lei é frouxa e que há uma impunidade grande porque este é um crime que qualquer*
13 *um pode cometer.*

14 *No final, o texto questiona se o Ministério Público e a Justiça fazem realmente tudo que podem*
15 *em nome da paz do trânsito, e para que a resposta fosse sim, seria preciso fazer mais, especialmente*
16 *agora nas vésperas das festas e tragédias de final de ano.*

Inicialmente, vale considerar que o aluno atendeu às exigências deste gênero, de maneira especial pelas referências ao texto-base que apresenta ao longo do seu resumo. Também se percebe o respeito à estrutura das ideias originais e a ausência de elementos mais subjetivos, como o emprego de primeira pessoa ou elementos de referência exofórica, marcando a posição enunciativa do autor desta produção.

Em relação aos recursos de coesão, um aspecto que chama bastante a atenção é a organização dos parágrafos do texto. As expressões no início de cada parágrafo demonstram uma tentativa de organização das ideias, de forma coesa e progressiva, apresentando, em quase todas as ocorrências, as referências ao texto original.

Texto (linhas 02, 07 e 14) e *editorial* (linhas 01 e 04) são sinônimos na construção do resumo e são termos acompanhados por expressões responsáveis pela progressão do conteúdo, de forma sequencial.

Os períodos, nessa Produção Final do aluno, são objetivos e pouco extensos, não apresentam muitos conectivos e os verbos estão flexionados no presente, o que também contribui para o adequado distanciamento do autor do resumo.

Um dos objetivos do trabalho com o gênero resumo foi alterar a ideia inicial de alguns alunos sobre este gênero, de que resumir é pinçar excertos do texto-base e justapô-los, como uma costura, sem nova construção textual. O resultado disso é a famosa “colcha de retalhos” que, na maioria das vezes, demonstra que seu autor não entendeu o que leu, fazendo a seleção de alguns trechos do texto, nem sempre os principais. As PFs, sobretudo quando analisadas em comparação às PIs, mostraram que foi possível a construção de uma tessitura das ideias do texto de forma coesa.

5.2.6 Um Olhar Mais Amplo sobre as Produções dos Resumos

Na segunda etapa desta análise, o objetivo é identificar aspectos dominados pelos alunos após o trabalho desenvolvido nas oficinas, analisando 10 pares de textos (produções iniciais e finais).

No que se refere às características do resumo, nas produções iniciais, a fidelidade em relação ao que é exposto no texto original é mantida na totalidade dos textos, mas há um aspecto a ser destacado: alguns alunos ainda mantêm a ideia de que há autoria no processo de construção do resumo. Alguns alunos, na

retextualização, interpretam as ideias do texto-base, misturando a informação original com a própria ideia ou opinião, não só parafraseando o autor, mas acrescentando elementos ao conteúdo. Por exemplo, em *E hoje os jovens vivem livres mas obsecados⁸ por seus celulares esquecendo dos prazeres da liberdade que duramente foi conquistado por seus pais.* (texto de T.L.), percebe-se que foi feita menção à primeira parte do texto-base, em que se fazia referência aos textos históricos lembrados por Cecília Meireles e à abolição da escravatura no Brasil.

Outro aspecto a ser analisado nas produções diz respeito ao emprego da terceira pessoa verbal nos resumos como um elemento característico do gênero. Das dez PIs analisadas, cinco não usaram apenas a terceira pessoa, o que ficou mais evidente na parte final dos resumos, momento em que, de acordo com o original, o autor narra uma situação vivida por ele e seus colegas de trabalho. Essa situação pode ser vista como prova do desconhecimento desse critério de elaboração do resumo, assim como a falta de unidade entre os dois grandes blocos de conteúdo do texto-base, um fazendo referência ao passado; outro situando o leitor em uma situação presente.

Também é interessante destacar a forma de expressar a relação entre esses dois momentos no texto original, passado e presente, que, no texto-base, aparece no seguinte trecho:

No entanto, a escravidão não existe apenas como sistema social. Os seres humanos ainda estão presos a estereótipos, preconceitos, valores, comportamentos, ideologias que limitam sua visão de mundo. Atualmente, estamos vivendo a escravidão às modernidades tecnológicas. (Ribeiro, 2013)

Essa quebra no tempo da descrição aparece nas produções dos resumos através do uso do mesmo termo, *atualmente*, mas também há alunos que conseguem reorganizar a informação, como em *Hoje a escravidão continua.* (A.); *E assim, a liberdade tão cortejada por nossos avós e bisavós escorre por entre nossos dedos [...]* (T.W.); *E hoje os jovens vivem livres mas obsecados por seus celulares [...]* (T L). Ocorre processo de retextualização do texto-base, essencial para o domínio do gênero resumo, mas, como nem todas as características do gênero resumo são de conhecimento dos alunos, isto é, ainda não fazem parte de suas

⁸ Manteve-se a escrita original do texto do aluno.

capacidades languageiras, há ainda emprego de elementos não característicos desse gênero.

O uso bastante frequente de referências à primeira pessoa nas PIs pode estar relacionada ao gênero do texto-base. A escolha de uma crônica para servir como texto-base das produções iniciais de resumo se deveu ao fato de os alunos terem estudado o gênero crônica no PDG anterior ao do resumo. Alguns aspectos desse gênero textual, porém, tornaram-se barreiras para os autores dos resumos, como as referências a outros autores durante o texto. Em outras palavras, parece que os alunos acionaram capacidades linguístico-discursivas que aprenderam sobre o gênero crônica no momento de escreverem o gênero resumo. Alguns alunos colocaram a poetisa Cecília Meireles, citada pelo cronista, como a responsável pelas ideias do texto todo, citando-a no primeiro parágrafo e não fazendo referência ao autor original. Em um dos textos analisados, o aluno transcreveu a passagem inicial, com as citações da poetisa e de outros textos. Em outra produção, o aluno simplesmente excluiu a parte inicial da crônica a ser resumida, fazendo, no final de seu resumo, referência à “liberdade tão cortejada por nossos avós e bisavós”, termos citados pelo autor da crônica no primeiro parágrafo, momento em que relaciona os apelos à liberdade em diferentes passagens históricas.

No que diz respeito aos elementos linguísticos presentes nas produções iniciais deste segundo bloco de análise, há alguns recursos que chamam a atenção na construção dos textos. O primeiro deles diz respeito às repetições de palavras, recurso bastante recorrente nas produções. Outro aspecto é que alguns alunos já denotam certa familiaridade com as construções sintáticas a fim de evitar as repetições e optar por outras construções, com diferentes conectivos ou substituições no léxico. Esse é o caso da substituição do termo liberdade por “seu bem mais precioso” (T.W.) ou “esse sentimento” (C.E.).

Outra característica nas Produções Iniciais é a predominância de períodos curtos, com poucas substituições de léxico e de pronomes. Conforme Koch (1991), o encadeamento entre os períodos “permite estabelecer relações semânticas e/ou discursivas entre orações, enunciados ou sequências maiores do texto” (p.60). Esse encadeamento pode ocorrer sem o uso da partícula sequenciadora, o que provoca no leitor a necessidade de ele mesmo construir mentalmente as relações semânticas ou discursivas. A justaposição dos períodos, na produção a seguir, é um exemplo da relação semântica sendo responsável pela coesão textual:

Cecília Meireles descreve a Liberdade como algo em que o ser humano vem pondo sua fé ao longo dos tempos.

A Liberdade para cada um é algo diferente, não se sabe explicar tão bem sobre o que é.

Um desejo de ser livre é o que está presente em todos nós, desde muito tempo atrás. (J.)

Nesse resumo, percebe-se que os três períodos justapostos mantêm relação entre si, mas essa relação é garantida pela temática desenvolvida, não pela presença de conectivos. Embora coesos, os períodos elaborados denotam certa precariedade sintática na produção do aluno.

Passa-se agora a analisar as produções finais desse mesmo grupo, momento em que os alunos deveriam fazer um resumo de um editorial do jornal de maior circulação na região. A preocupação não foi quantificar as ocorrências dos eventos linguísticos observados, mas levantar algumas hipóteses sobre as construções dos alunos após o trabalho com as oficinas. Destacam-se, inicialmente, alguns aspectos pertinentes ao domínio da estrutura composicional do gênero e comenta-se sobre a ocorrência desses elementos nas produções.

