

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

DO “ERA UMA VEZ” AO “FIM”: UMA ABORDAGEM METACOGNITIVA DA PRO-  
GRESSÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

CARLA DA GLÓRIA CORRÊA SENRA

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS

DO “ERA UMA VEZ” AO “FIM”: UMA ABORDAGEM METACOGNITIVA  
DA PROGRESSÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

CARLA DA GLÓRIA CORRÊA SENRA

*Sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>*

*Adriana Tavares Maurício Lessa*

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mes- tra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Seropédica, RJ

Março de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S478" Senra, Carla da Glória Corrêa, 1982-  
Do "Era uma vez" ao "Fim": Uma abordagem metacognitiva  
da progressão textual no ensino fundamental / Carla  
da Glória Corrêa Senra. - 2019.  
128 f.

Orientadora: Adriana Tavares Maurício Lessa.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Ru-  
ral do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Le-  
tras - PROFLETRAS, 2019.

1. Desenvolvimento Metalinguístico. 2. Metacognição.  
3. Modos de Organização do Discurso. 4. Progressão Tex-  
tual. 5. Abertura e Fechamento. I. Tavares Maurício Les-  
sa, Adriana, 1986-, orient. II Universidade Federal Ru-  
ral do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS

**CARLA DA GLÓRIA CORRÊA SENRA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, área de concentração em Língua Portuguesa.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Tavares Maurício Lessa (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Leitão Martins \_ UFRJ \_ (Membro externo)

---

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa \_ UFRRJ \_ (Membro interno)

## DEDICATÓRIA

A minha família.

## AGRADECIMENTOS

Neste espaço, gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus por ter me concedido sabedoria, dedicação, persistência e tudo mais de que eu necessitava para alcançar este tão sonhado momento.

A minha família por ter me dado força e ter sido compreensiva, principalmente nos meus inúmeros momentos de ausência por estar me dedicando a realização deste objetivo, além de toda a paciência nos momentos de dificuldade e cansaço.

A minha orientadora, Adriana Tavares Maurício Lessa, pelo apoio desde o primeiro momento, demonstrando muita generosidade e solicitude. Aproveito o ensejo para deixar registrado que aprendi muito durante esta orientação, cresci acadêmica e profissionalmente.

Aos demais professores do curso, que também contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto professora e pesquisadora.

A diretora da UE de realização da proposta de mediação pedagógica referente a esta pesquisa, Andrea de Albuquerque Seabra, pela compreensão e apoio dispensados.

A minha amiga e companheira de trabalho, Diane Mota Lima, pela parceria e motivação durante todo esse processo, sempre com palavras de incentivo e torcendo por mim.

Aos meus colegas de turma que, em muitos momentos, foram de grande incentivo e companheirismo, ademais de toda a troca enriquecedora. Especialmente a Ana Cristina, a Flávia e a Márcia, que foram verdadeiras amigas durante todo esse período.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## **EPÍGRAFE**

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 12)

## RESUMO

SENRA, Carla da Glória Corrêa. **Do “Era uma vez” ao “Fim”: uma abordagem metacognitiva da progressão textual no Ensino Fundamental**. Seropédica, 2019. 128 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