O primeiro deles, contemplado por 80% dos textos, é a referência ao texto-base. O resumo exige essa retomada, pois, por ser uma retextualização, parte de uma fonte para, a partir daí, ser reorganizado e reescrito. Os dois alunos que não cumpriram com esse critério iniciaram seu resumo fazendo referência à pesquisa que é citada na introdução como texto-base.

Em 100% dos textos analisados, o critério que indica a terceira pessoa verbal como adequada ao gênero foi respeitado. Diferentemente do que aconteceu nas produções iniciais, o emprego da terceira pessoa foi unânime.

De maneira geral, os alunos demonstraram, através dos textos produzidos, que haviam compreendido a estrutura composicional do gênero e que eram capazes de reproduzi-la. A fidelidade esperada em relação ao conteúdo original foi respeitada e não houve aluno que expressasse opinião própria em seus textos. Inclusive foram mantidas as citações de outras fontes do editorial, como a referência ao artigo publicado em outra data, no mesmo jornal e à pesquisa realizada por órgãos municipais.

Ainda que não haja opiniões dos autores dos resumos nos textos, alguns ainda constroem os períodos com novos arranjos e acabam expressando a interpretação daquilo que consta no original.

O processo de sumarização não foi totalmente dominado pelos alunos, pois várias informações secundárias, exemplos e paráfrases foram mantidos no resumo. Isso evidencia que o trabalho com o resumo, assim como o processo de compreensão leitora não acontece linearmente nem é instantâneo. O domínio das características do gênero ocorre gradativamente e depende, em grande parte, da leitura realizada do material a ser resumido assim como o gênero textual desse texto-base. No caso do Projeto Didático desenvolvido, a utilização de um editorial direcionou a produção dos alunos para um resumo em terceira pessoa, o que está mais de acordo com a estrutura do gênero. Por outro lado, a presença de alguns recursos de intertextualidade, como citações e pesquisas constitui uma dificuldade a mais aos produtores do resumo, por não conseguirem articular esses elementos com o conteúdo desenvolvido no texto, como é possível perceber nos excertos abaixo:

I - Em seguida, o texto mostra um trecho muito importante para o entendimento da ideia principal. Este é uma citação de um juiz, cuja opinião diz que o que deixa os jovens causarem todos os transtornos no trânsito é a impunidade proposta pelas leis federais. (T.W.)

II – Como disse o juiz Carlos Richinitte, faltam leis, a pouco investimento na educação o que cria um sentimento de impunidade que estimula as pessoas a fazerem o que é errado. (T.S.)

III – Também mostra no editorial, um artigo publicado também na Zero Hora feito pelo Juiz Carlos Eduardo Richinitti, que fala que “A lei é fraca que não é muito rígida, pois qualquer um pode cometer tal crime.” (L.V.)

A ocorrência dessas construções aponta para a necessidade de um trabalho com resumo também atento às características composicionais do gênero do texto a ser resumido. Resumir é saber articular os recursos empregados pelo autor do texto original. Assim como a finalidade do resumo determina a presença ou ausência de determinadas informações, o gênero do texto original também conduz o trabalho daquele que resume e deve ser considerado junto ao planejamento do trabalho.

O que se observa nas PF, no tocante à coesão, é que pouco se empregou a substituição lexical e a referência pronominal. As menções ao texto-base variavam entre “o texto”, “o editorial” ou “o autor”. Em um texto a opção foi manter a

impessoalidade na autoria “Relata-se no texto...”; “Se fez também no texto citação...”.

Em uma PF o autor do resumo emprega a substituição pronominal, usando o termo “ele” na retomada do suposto autor. Essa ocorrência, porém, é problemática no texto, pois não há como se resgatar o referente:

“As pesquisas apontam que entre todos os acidentes automobilísticos, de nosso país, a grande maioria é causada por esta mistura fatal. E além disso **ele** informa, também, que a maioria das vítimas são os jovens.” (texto de R.)

A experiência realizada no PDG sobre o gênero resumo reforça a concepção de que um trabalho de análise linguística concatenado com o estudo dos gêneros textuais amplia o olhar do aluno para as possibilidades de uso da língua e mostra que, muitas vezes, o número de oficinas dedicadas à reflexão gramatical deve ser ampliado. Conhecer a estrutura composicional, os elementos linguísticos e como o conteúdo se organiza em cada gênero é uma forma de dar suporte para que o aluno se aproprie de diferentes recursos linguísticos, ressignificando as aulas de gramática na escola.

O quadro abaixo tem como objetivo retomar os aspectos linguísticos do gênero resumo que foram contemplados no PDG e como foi a apropriação deles por parte dos alunos após o trabalho desenvolvido nas oficinas.

Quadro 5 - Quadro-resumo dos aspectos linguísticos trabalhados durante as oficinas do Projeto Didático de Gênero Resumo

Aspectos linguísticos considerados durante as oficinas	Resultado do trabalho das oficinas de acordo com as produções finais
Processos de coesão: substituição lexical e referência pronominal	a) 85% dos textos empregaram algum dos recursos de coesão trabalhados b) Em relação à substituição lexical, também nos verbos, em 25% dos casos, houve preocupação em empregar o recurso c) As repetições, em 30% dos casos, contribuíram para a concentração temática do texto
Referência ao texto-base	90% dos textos apresentaram domínio desse processo coesivo, referindo-se ao texto-base em uma ou mais vezes ao longo do resumo

Emprego da terceira pessoa	a) Nas produções finais, não houve aluno empregando a primeira pessoa verbal b) Também nas produções finais, os textos não apresentaram opinião própria dos autores dos resumos, embora alguns tenham parafraseado o texto-base de forma mais pessoal (20%)
----------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O fato de nem todos os elementos linguístico-discursivos enfocados nas oficinas terem sido apreendidos pela totalidade dos alunos reforça a ideia de se destinar um tempo maior às oficinas de análise linguística.

Por outro lado, é importante destacar que o trabalho com o gênero textual mais uma vez comprova a vantagem de relacionar a questão gramatical ao gênero, pois, se não foram alcançados todos os objetivos previstos nas oficinas de análise linguística do PDG, é inegável o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos nas suas produções.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu contribuir com as discussões acerca do trabalho do professor de língua portuguesa no sentido de dar novo significado ao ensino de gramática, como parte do processo de reflexão sobre fatos linguísticos importantes para a leitura e escrita, desenvolvidas em torno de gêneros textuais. Pensar em como é possível dinamizar um trabalho com a língua, sem que acabemos tratando-a como uma ilustre visita, que surge de repente, sem deixar nada de si nem levar nada de nós, é um processo contínuo e inicia com a escolha de alguns caminhos a serem trilhados.

Dentre as concepções das quais lancei mão e as atividades que desenvolvi com meus alunos, analisadas neste estudo, alguns aspectos merecem consideração. O primeiro deles diz respeito ao trabalho de análise linguística voltado para o estudo dos gêneros textuais. A partir da aplicação de dois Projetos Didáticos de Gênero, desenvolveram-se atividades envolvendo alguns dos elementos linguísticos típicos de cada um dos gêneros textuais em questão. Esse trabalho apontou para a possibilidade de se tomar o gênero textual como a base de um estudo envolvendo a linguagem, pois o domínio de novas possibilidades comunicativas se dá através, principalmente, da produção textual de um gênero, visto que é aplicando um conhecimento para agir em determinada situação que garantimos a aprendizagem.

O trabalho com a pontuação e a variação linguística no PDG relacionado ao gênero crônica, como um segundo aspecto a destacar, demonstrou que os alunos conseguem se apropriar de diversos recursos quando esses são apresentados em textos envolvidos em um projeto de leitura e escrita, pois têm a perspectiva de uso do gênero textual em uma prática social. Esses dados apontam para um planejamento que considere o gênero textual como eixo organizador, contanto que seja preservada a característica de gênero como uma ação de linguagem, ou seja, que permita a interação entre os sujeitos, constituindo uma prática social pertinente ao grupo de estudantes.

Trabalhar o gênero textual como base do ensino de língua torna mais efetivo o estudo do texto em sala de aula, uma vez que é possível explorar suas características de forma integrada. Considerando os Projetos Didáticos de Gênero, pode-se afirmar que a prática social direciona as atividades propostas para o uso do

gênero em situações comunicativas, ressignificando também as aulas de língua portuguesa. No caso do PDG sobre o gênero resumo, poder participar da construção dos projetos de pesquisas de meus alunos trouxe novo sentido à minha relação com o trabalho desenvolvido na escola.

A escolha metodológica que dá suporte ao trabalho aqui analisado prevê o trabalho com o gênero textual em uma dimensão que ultrapassa o domínio da sua estrutura composicional. Junto ao desenvolvimento das suas particularidades, o Projeto Didático de Gênero articula esse conhecimento com o desafio de capacitar o aluno a participar de diferentes eventos de letramento, uma vez que os gêneros, como constructos sociais que são, se constituem no próprio ato comunicativo, contextualizados em determinadas situações, com objetivos específicos. Propor ao aluno que produza um texto cuja finalidade não seja apenas a de o professor atribuir uma nota à produção e devolvê-lo ao seu autor cria no estudante um compromisso a mais com o trabalho que desenvolve, levando-o a perceber a necessidade de se apropriar das convenções em relação à escrita, por exemplo, ou de conseguir produzir efeito a partir de um uso pouco recorrente dos sinais de pontuação. O trabalho com os PDG apontou para os benefícios de uma metodologia baseada nos gêneros textuais e possibilitou a flexibilidade que se procura nos currículos escolares no tocante à gramática.

A partir dessa reflexão, pode-se pensar na construção de um currículo que considere as especificidades dos gêneros textuais e a flexibilidade necessária para que a escolha dos gêneros a serem trabalhados esteja relacionada às necessidades linguísticas dos alunos e à possibilidade de um letramento efetivo no universo dos jovens estudantes.

O currículo escolar, hoje ainda tão engessado pela tradição dos conteúdos gramaticais, pode aliar-se ao trabalho do professor no sentido de resolver as questões linguísticas em que os alunos apresentam dificuldade. A proposta do Projeto Didático de Gênero considera uma produção inicial, antes das atividades das oficinas, que se destina, entre outros aspectos, a levantar as capacidades linguísticas e linguístico-discursivas já dominadas pelos alunos e aquelas que deverão ser objeto de estudo mais aprofundado. Esse diagnóstico representa um ponto de partida para o trabalho em aula. O trabalho desenvolvido com o gênero resumo, por exemplo, exemplifica a necessidade de se pensar nos gêneros enquanto eixo organizador de um planejamento, integrando mais de um conteúdo

nas atividades de análise linguística com o propósito não só de entender o gênero em questão, como também de compreender a importância dos recursos linguístico-discursivos que o sustentam.

Uma discussão que ainda permeia os campos acadêmicos e à qual este estudo pretende somar é de que forma é possível ensinar gramática e o que é relevante para um bom desempenho linguístico dos alunos. Acredito que a metodologia analisada nesta pesquisa contribui na direção de uma das respostas aos questionamentos feitos: o trabalho de análise linguística voltado para o estudo dos gêneros textuais permite que se repense a constituição dos programas curriculares no sentido de apresentar o gênero como eixo organizador. A partir dele pode ser pensada uma progressão que viabilize não só os suportes que o trabalho com um dado gênero necessitar, mas também possibilite que se trabalhem outros elementos linguísticos básicos para qualquer elaboração de texto escrito. Os textos analisados apontaram, por exemplo, questões de pontuação em um nível bem mais básico – da estrutura de períodos – do que se pretenderia numa primeira série de Ensino Médio. Isso significou lembrar normas da escrita relacionadas à pontuação básica, mas, ao mesmo tempo, apontar elementos gráficos que pudessem ajudar a elaboração do gênero a ser ensinado, como era o caso da crônica. Também, pela análise realizada, sobretudo com os textos do gênero resumo, foi possível detectar questões relacionadas ao uso de conectores, o que deveria vir a ser trabalhado em ocasião posterior, com outro gênero.

Em capítulo no livro sobre Projetos Didáticos de Gênero (no prelo), escrevi, com minha colega Renata Marques, um parágrafo que repito na conclusão de minha dissertação:

Ao fornecer esses instrumentos necessários e adequados para a progressão da aprendizagem do aluno, por meio do estudo com gêneros, o professor direciona e fortalece as capacidades de linguagem do aluno que aprende a interagir e materializar seu conhecimento linguístico-discursivo na construção do gênero. Portanto, partindo-se da concepção de linguagem como interação e considerando o gênero como objeto de estudo, as aulas de gramática ganham uma nova função, pois há uma co-construção do conhecimento para alunos e docentes por meio de práticas discursivas contextualizadas e significativas para ambos. (LISBOA e MARQUES, no prelo)

Ganham, dessa forma, todos os envolvidos no processo de ensino: o aluno, pois pode compreender suas dificuldades e dar conta delas, sem que, ano após ano,

os professores venham lhe apontando inadequações nos textos produzidos; o professor, que percebe a sua prática como uma intervenção positiva no desenvolvimento das capacidades linguísticas de seu aluno, o que lhe dará, certamente, ânimo novo para continuar planejando e executando projetos comprometidos com o letramento dos alunos; a escola, que estará exercendo seu papel na constituição de indivíduos letrados, em atividades pedagógicas estimuladoras, que provoquem a reflexão contínua sobre os fatos da língua. Cumpre dessa forma, a escola, seu papel mais genuíno: preparar o indivíduo para agir em sua realidade, com poder de entendimento, de reflexão e de construção linguística, ou seja, fazendo com que a leitura e a escrita estejam, de fato, presentes nas práticas sociais cotidianas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, Ricardo Gonçalves (org). **Português** (ensino médio). São Paulo: Edições SM, 2010.

BENDER, Flora e LAURITO, Ilka. **Crônica: história, teoria e prática**. São Paulo: Scipione, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, 2007, 48 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa**. Brasília, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

CAMPANI, Daiana. **Questões para além da didatização do gênero: um olhar para o ensino de pontuação em sequência didática sobre o gênero conto humorístico infantil**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio do Sinos – Unisinos, 2005.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades na aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

_____; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: CORDEIRO, Glaís Sales; ROJO, Roxane. Campinas: Mercado de Letras, 3 ed. 2011.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Caleidoscópio**, São Leopoldo, n.1,p.15-26, jan/abr 2006.

_____; TEZZA, Cristovão. **Oficina de texto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FILHO, Oscar Bessi. Chimarrão fervendo. **Jornal Ibiá**. Montenegro, 14 ago 2013.

FISCHER, Luiz Augusto. Princípios para um programa de ensino de literatura brasileira no ensino médio. In: GUEDES, Paulo Coimbra. **Educação linguística e cidadania**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

_____. Paradoxo na literatura. **Zero Hora**, Porto Alegre, p.3,17 jun.2014.

FOGAÇA, Jennifer. **Currículo no contexto escolar**. Disponível em <http://educador.brasilecola.com/orientacao-escolar/curriculo-no-contextoescolar.htm> Acesso em 29 jul 2013.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Letramento: muito além do jardim ou uma alfabetização sem limites ou datas marcadas. In: GUEDES, Paulo Coimbra. **Educação Linguística e cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

_____. **De uma formação continuada de professores de língua portuguesa a uma proposta de curricularização centrada em gêneros de texto**. Apresentação oral no Encontro da ANPOLL, SC 2014.

_____ ; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção: Projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____ . Explorando os Projetos Didáticos de Gênero como um caminho metodológico. (no prelo) 2014.

IEL - INSTITUTO de Estudos da Linguagem. **Textos de humor: uma forma divertida de refletir sobre a língua.** São Paulo, Campinas: UNICAMP. Disponível em www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras. Acesso em 28 jun 2014.

JUNIOR, Luiz Costa Pereira. Não só gramática. **Língua Portuguesa**, São Paulo, Ano 8, n.94, p.4, agosto de 2013.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 1991.

_____ ; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2012.

LISBOA, Íris Vitória Pires; MARQUES, Renata Garcia. **A importância das oficinas de análise linguística em um projeto didático de gênero: uma possibilidade de desenvolvimento das capacidades de linguagem.** In: GUIMARAES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da Construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar.** Campinas: Mercado de Letras (no prelo)

MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____ ; LOUSADA, Elaine; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: _____; BUNZEN, Clecio (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, set./dez. 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 5 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **Liberdade ainda que tarde**. Disponível em http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2013/05/noticias/cultura/1439246-cronica-do-dia-liberdade-ainda-que-tarde.html Acesso em 03 abril 2014.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1987.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3.ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011

SIMARD, Claude et al. **Didactique du français langue première**. Bruxelas, Bélgica: de Boeck, 2012.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da. **Organização curricular da escola e avaliação da aprendizagem**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006-2009. 10 p. Disponível em http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo2/texto_base.pdf

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia Moreira. **Da Educação Linguística ao letramento literário: algumas diretrizes metodológicas acerca do ensino de língua portuguesa e de literatura**. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/download/4854/4449>. Acesso em 28 jun 2013.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de língua materna – gramática e texto: alguma diferença? **Letras & Letras**. Uberlândia, 1997, jul-dez, p. 171-179.