Assumindo como questão problema a transferência que os estudantes realizam de marcas típicas do conto de fadas para gêneros textuais de caráter dissertativo, esta dissertação tem por objetivo geral investigar as relações entre o processo de reconhecimento da progressão textual por parte do estudante e as práticas de leitura propostas pelo professor. Especificamente, buscou-se (i) promover análises sobre a função de abertura/fechamento que incide diretamente sobre a sucessão de ações identificadas coerentemente em uma sequência textual; (ii) investigar a relação entre práticas de leitura envolvendo operações inferenciais e a concepção de progressão textual de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental; (iii) elaborar e avaliar a efetividade de atividades metacognitivas envolvendo o reconhecimento na leitura das sequências principais que garantem a progressão do texto escrito. Assim, tomando como base a metodologia de pesquisa-ação de Tripp (2005), elaboramos uma proposta de mediação pedagógica e adotamos a abordagem metacognitiva, propiciando o processo de reconhecimento das informações principais que permitem a progressão textual, comparando o conto de fadas à notícia. A proposta de mediação pedagógica foi aplicada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro em oito aulas. Na análise do processo e dos resultados, retomamos os objetivos para ressaltar os seguintes pontos, destaques da proposta pedagógica: (i) embora ambos os gêneros sejam compostos pelos modos de organização textual Narrativo e Descritivo, conforme Charaudeau (2016), a progressão textual, no conto de fadas, ocorre de maneira linear; e na notícia, em inversão cronológica, por meio dos procedimentos de condensação e expansão, respectivamente; (ii) a ideia de figura e fundo de Hopper (1979) com base nas categorias de língua pode ser explorada para identificação das informações centrais do texto, contribuindo para o desenvolvimento dos níveis mais altos de leitura, conforme Applegate, Quinn e Applegate (2002); (iii) quadros esquemáticos e linhas do tempo revelaram-se boas estratégias pedagógicas para os estudantes tomarem consciência das informações centrais que compõem a espinha dorsal do texto.

Palavras-chave: metacognição, progressão textual, abertura e fechamento.

## ABSTRACT

SENRA, Carla da Glória Corrêa. **From "Once upon a time" to "The End": a metacognitive approach to textual progression in Elementary School**. Seropédica, 2019. 128 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

Assuming as a problem question the students' transference from typical fairy tale marks to textual genres of a dissertation nature, this dissertation aims to investigate the relations between the student's process of recognition of textual progression and reading practices proposed by the teacher. Specifically, we sought to (i) promote analyzes about the open / close function that directly affects the succession of actions identified coherently in a textual sequence; (ii) investigate the relationship between reading practices involving inferential operations and the conception of textual progression of students in the final years of Basic Education; (iii) to elaborate and evaluate the effectiveness of metacognitive activities involving the recognition in the reading of the main sequences that guarantee the progression of the written text. Thus, based on Tripp's (2005) research methodology, we elaborate a proposal of pedagogical mediation and adopt the metacognitive approach, providing the process of recognition of the main information that allows the textual progression, comparing the fairy tale to the news. The pedagogical mediation proposal was applied in a class of the 7th year of Elementary School in a municipal public school in Rio de Janeiro in eight classes. In the analysis of the process and the results, we return to the objectives to highlight the following points, highlights of the pedagogical proposal: (i) although both genres are composed by Narrative and Descriptive modes of textual organization, according to Charaudeau (2016) textual, in the fairy tale, occurs in a linear fashion; and in the news, in chronological inversion, through the procedures of condensation and expansion, respectively; (ii) Hopper's (1979) idea of figure and background based on the language categories can be explored to identify the central information of the text, contributing to the development of higher reading levels, according to Applegate, Quinn and Applegate (2002); (iii) schematic charts and timelines have proved to be good pedagogical strategies for students to become aware of the central information that makes up the backbone of the text.

**Keywords:** metacognition, textual progression, opening and closing.

## SUMÁRIO

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO .....                                                           | 10  |
| 1. A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....               | 13  |
| 1.1. O ENSINO COM BASE EM GÊNEROS TEXTUAIS .....                           | 14  |
| 1.2. A PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO .....                | 16  |
| 1.2.1. Metacognitivizar .....                                              | 19  |
| 1.2.2. Os níveis de leitura.....                                           | 21  |
| 2. AS CARACTERÍSTICAS SUBJACENTES AO CONTAR.....                           | 26  |
| 2.1. OS PRINCÍPIOS E MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO.....                 | 27  |
| 2.1.1. O modo de organização Descritivo.....                               | 29  |
| 2.1.2. O modo de organização Narrativo .....                               | 33  |
| 2.2. A PROGRESSÃO TEXTUAL INERENTE AO CONTAR .....                         | 36  |
| 3. METODOLOGIA .....                                                       | 43  |
| 3.1. TIPO DE PESQUISA .....                                                | 43  |
| 3.2. PROCEDIMENTOS .....                                                   | 44  |
| 4. PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA .....                                   | 48  |
| 5. REGISTRO DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA...             | 58  |
| 5.1. AULA 1.....                                                           | 58  |
| 5.2. AULA 2.....                                                           | 61  |
| 5.3. AULA 3.....                                                           | 64  |
| 5.4. AULA 4.....                                                           | 69  |
| 5.5. AULA 5.....                                                           | 71  |
| 5.6. AULA 6.....                                                           | 73  |
| 5.7. AULA 7.....                                                           | 80  |
| 5.8. AULA POSTERIOR À APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO<br>PEDAGÓGICA..... | 83  |
| 6. ANÁLISE DO PROCESSO E SEUS RESULTADOS .....                             | 86  |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                 | 93  |
| REFERÊNCIAS .....                                                          | 96  |
| ANEXOS.....                                                                | 99  |
| APÊNDICE .....                                                             | 117 |