_____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

VIANA, Chico. Reescrever é sobreviver. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 76, p.44-49, fev.2012.

ZILLES, Ana Maria Stahl. A língua que a gente fala no Brasil. In: GUEDES, Paulo Coimbra. **Educação linguística e cidadania**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

ANEXO A – CONTEÚDOS PREVISTOS NO PLANO DE CURSO

Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha

Disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Série: 1ª

Carga horária semanal: 4 h/a

Conteúdos**PRIMEIRO TRIMESTRE****A. LÍNGUA**

- 1 Processo de comunicação
 - 1.1 O ato de comunicar
 - 1.2 Linguagem, língua e fala
- 2 Variação linguística
- 3 Origem e formação da língua portuguesa
 - 3.1 Estrutura das palavras
 - 3.2 Formação das palavras
- 4 Acentuação

B. LITERATURA

- 5 Conceitos básicos
 - 5.1 Prosa e verso
 - 5.2 Poema e poesia
 - 5.3 Objetividade e subjetividade
 - 5.4 Denotação e conotação
 - 5.5 Modalidade oral e modalidade escrita
 - 5.6 Coerência, coesão e ambiguidade
 - 5.7 Gêneros textuais

C. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

- 6 Técnica do resumo
- 7 Paráfrase

SEGUNDO TRIMESTRE**A. LÍNGUA**

- 1 Gênero do agrupamento do narrar
 - 1.1 Estrutura
 - 1.2 Elementos
 - 1.3 Tipos de discurso
 - 1.4 A descrição na narrativa
- 2 Gênero do agrupamento do relatar
 - 2.1 Notícia
 - 2.2 Reportagem
 - 2.3 Relato de experiência

B. LITERATURA

- 3 Conceitos

- 3.1 Texto literário e não literário
- 3.2 Figuras de linguagem
- 3.3 Trovadorismo e Humanismo
- 3.4 Renascimento - Classicismo

C. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

TERCEIRO TRIMESTRE

A. LÍNGUA

- 1. Classes de palavras

B. LITERATURA

- 2. Quinhentismo Brasileiro
- 3. Barroco Brasileiro
- 4. Arcadismo Brasileiro

C. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

ANEXO B – TEXTO-BASE PARA A PRODUÇÃO INICIAL DO RESUMO

Liberdade ainda que tarde

Francisco Aurélio Ribeiro

Cecília Meireles (1901-1964), nossa poetisa maior, assim se referiu à Liberdade, em uma de suas crônicas: “Deve existir nos homens um sentimento profundo que corresponde a essa palavra LIBERDADE, pois sobre ela se tem escrito poemas e hinos, a ela se tem até morrido com alegria e felicidade. Diz-se que o homem nasceu livre, que a liberdade de cada um acaba onde começa a liberdade de outrem; que onde não há liberdade não há pátria; que a morte é preferível à falta de liberdade; que renunciar à liberdade é renunciar à própria condição humana; que a liberdade é o maior bem do mundo; que a liberdade é o oposto à fatalidade e à escravidão; nossos bisavós gritavam “Liberdade, Igualdade e Fraternidade!”. Nossos avós cantaram: “Ou ficar a Pátria livre ou morrer pelo Brasil!”; nossos pais pediam: “Liberdade! Liberdade! – abre as asas sobre nós”, e nós recordamos todos os dias que “o sol da liberdade em raios fúlgidos – brilhou no céu da Pátria...” – em certo instante”. Também foi ela que immortalizou nos versos do Romanceiro da Inconfidência: “Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda....”.

Pois é, há 125 anos, a Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, extinguiu, no Brasil, a escravidão, sistema injusto de exploração do homem pelo homem e que foi a base econômica da produção de riqueza durante o período colonial e o Império. No entanto, libertos, os ex-escravos não tiveram qualquer compensação financeira e social, ficando ao desabrigo, sem teto, sem trabalho, sem terra, sem educação. Que liberdade, hem? Há muito pouco tempo, os negros brasileiros têm conseguido acesso às formas de poder, mas nossa sociedade ainda é racista e preconceituosa com os não brancos.

No entanto, a escravidão não existe apenas como sistema social. Os seres humanos ainda estão presos a estereótipos, preconceitos, valores, comportamentos, ideologias que limitam sua visão de mundo. Atualmente, estamos vivendo a escravidão às modernidades tecnológicas. Algumas pessoas estão tão dependentes de seus iPhones e iPads, que não conseguem se livrar deles nem nas horas mais íntimas das necessidades fisiológicas como ir ao banheiro ou se alimentar. Que coisa, hem? Às vezes, escuto executivos tomando decisões, fazendo negócios, no compartimento ao lado, no banheiro público. À hora do almoço, hora sagrada, como diziam os antigos, escutamos de tudo nos celulares alheios. Privacidade, hoje, é démodé, out...

Numa viagem recente à Indochina, éramos quatro maduros sessentões brasileiros e oito parejas de jovens espanhóis. Todos, exceto eu, tinham iPhones, iPads e máquinas fotográficas profissionais de última geração, e uma irresistível necessidade de tirar milhares de fotos para postar em seus ‘facebook’s que só eu não tinha. Confesso e comungo com vocês, sou neolítico. Ainda desenho mãos nas cavernas e envio sinais de fumaça e não tenho nenhuma vontade de tuitar ou postar nada pra ninguém. No entanto, o que nos chamou à atenção não foram as máquinas

moderníssimas de nossos colegas, mas o fato de, à hora do almoço, eles não conversarem entre si, muito menos conosco.

Todos aproveitavam para acessar e-mails, postar as imagens tiradas, mantendo um diálogo virtual que parecia ser mais importante do que o real. Enquanto isso, ríamos, falávamos de nossas experiências vividas naquele dia, degustávamos o alimento e, às vezes, até compartilhávamos fotos interessantes que tínhamos tirado naquela viagem. Para nós, o importante era compartilhar com o outro, próximo de nós, e não com o que estava do outro lado do mundo. E isso bastava, para nós.

Fonte: http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2013/05/noticias/cultura/1439246-cronica-do-dia-liberdade-ainda-que-tarde.html Acesso em 03/04/2014

ANEXO C – TEXTO-BASE PARA A PRODUÇÃO FINAL DO RESUMO

Editorial| Balada insegura

25 de novembro de 2013



Amostragem estatística de acidentes em Porto Alegre reafirma a relação entre mortes no trânsito e o consumo de álcool e drogas. Os números são da Empresa Pública de Transporte e Circulação, em conjunto com a secretaria municipal da Saúde e a Delegacia de Delitos de Trânsito, e se referem à Capital, mas certamente são semelhantes aos de levantamentos na maioria das cidades brasileiras. Entre 42 casos de acidentes com morte analisados este ano, exatamente a metade teve, entre os envolvidos, a presença de álcool e também de maconha e cocaína. É a confirmação de que o massacre, principalmente de jovens, não representa uma fatalidade.

A maioria dos mais de 40 mil brasileiros que morrem todos os anos em acidentes é, na verdade, vítima da irresponsabilidade de quem dirige, da negligência dos governos e da complacência das leis e do Judiciário. Fatores relacionados com falhas mecânicas e outras questões técnicas são minoria entre as causas da mortandade em ruas e estradas. O que mata é a combinação de omissões e de atitudes delituosas. Desde 2008, quando o país adotou a chamada Lei Seca, corrigiu-se parte das deficiências. Mas se constata que, apesar das campanhas e blitzes, como as da Balada Segura em Porto Alegre, ainda é preciso fazer mais.

É longo também o caminho a percorrer em escolas e instituições que podem intensificar ações educativas para as novas gerações. E o próprio Judiciário precisa adequar-se a uma realidade em que a impunidade é um complicador para quem participa dos esforços pela redução dos acidentes. Nesse contexto, merece reprodução este desabafo do juiz Carlos Eduardo Richinitti, em recente artigo publicado em Zero Hora: “Não se prioriza educação, a lei é absolutamente frouxa e

nós, juristas, talvez até porque esse é um crime que qualquer um pode cometer, em nome de garantias fundamentais, fundamentamos cada vez mais a impunidade que mata como guerra”.

Não é a manifestação de um leigo, mas de um integrante do Judiciário, sobre a complacência com responsáveis por acidentes comprovadamente causados por motoristas alcoolizados. Num momento em que os gaúchos ainda estão traumatizados com a morte da jovem de 16 anos que teve o carro em que voltava de uma festa atingido por um condutor jovem com sinais de embriaguez, é de se perguntar se as comunidades, as forças de segurança, o Ministério Público e a Justiça fazem mesmo o que lhes compete em nome da paz no trânsito. Para que a resposta seja sim, é preciso fazer muito mais, especialmente agora, às vésperas das festas e, infelizmente, também das tragédias de fim de ano.

Comunidades e instituições precisam fazer muito mais para que o massacre no trânsito deixe de ser visto como fatalidade.

ANEXO D – PRODUÇÕES TEXTUAIS DO PDG SOBRE A CRÔNICA

(10 textos considerados na segunda parte da análise)

Texto 1

DIFICULDADES

L.M.

Quando passei não acreditei, comecei a pensar nos futuros desafios. Meu pai me assustava ao contar as histórias de quando era “bixo” da Liberato e quando contava sobre as dificuldades de todas as séries da escola.

Desde o começo meu pai me aconselhou a estudar e me esforçar, não acreditei que era tão difícil quanto ele falava. De fato não é difícil é quase impossível.

Desde o começo estou ferrado em quase todas as matérias e a cada prova de física estou mais perto de rodar.

Só agora que estudo muito e de verdade percebo o quanto é importante saber uma matéria e como é chato ficar o fim de semana todo com a cabeça nos livros sem poder ir em festas, sair com os amigos ou simplesmente ficar o dia inteiro sem fazer nada pois “não faço nada mas sou muito bom no que faço”.

O mais importante na Liberato é saber que é difícil e desde o começo tudo vai estar contra e que amos fazer o possível e o impossível para passar e poder pintar todos os “bixos” do próximo ano, A melhor lição que aprendemos na Liberato é que o mais importante é superar todas as dificuldades e sempre acreditar que vamos passar.

Texto 2

SEM TEMPO PARA NADA

G.S.

Levantar cedo para não perder o ônibus, almoçar rápido para chegar ao trabalho, levar os filhos de carro até a escola. Quando nós nos envolvemos muito com esse tipo de atividade, é quase certo que não estamos prestando atenção nas pequenas belezas, que são únicas, do dia-a-dia.

Quando vou esperar o ônibus para ir até a escola, a última coisa que eu penso é em como está o dia. Fico muito focado, caminhando com passos largos, olhando sempre para os dois lados para atravessar a rua. Poderia ter um milhão de flores e pássaros cantando ao meu redor, mas, no momento, meu único objetivo seria não perder o ônibus, infelizmente.

Mesmo que o canto dos pássaros seja suave e bonito, o cheiro da grama cortada nos jardins agradável e a alvorada do sol uma das imagens mais lindas que se pode encontrar. Mesmo tendo a liberdade do tamanho do mundo, é difícil usar essa liberdade por causa do tempo que temos livre.

Tempo que nos causa estresse, pressa, aflição e desespero. Tudo por causa da forma que vivemos, focados em nossas tarefas, sem pensar em outras coisas. Infelizmente todos nós temos que agir assim, para não chegar atrasado no trabalho, para não perde o ônibus, para não se envergonhar de chegar às 21:15 em um restaurante e então sua namorada lhe diz que está “plantada” na cadeira desde às 20:30.

Texto 3

LIBERATO

D.S.

Meu Deus, passei na seleção de ingresso para a liberato, e agora?

A primeira coisa que um candidato faz quando vê seu nome no site da liberato, como “aprovado”, é pensar...nossa sou o cara. Depois de algumas reuniões e de fazer a prova de inglês o recém-aluno da liberato recebe seus livros, ainda não sabe nem onde começa ou termina a escola. No primeiro dia de aula a única coisa que um “bixo” (apelido recebido por estar no primeiro ano na escola), sabe é seguir os repetentes de suas turmas, os chamados bi-bixos. Após as duas primeiras semanas de aula, os alunos já se perderam bastante pela escola, então já a conhece bem.

Começam as provas... e é aí onde um bixo bita a diferença de suas escolas anteriores para a liberato, onde é preciso realmente estudar. Os novatos tem uma forte mania de não escutarem os mais “velhos”, no caso os repetentes, eles só começam a ser levados a sério após o primeiro trimestre acabar, onde em geral as notas são ruins ou na média, os alunos precisam estudar para recuperar suas ‘vergonhas”, as notas baixas e provas, finalmente os repetentes são ouvidos. O 2º trimestre começa, aí é a hora de se puxar, ir em reforços até de outras turmas, para não decepcionarem seus pais, segundo trimestre também é muito conhecido pela desistência de muitos na escola, este é o 2º trimestre.

Último trimestre, garantia de alguns ou a força de outros, agora é tudo ou nada, alguns são obrigados a tirarem algumas notas quase impossíveis, já é final do ano, algum estão tranquilos e outros completamente encrocados. A entrega do tão esperado boletim, até parece um livro dourado, onde define para alguns em que escola irão, porque são obrigados a deixarem a escola, para outros define em que série estarão no ano seguinte. Os reprovados irão fazer de novamente, e para os aprovados, não termina, mas apenas começa a mesma exigência no segundo ano, este foi o primeiro ano...

Texto 4

QUAL A MELHOR ESCOLHA?

G.E.

O momento da prova parece ser uma assombração para alguns: por mais que você tenha se preparado, a aflição, o medo de que o resultado seja reprovado, assusta. Além disso, ainda tem o

medo de ficar como suplente e não conseguir atingir sua meta, isso assusta. E depois de aprovado, é o que você esperava? A única certeza é que o resultado será bom, pelo menos é o que dizem. E se não for, assusta.

Muitos estudantes da Liberato reclamam do que é exigido, da responsabilidade, dos deveres atribuídos a eles. Estou falando isso, pois aconteceu comigo e agora tenho a chance de alcançar aquela recompensa.

Agora que estou no primeiro ano, vejo que não é tão assustador quanto diziam, mas não deixa de dar uns frios na barriga. Uma certeza é que devemos aproveitar para dormir enquanto podemos, estar estudando na Liberato lhe custará algumas noites de sono fazendo trabalhos, estudando para as provas, sem conseguir estudar realmente, pois o sono acaba atrapalhando ainda mais. Talvez fosse melhor não ter estudo e ido dormir, não? Talvez fosse melhor ter se esforçado bastante no começo, pois agora não há muito tempo para se esforçar. Pense, não seria mais fácil?

Alguns preferem não ter entrado, outros agradecem por ter entrado. Já não sei mais se agradeço ou não, não sei de deveria parar agora ou seguir em frente e tentar alcançar a recompensa. Pergunto isso aos outros, apesar das opiniões serem meia a meio. No final a decisão será minha, e se você entrar na Liberato, provavelmente passará por essa situação.

A escolha é difícil, e ainda tem que escolher qual curso fazer. São muitas escolhas durante a vida e cada uma delas, mesmo que seja pequena, poderá afetar o resultado da dela.

Texto 5

BANHO DE CHUVA

I.N.

Chuva... Tem gente que gosta, né! Gosta de se molhar, se sujar. E quando você sai toda arrumada, bonita, e começa a chover. E quando você sai, toda arrumada, bonita, e começa a chover você pensa que maravilha! Fica toda molhada, embarrada...e o cabelo? Nossa que coisa linda, sua chapinha já era e fica cada vez pior. Pior que isso só quando você está caminhando na rua e vem aquele ventão. Meu deus você passando vergonha com a sombrinha virada e voando, se molhando toda. Chuva é bom sim, quando está bem longe né. Bom, pensando na chuva, me lembro da minha infância, a felicidade de tomar um banho na chuva e depois ficar doente, nessa época a chuva era legal, sem se preocupar com o cabelo nem nada.

A chuva pode ser boa, é só você não ficar preocupado com sua imagem até que da pra curtir. Afinal quem nunca sonhou com um beijo na chuva como nos filmes?