## INTRODUÇÃO

Trabalhando como professora na Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro há seis anos, deparo-me com uma recorrente dificuldade por parte dos alunos ao elaborarem suas produções textuais, pois sempre questionam se podem iniciá-las com a expressão “era uma vez” e finalizá-las com o termo “fim”. Isso ocorre independentemente do gênero que esteja sendo trabalhado e a despeito das constantes orientações fornecidas por mim ao longo do ano.

Considerando essas dificuldades apresentadas pelos alunos no momento da elaboração da produção textual, minha inquietação está relacionada ao fato de os alunos transferirem algumas marcas típicas pertencentes ao gênero conto de fadas a gêneros de caráter dissertativo. Esse quadro dá origem a diversos questionamentos. Por que os alunos costumam transferir marcas típicas do gênero conto de fadas para outros gêneros? Que atividades didáticas poderiam contribuir para o reconhecimento das diferenças e semelhanças entre esses gêneros? A atividade metacognitiva de reconhecer o encadeamento de sequências que acarretam a progressão textual pode contribuir para um novo olhar acerca dos movimentos de iniciação e término no desenvolvimento da leitura e produção textual dos estudantes?

Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar as relações entre o processo de reconhecimento da progressão textual<sup>1</sup> por parte do estudante e as práticas de leitura propostas pelo professor. Como objetivos específicos, estabelecemos: (a) promover análises sobre a função de abertura/fechamento que incide diretamente sobre a sucessão de ações identificadas coerentemente em uma sequência textual; (b) investigar a relação entre práticas de leitura envolvendo operações inferenciais e a concepção de progressão textual de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental<sup>2</sup>; (c) elaborar e avaliar a efetividade de atividades metacognitivas envolvendo o reconhecimento na leitura das sequências principais que garantem a progressão do texto escrito.

Para tanto, propomos uma mediação pedagógica que incentive uma análise metacognitiva do processo de reconhecimento dos fatos principais que permitem a progressão textual a

---

<sup>1</sup> Esclarecemos que ao utilizarmos a expressão “progressão textual” pretendemos vincular ao conceito de “desenrolar de uma sucessão de ações que se influenciam umas às outras e se transformam num encadeamento progressivo” (CHARAUDEAU, 2016, p. 157).

<sup>2</sup> Entendemos que as inferências são necessárias para que se detecte a “espinha dorsal” do texto, que é fundamental para o entendimento da progressão do texto.

partir do gênero conto de fadas e do gênero notícia. A escolha por esses gêneros em específico revela-se estratégica, conforme se apresenta a seguir.

Em primeiro lugar, o gênero conto de fadas configura-se como uma narrativa ficcional em que a progressão textual, normalmente, ocorre de maneira linear; enquanto o gênero notícia é constituído como uma narrativa realística e a progressão textual não linear está presente: ambos representando gêneros a que os estudantes já foram ou são expostos em sua vivência leitora. Além disso, destacamos que, apesar de serem gêneros textuais distintos, apresentam semelhanças organizacionais: ambos são compostos pelos tipos textuais narrativo e descritivo, que aqui abordaremos na perspectiva dos modos de organização do discurso, pois estamos pautados na teoria de Charaudeau (2016). Assim, esperamos explorar esse ponto em comum entre os gêneros para auxiliar estudantes no reconhecimento da progressão de fatos.