Texto 6

TEMPOS QUE CHOVE SEM PARAR

L.C.

Existem períodos no ano que chove sem parar, e nós, moradores do Vale dos Sinos, estamos passando por um desses períodos. Está chovendo a apenas uns três dias, mas já parece uma eternidade. Tá, eu sei, a chuva é essencial para nós e todo o meio ambiente; ela reabastece os rios, molha as plantas, e é boa para refrescar no verão, quando os termômetros já estão na casa dos 40º graus, mas concordemos que às vezes esse fenômeno meteorológico passa dos limites.

Hoje cheguei em casa molhada dos pés à cabeça, pois como se já não bastasse o meu dia ter sido esgotante, típico de um contra turno na Liberato, ainda teve a chuva marcando fortemente presença. Não sei como não virei peixe. E, além de tudo, tinha aquele vendo frio, cortante, inútil, que ficava mudando a direção dos pingos, balançando o guarda-chuva para todos os lados.

Chove nos dias que não pode chover, só para atrapalhar aquele encontro com as amigas, aquela piscina, aquela roda de chimarrão no parque...Isso sem falar de como fica o cabeço-mas é melhor eu nem entrar nesse tópico, para não entrar em depressão. A chuva só vem para atrapalhar, só.

Com um tempo assim, só é bom ficar em casa, no seco, de preferência embaixo de um cobertor – isso quando não quebra uma te4lha e a gente tem que ficar correndo de um lado para o outro com baldes e panos- e para deitar na cama ou ler um bom livro ao som dos pingos que caem no chão.

Mas é um lembrar que nem tudo na vida é um pesadelo, e que depois da chuva às vezes aparece um lindo arco-íris. Só nos resta esperar.

Texto 7

UMA CHUVINHA

O.H.

Tá chovendo de novo? Ah, não! Faz tipo um 127ilênio que não vejo uma semana completa sem chuva. Saio de casa, e tem que ficar olhando onde dá pra pisar, porque o chão fica igual dia pós dilúvio. Os tênis brancos então...coitados.

Mas não podemos esquecer das coisas boas da chuva: as lindas águas-vivas que a chuva traz pra praia, posas na beira da rua que fazem os carros darem um banho em quem está na calçada, goteiras na casa toda, passeios em família cancelados, levar o guarda-chuva pra lá e pra cá, entrar em casa com os tênis todo molhando...essa situação as mães adoram!

E aquela gripe gostosa que vem para melecar o nariz, os casacos super grossos que quase não permitem um movimento. Chuva molha, atrapalha, incomoda, prejudica... Então acho que hoje com essa chuva eu as coisas não vão ir muito bem.

Texto 8

UHUL

S.R.

Feliz. Nada mais pode me desmotivar. Provei a todos como sou capaz. Estudei o ano todo, como nunca antes, mas, e aí, será que valeu a pena? Não sei se é isso que realmente quero, mas saberei daqui a alguns meses, espero. Assim pensava quando superei tal desafio de me classificar dentre tantas centenas de estudantes.

Muitos sonham em entrar na gloriosa Fundação Liberato, mas poucos conseguem; graças ao cão de três cabeças que guarda os portões desse inferno – o Cérbero?! Não, esse se chama “Prova de Seleção”, ele destrói a cabeça dos alunos fazendo-lhes quarenta questões e propondo, também, uma redação. Os que passam nos dois desafios ganham a honra de frequentar essa “maravilhosa escola”.

Gostava daqui no início – todos gostam, mas a prova de seleção não se compara a tal inferno. Se pretendes tentar entrar aqui, diga adeus a sua preguiça, seu descanso, aos games, a um bom tempo com os amigos fora daqui, e a sua vida social.

Mas essa majestosa Fundação tem seus prós, tais como: algumas aulas legais – poucas pessoas muito interessantes para se fazer amizades e bons relacionamentos que podem valer muito a pena e o campus, também, é muito belo para aproveitar os horários livres.

Mais, e aí, vai querer arriscar?! Acho que no fim valerá a pena – ou não.

Texto 9

QUANDO EU ERA CRIANÇA

G.F.

Não sei bem que horas eram... Devia ser de manhã, mas parecia ser quase noite. A chuva era forte e o som dos trovões era frequente. Uma vez, me disseram que o trovão era o barulho que um raio fazia ao tocar o chão.

Quando criança, me diziam que a chuva eram as lágrimas de São Pedro, e os raios, sua fúria. Quando havia um temporal muito forte, São Pedro devia estar com raiva. Quando criança, eu achava que isso tudo era verdade.

Quando eu era criança, achava que as nuvens eram feitas de algodão doce, achava mesmo. Pensava que a lua era feita de queijo e que qualquer avião que cruzasse o céu era um extraterrestre. Quando eu era criança, até tinha um amigo imaginário.

Quando eu era criança, as únicas coisas que eu fazia eram jogar videogame e olhar desenho na TV. Não tinha nenhum problema ou preocupação, só tinha que acordar cedo pra ver a “TV Globinho”.

Hoje eu sei que as nuvens são feitas de água que evapora e se condensa no céu, que a lua não é feita de queijo suíço e que os aviões não são extraterrestres. Esse ano eu vou fazer 16 anos, como o tempo passa... Quando eu tinha 10 anos queria fazer 12, quando tinha 12 queria ter 14 e depois 16.

Hoje eu queria ter de volta meu amigo imaginário, poder ver de novo a “TV Globinho”, não ter preocupações ou compromissos, acordar cedo pra ver desenho, que utopia... Mas a gente cresce e vê que ficamos velhos. Quando eu vejo meu irmão de 8 anos olhando “Dragon Ball Z” no computador, eu lembro que vi esse desenho quando era menor que ele.

Quando eu em arrumo pra sair, meu irmão me olha e fala que quer ser eu, eu olho pra ele e digo que eu queria poder ser ele... É aí que nós percebemos que estamos ficando velhos.

Texto 10

Que Chuvinha boa!

A.C.

Acordar e lembrar que é sexta-feira já é bom o suficiente, imagine agora acordar e se dar conta de que é sexta-feira, mas não um sexta-feira comum, é 20 de setembro, feriado Farroupilha. Mas bah tchê, é muito bom ser gaúcho! Sem querer ofender aos demais estados, mas morar no Rio Grande do Sul não tem preço.

Estava tão animada naquela manhã, que quase dançava ao me vestir. Coloquei um short, uma blusa de ginástica e calcei os tênis. Ao abrir a porta do quarto percebi um olhar confuso de minha mãe, que estava com mais roupa que armário de madame. “Aonde tu vai guria?” “Vou na ciclovia andar de bicicleta.” “Mas com esse tempo?!” Sua pergunta me fez olhar pela janela. Pensei que minhas pernas não iriam aguentar, quase tive um troço ao ver aquele quase temporal lá fora.

Não, não é justo essa chuva e esse frio em um dia como este. Voltei ao meu quarto após um café com fundo melancólico. Aliás, aquela imagem da chuva caindo na minha janela era melancólica por si só, o que me fazia pensar sobre como é a chuva quando cai.

A chuva quando cai é como se caísse aquele vidro de perfume caro, ou o vaso que é herança de família. Como quando você está quase no final da corrida e o ovo cai da colher. Ou quando você está andando pela escola e alguém pecha em você, deixando cair todos os seus livros, e não, ele não irá te ajudar a recolhe-los...A chuva quando cai é triste.

Mas é claro que também tem seus momentos bons. Ou vai me dizer que você não gosta de estragar aquele penteado que demorou horas para fazer, ou então de passar o dia todo com a meia molhada depois de pisar em uma poça d’água, ou daquela hora em que você vai atravessar a rua e passa um carro te molhando dos pés a cabeça. Ah, e é claro, sem esquecer aquele banho de chuva que te trouxe aquela gripe que te fez perde uma baita festa.

Bem, mas a chuva nem é tão ruim assim, você já viu o Grêmio jogando?

ANEXO E – PRODUÇÕES INICIAIS DO PDG SOBRE O GÊNERO RESUMO

(10 textos considerados na segunda etapa da análise)

Texto 1

Liberdade, ainda que tarde

Há 125 anos, a Lei Áurea, extinguiu, no Brasil, a escravidão. No entanto, libertos, os escravos não tiveram qualquer compensação financeira e social. Há muito pouco tempo, os negros brasileiros têm conseguido acesso às formas de poder, mas nossa sociedade ainda é racista.

Os seres humanos ainda estão presos a estereótipos, preconceitos, valores, comportamentos, ideologias que limitam sua visão do mundo. Atualmente, estamos vivendo a escravidão às modernidades tecnológicas. Algumas pessoas estão tão dependentes de seus aparelhos eletrônicos, que não conseguem se livrar deles nem nas horas de maiores necessidades.

Numa viagem recente, todos tinham necessidade de tirar fotos para o “facebook”, menos eu, o sessentão. Na hora de todos estão mais interessados no mundo virtual, diferente dos mais velhos, que compartilharam suas experiências com os mais próximos.

Texto 2

O texto fala sobre as definições atuais de liberdade e as formas com que ela atua na sociedade atualmente.

Segundo o autor, todas as formas virtuais de comunicação e tecnologia, são a fatalidade, citada no texto de Cecília Meireles. Pois saem do controle dos homens o uso excessivo dessas novas tecnologias, tornando-os “escravos” de sua vontade. E assim, a liberdade, tão cortejada por nossos avós e bisavós escorre por entre nossos dedos, fazendo da sociedade, outro povo sem o seu bem mais precioso.

Texto 3

Resumo

Muitos alegam que ser livre faz parte da essência do ser humano, pois ao longo do tempo muitos foram os manifestos contra ditaduras e estilos de vida controladores.

Sempre a um desejo ela liberdade mesmo que as vezes se possa criar um falsa liberdade as vitmas escapam de um cacere e caem em outro, como a libertação dos negros no brasil, que por anos viveram em uma pressão de preconceito.

E hoje os jovens vivem livres mas obsecados por seus celulares esquecendo dos prazeres da liberdade que duramente foi conquistado por seus pais.

Texto 4

Cecília tenta explicar a liberdade com os exemplos que os hinos e pelo aquilo que foi falado por pessoas que lutaram por ela.

É difícil entender a liberdade sem que pense nos atos que você faz quando está em posse dela, por isso que a liberdade é uma coisa que todos aqueles que não pensam em seus atos querem.

Há tempos atrás as pessoas tiveram um pouco mais de liberdade quando a lei áurea foi assinada pela princesa Isabel. Hoje a escravidão continua, só que com os aparelhos eletrônicos que hoje participam da vida de muita gente no mundo de hoje.

O autor termina o texto dizendo que a liberdade acontece só em partes, porque em outros momentos somos escravos.

Texto 5

A liberdade

Cecília Meireles (1901-1964), assim se referiu à liberdade: “Deve existir nos homens um sentimento profundo que corresponde a essa palavra Liberdade, pois sobre ela se têm escrito poemas e hinos, a ela se tem até morrido com alegria e felicidade”.

Há 125 anos, a lei Áurea, extinguiu, no Brasil, a escravidão, sistema injusto de exploração de homens sobre homens. Os ex-escravos não tiveram ajuda depois de tudo que passaram não tiveram uma casa e nem educação.

No entanto, a escravidão não para apenas no sistema social. As pessoas ainda estão presas a uma visão limitada do mundo.

As pessoas são escravizadas e limitadas a apenas aparelhos eletrônicos. Sem converça direta esquecendo que as pessoas que estão a sua volta é o que realmente importa.

Texto 6

Liberdade, ainda que tarde

Cecília Meireles, nossa maior poetisa, se referia a liberdade como sentimento profundo que deve existir nos homens um sentimento que acaba onde começa o de outro, e que onde não há esse sentimento não há pariu. Também foi ela que imortalizou nos versos do romanceiro da independência: “Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.”

Pois é, há 125 anos, a lei àurea, assinada pela princesa Isabel extinguiu esse sistema injusto de exploração que é a escravidão, no entanto os ex-escravos não tiveram qualquer compensação financeira e social, ficando ao desabrigo, sem teto, sem trabalho, que liberdade hem!

Atualmente estamos vivendo a escravidão as modernidades tecnológicas, algumas pessoas estão tão dependentes de seus aparelhos eletrônico.

Texto 7

Liberdade

Cecília Meireles descreve a Liberdade como algo em que o ser humano vem pondo sua fé ao longo dos tempos.

A Liberdade para cada um é algo diferente, não se sabe explicar tão bem sobre o que é.

Um desejo de ser livre é o que está presente em todos nós desde muito tempo atrás.

Texto 8

Neste texto, Francisco Aurélio Ribeiro retoma a crônica “Liberdade”, de Cecília Meireles, Relacionando alguns acontecimentos antigos, com os dias de hoje. Enfatizou que a liberdade, muitos anos atrás, era algo que todos buscavam, nos tempos da Revolução Francesa, por exemplo.

Algumas décadas atrás, liberdade era uma palavra forte, que significava muito, significava ter suas escolhas, ser ganhar mandamentos, castigos.

Atualmente, principalmente os jovens, interpretam essa liberdade como ter sua própria independência, criar suas regras, dizer a si próprio o que pode e o que não pode, fazer suas determinadas escolhas, sem se preocupar com as consequências. Sem contar que usam as redes sociais na internet para mostrar estes acontecimentos para o mundo.

Texto 9

“LIBERDADE, AINDA QUE TARDE”

A liberdade significa muita coisa, para diversas pessoas. E em cada geração ela marca isso, com o seu contexto, mas em todas e sempre o que se busca.

Foi para mostrar isso que ele usa o trecho de uma crônica da Cecília Meireles, onde ela enumera algumas frases, usada até hoje e alguns hinos que eram símbolos dessa palavra, mas as duas tem a intenção de expor suas ideologias sobre a liberdade.

A escravidão foi abolida, mas os escravos perderam tudo, ficaram só com ela. Na verdade, não é só sendo escravo de alguém que se é preso, atualmente as pessoas estão dominadas pelas tecnologias, pelas redes sociais e por elas abrem mão de estarem vivendo a liberdade para ficarem horas a fio conectados com o mundo.

Perderam a liberdade de aproveitar o que tem a sua volta, isso já não é o suficiente, as pessoas querem mais sem aproveitar o que se tem.

Texto 10

Cecília Meireles, se referiu à liberdade em uma de suas crônicas.

Há 125 anos atrás, a Lei Áurea extinguiu, no Brasil, a escravidão. No entanto, após libertos, os ex-escravos não tiveram qualquer compensação financeira e social, ficando de sabrigados e sem nada.

Que liberdade, hem? Há muito pouco tempo , os negros brasileiros tem conseguido acesso às formas de poder, mas nossa sociedade ainda é racista e preconceituosa c o os mesmos.

No entanto, a escravidão não existe apenas como sistema social. Os seres humanos estão presos a estereótipos e valores. Atualmente, estamos vivo a escravidão às modernidades tecnológicas. Algumas pessoas estão tão dependentes de seus aparelhos, que não conseguem se livrar deles nas horas mais íntimas. As vezes, escuto executivos tomando decisões, fazendo negócios em banheiros públicos. A hora do almoço, escutamos de tudo nos celulares alheios.

Numa viagem recente éramos quatro idosos brasileiros e oito jovens espanhóis. Todos exeto eu, tinham iphones e máquinas fotográficas modernas. Não tenho nenhuma vontade de compartilhar nada com ninguém. No entanto, o que nos chamou atenção não foram as máquinas modernas de nossos colegas, mas o fato de , à hora do almoço, eles não conve-sem entre si, , muito menos conosco.

ANEXO F – PRODUÇÕES FINAIS DO PDG SOBRE O GÊNERO RESUMO

(10 textos considerados na segunda etapa da análise)

Texto 1

Resumo do texto “Balada Insegura”

O consumo de álcool e drogas é um dos principais agentes nos acidentes de trânsito segundo o levantamento da Empresa Pública de Transporte e Circulação, e referem à capital gaúcha, mas certamente se assemelham á levantamentos de outras cidades brasileiras.

Entre os mais de 40 mil brasileiros que morrem nas estradas, poucos morrem por falhas mecânicas no carro. O que mata é a irresponsabilidade no volante juntamente da complacência do sistema judiciário. Por mais que a Lei seca esteja sendo rigidamente monitorada, é preciso fazer mais.

É longo o caminho a correr para mudar a educação para as próximas gerações. Segundo o juiz Carlos Eduardo Richinitti “a lei é absolutamente frouxa.”