Por meio desse enfoque, acreditamos ser possível contribuir com o processo de transição do maior contato dos estudantes com os gêneros predominantemente narrativos ficcionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o contato maior com gêneros predominantemente dissertativo-argumentativos no Ensino Médio. Portanto, esta pesquisa se justifica pela relevância da autorregulação do processo cognitivo de leitura, reconhecendo semelhanças e distinções quanto à progressão em gêneros textuais, para o desenvolvimento dos estudantes como leitores e, conseqüentemente, escritores nessa importante etapa escolar, que configura a passagem entre os anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Destacamos que a proposta de mediação pedagógica foi aplicada a uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

Sendo assim, esta dissertação está organizada em seis capítulos, conforme explicitamos a seguir. No primeiro capítulo, apresentamos a proposta de ensino de Língua Portuguesa com base nos documentos que estabelecem pareceres, parâmetros e orientações curriculares nacional e municipal, com o foco na formação de alunos cidadãos leitores e escritores. Nesse sentido, abordamos o ensino com gêneros textuais; a perspectiva do desenvolvimento metalinguístico; a importância da metacognição na tomada de consciência acerca dos processos que envolvem a compreensão leitora e, finalmente, os níveis de leitura com base em operações inferenciais.

No segundo capítulo, apresentamos as características inerentes ao ato de contar. Assim, exploramos os princípios e modos de organização do discurso, com destaque aos modos de organização descritivo e narrativo, esclarecendo, ainda, as diferenças entre modos de organização do discurso e gêneros textuais. A progressão textual própria ao contar também é examinada nesse capítulo, já que nos interessa o reconhecimento do encadeamento de sequências

que proporcionam o desenvolvimento da leitura e produção textual dos estudantes. Logo, tempo, aspecto e agentividade são questões relevantes nessa abordagem, visto que complementam o debate acerca da progressão textual trazendo elementos que corroboram esse encadeamento.

No terceiro capítulo, expomos as etapas da metodologia utilizadas neste estudo, o contexto de aplicação da proposta de mediação pedagógica, bem como o tipo de pesquisa adotado para tal realização - uma abordagem metacognitiva, com uso do método de pesquisa-ação. No quarto capítulo, exibimos a proposta de mediação pedagógica na íntegra em uma versão para o aluno. Entretanto, no apêndice, disponibilizamos outra versão com orientações para o professor que desejar aplicá-la, além de também disponibilizarmos, ao longo do capítulo 5, uma terceira versão dividida em três blocos para uma melhor organização e, por fim, também no capítulo 5 (mais especificamente, na seção 5.8), apresentamos uma última atividade realizada, com o propósito de consolidar alguns pontos explorados na proposta de mediação pedagógica. No quinto capítulo, realizamos as análises com base na aplicação da proposta de mediação pedagógica. Desse modo, os subcapítulos obedecem à organização de análise de cada aula, totalizando sete aulas mais uma aula posterior à aplicação da proposta de mediação pedagógica. Esse capítulo destina-se a analisar o processo de aplicação da proposta de mediação pedagógica.

No sexto capítulo, debatemos os pontos que mais se destacaram durante a aplicação da proposta de mediação pedagógica e os resultados obtidos após tal aplicação. E, por fim, apresentamos as considerações finais, reunindo, de maneira sistematizada, os principais pontos incluídos nesta pesquisa, com o propósito de contribuir com os estudos que promovam um ensino de Língua Portuguesa comprometido com a formação do aluno leitor e escritor, um sujeito capaz de exercer sua cidadania na sociedade. Apontamos, ainda, possíveis encaminhamentos para o presente estudo.

## 1. A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de Língua Portuguesa vem passando por mudanças, sendo alvo de grandes discussões desde a década de 70. Essa discussão envolve, de forma central, o ensino da leitura e da escrita. Documentos oficiais, como os PCNs (1998) abordam essa questão e ainda atribuem essas mudanças pelas quais o ensino da língua materna vem passando às transições sofridas pela sociedade, tais como os processos de industrialização e urbanização crescentes.