Num momento em que os gaúchos estão traumatizados pela morte da jovem de 16 anos que sofreu um acidente de carro por causa de um motorista embriagado, todos se perguntam se os órgãos públicos fazem tudo que está ao seu alcance para a paz no trânsito, ainda mais agora no fim de ano.

Texto 2

Resumo do editorial “Balada Insegura”

O editorial da Zero Hora “Balada Insegura” fala sobre os acidentes de trânsito causados por jovens, muitas vezes irresponsáveis.

No início do texto, apresentando estatísticas, o(s) autor(es) relacionam o grande número de fatalidades ao trânsito. Assim, informando os leitores sobre os verdadeiros causadores do grande número de mortes nas estradas: os jovens e a sua imprudência.

Em seguida, o texto mostra um trecho muito importante para o entendimento da ideia principal. Este é uma citação de um juiz, cuja opinião diz que o que deixa os jovens causarem todos os transtornos no trânsito é a impunidade proposta pelas leis federais.

Por fim, vem uma sugestão do(s) autor(es), como conclusão do texto e complemento à ideia do juiz, que faz uma reflexão a fim de tocar e conscientizar os jovens gaúchos.

Texto 3

Resumo do texto: “Balada Insegura”

No texto “Balada Insegura” do editorial da Zero Hora, o tema principal são os acidentes de trânsito causados por embriagues dos condutores.

Relata-se no texto números divulgados pelo governo sobre acidentes de trânsito, mais da metade deles são causados porque os motoristas estavam alcoolizados.

O texto aponta claramente, a opinião do editorial sobre o que ainda tem que se fazer para diminuir este tipo de acidente, a lei Seca só resolveu estes problemas em parte, porque há pouca fiscalização ainda.

Se fez também no texto citação ao poder judiciário que deveria se adequar de um jeito melhor nestes casos, colocando punições mais severas.

No fim do texto a editoria relembra do caso de uma garota de dezesseis anos que foi morta num acidente de trânsito, porque o condutor do veículo estava embriagado. O texto foi concluído com o intuito de saber se as autoridades podem dizer que “sim”, que ainda se tem coisas a fazer, principalmente agora na véspera de fim de ano.

Texto 4

Resumo sobre o texto “Balada Insegura”

O texto “Balada Insegura” tem este título, pois é uma crítica a quem não respeita a lei seca e dirige embriagado.

Se refere a números da EPTC e da Delegacia de Delitos do Trânsito que mostram que 50% dos acidentes, ocorridos nas noites deste ano na capital, tiveram pelo menos uma pessoa envolvida no acidente que estava bêbada ou drogada.

Outro número impressionante é que 40 mil pessoas que morreram no ano em nosso país foram vítimas de irresponsabilidade no trânsito e que um número muito baixo teve falhas mecânicas no automóvel.

Conclui-se que neste momento é preciso pensar no futuro, educando as crianças nas escolas desde pequeno, para que essas gerações tenham mais consciência. Outra alternativa é fazer leis que realmente serão cumpridas com grandes punições.

Texto 5

Resumo do editorial “ Balada Insegura”

O editorial da Zero Hora começa mostrando uma estatística sobre os acidentes em Porto Alegre, que afirma a relação desses acidentes com drogas e álcool confirmando isso mostraram que de 42 acidentes com mortes a metade teve o envolvido de drogas legais e ilegais.

São mais de 40 mil pessoas morrem todos os anos vítima da irresponsabilidade e da negligência de quem dirige, mas também do governo, das leis e o Judiciário, e mostra que as mortes causadas por falhas mecânicas são poucas. Mesmo depois da aprovação da Lei Secas, de suas correções, das campanhas e blitzes ainda é necessário fazer mais.

É falado em intensificar as ações educativas em escolas e instituições, que ainda é necessário fazer ajustes no judiciário, pois, a impunidade não ajuda a reduzir esses acidentes.

Relataram o comentário de um juiz sobre a tarefa de julgar esses casos e da complacência com os responsáveis, deram ênfase por ser tratar de um integrante do judiciário.

Por fim associaram a morte de uma jovem com o questionamento sobre as tragédias de final de ano.

Texto 6

Resumo: “Balada insegura”

O autor mostra com auxílio de dados de pesquisas, que a mistura de álcool e drogas com a direção traz resultados fatais para os envolvidos. As pesquisas apontam que entre todos os acidentes automobilísticos, de nosso país, a grande maioria é causado por esta mistura fatal. E além disso, ele informa, também, que a maioria das vítimas são jovens.

Junto a isso tudo, o jornalista afirma que os maiores problemas estão nas leis e no governo. Leis estas que muitas vezes deixam o infrator impune. Apesar da chamada “Lei seca” ter sido implantada há alguns anos, as autoridades ainda não fazem o suficiente para acabar com o problema. Para defender seu ponto de vista, o autor traz o relato do juiz Carlos Eduardo Richinitti, que fala que a educação não está recebendo seu devido valor no Brasil, e que as pessoas estão cada vez mais saindo impunes.

Outro ponto forte da notícia é a constatação de que não estão investindo no que mais precisa, a educação. Ele afirma que a melhor saída é conscientizar as crianças, para assim termos futuros motoristas conscientes.

Texto 7

Resumo do Editorial: “ Balada Insegura”

O editorial publicado pela Zero Hora de título “Balada Insegura” fala sobre mortes no trânsito causadas pelo consumo e uso de drogas e bebidas alcoólicas principalmente após baladas e festas, por parte dos motoristas.

O editorial traz uma crítica à negligência dos motoristas que dirigem embriagados ou sob efeito de drogas e aos governos, fala sobre o sistema judiciário e seus métodos como também sobre os métodos de conscientização atuais.

O editorial implica também uma reflexão sobre o fim do ano estar próximo, e as tragédias de fim de ano também.

Texto 8

Resumo do texto – “Balada Insegura”

O editorial do jornal Zero Hora retrata a situação de acidentes em Porto Alegre. Segundo a pesquisa, a maioria destes acidentes estão vinculados com o álcool e as drogas.

De acordo com a Empresa pública de transporte e circulação, a secretaria municipal da Saúde e a Delegacia de Delitos de Trânsito, quase todas as pessoas que morrem todo ano de acidente automobilístico, são vítimas que se foram por causa da irresponsabilidade dos motoristas que descumprem a lei.

Conforme o editorial , mesmo com a lei seca e com as blitzes ainda falta auxílio por parte do governo federal. O poder judiciário brasileiro junto com o Ministério já estão tomando uma providência principalmente para os feriados e o final de ano, onde os acidentes aumentam.

Texto 9

Resumo da reportagem “Balada insegura”

Em uma edição da Zero Hora, deste ano consta uma reportagem envolvendo acidentes.

Uma pesquisa feita pela Empresa Pública de Transporte e Circulação, mostra que metade dos acidentes ocorridos em Porto Alegre são causados por drogas e álcool. A irresponsabilidade é tanta, que nem as várias viaturas e blitzes dão conta dos motoristas alcoolizados, pois ainda acontecem vários acidentes causados por eles.

Também mostra no editorial, um artigo publicado também na Zero Hora feito pelo juiz Carlos Eduardo Richinitti, que fala que “A lei é fraca que não é muito rígido, pois qualquer um pode cometer tal crime.” Muitos morrem sem ser os culpados como fala a reportagem “Jovem de 16 anos teve o carro em que voltava de uma festa atingido por um condutor jovem com sinais de embriaguez.” E isso faz com que as pessoas pensem se os políticos estão preocupados em trazer a paz no trânsito.

Texto 10

Resumo do texto Balada Segura

Segundo a pesquisa da EPTC, publicada no editorial balada segura, o consumo de álcool está ligado diretamente aos acidentes de trânsito na capital gaúcha. A pesquisa afirma que 42% dos acidentes fatais, metade tinha envolvimento com outras drogas.

O autor ainda resalta que o motivo de tantos acidentes tem como origem a falta de responsabilidade e a complacência das leis. Algumas atitudes como a implantação da lei seca e as fiscalizações durante a madrugada amenizam mas não resolvem o problema. É preciso implantar campanhas nas escolas para jovens, que são as principais vítimas terem mais consciência ao saírem para a noite.

Como disse o Juiz Carlos Richinitti, faltam leis, a pouco investimento na educação o que cria um sentimento de impunidade que estimula as pessoas a fazerem o que é errado. É preciso aumentar as fiscalizações neste fim de ano para que não aconteçam mais tragédias como em anos passados.