Desde então, várias propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa começaram a surgir. A preocupação passou a ser com um ensino voltado para o reconhecimento das variações linguísticas, a ressignificação da noção de erro e o trabalho com textos reais, transformando o panorama do ensino de línguas no Brasil. Essa mudança de perspectiva pode ser ilustrada pelo trecho esclarecendo que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (PCN, 1998, p. 19).

O fracasso escolar diagnosticado através dos indicadores de frágil domínio da leitura e da escrita é justificado pelos métodos e conteúdos tradicionais, provocando um alto índice de reprovação e de evasão escolar. Assim, a orientação é que haja uma preocupação em contribuir com a garantia de que os alunos tenham as condições de acesso aos conhecimentos linguísticos necessários para exercer sua cidadania. No documento, encontramos ainda ressaltada a responsabilidade da escola de desenvolver um trabalho durante o Ensino Fundamental, em que, progressivamente, “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (PCN, 1998, p. 19) Logo, entendemos que o ensino da língua materna se pauta pela busca da formação de alunos cidadãos leitores e escritores.

A relação estabelecida entre o acesso à leitura e à escrita e o exercício da cidadania pode ser caracterizada como uma de causa e consequência, já que, de acordo com Soares (2011, p. 56), a cidadania pode ser tomada como “consequência do acesso à leitura e à escrita”. Portanto, deve haver uma conscientização sobre o direito à leitura e à escrita como requisito para a conquista da cidadania, de modo que o ensino de língua tenha sentido para o aluno e, mais ainda, signifique um instrumento de luta contra a discriminação e as injustiças sociais.

Para tanto, o ensino com base nos gêneros textuais passa a fundamentar o ensino de línguas na Educação Básica. Por isso, na seção 1.1, abordaremos o ensino com base nos gêne-

ros textuais e, na seção 1.2, discutiremos a perspectiva do desenvolvimento metalinguístico, essencial para situar esta pesquisa.

### 1.1. O ENSINO COM BASE EM GÊNEROS TEXTUAIS

Embora, atualmente, o texto quase sempre seja considerado a base para os estudos da linguagem - pelo menos nos documentos oficiais norteadores do percurso curricular -, nem sempre foi assim. Podemos dizer que essa jornada passou por uma ampliação gradativa do objeto de estudo: desde a frase como unidade - e o aprofundamento nas terminologias referentes à classificação ou função dos elementos que a compõe - até chegarmos ao texto inserido em seu contexto de produção.

Um ensino de língua portuguesa fundamentado no trabalho com gêneros textuais proporcionaria uma visão da linguagem em funcionamento, com foco nas atividades sociais e culturais, já que os textos fazem parte da vida em sociedade. Desse modo, seriam reconhecidos pelo aluno, tornando a aprendizagem significativa.

Ainda que o estudo dos gêneros textuais seja tão incentivado e discutido, Marcuschi (2008, p. 147) nos chama a atenção para o fato de esse enfoque não ser novo, basta verificarmos que sua observação teve início com Platão. O que percebemos, atualmente, é uma percepção diferenciada sobre o tema em que o estudo dos gêneros textuais é reconhecidamente uma questão complexa e que tem atraído estudiosos de diferentes áreas.

Isso está tornando o estudo de gêneros textuais um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questão de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas (MARCUSCHI, 2008, p. 149)

Logo, resta claro que a análise de gêneros textuais não se resume a classificações ou definições simplistas, mas sim a investigações que incluem uma vastidão de ideias e de áreas de conhecimento, bem como de questões socioculturais. Com base nesses princípios e buscando uma ordenação no ensino dos gêneros textuais considerando tanto os gêneros orais quanto os escritos, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly elaboraram uma proposta em que situações reais de produção textual de gêneros são criadas. Os autores definem esta proposta de “sequência didática” como “um conjunto de atividades escolares organi-

zadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 97 apud MARCUSCHI 2008, p. 213).

Ressaltamos que essa proposta de sequência didática se debruça sobre o processo de produção do gênero textual, ainda que abarque os aspectos sociais relacionados à sua circulação e a relação entre produtores e receptores. Embora a motivação inicial do presente estudo esteja relacionada ao processo de produção textual, esta dissertação se dedica a aspectos relacionados à leitura, por questões de recorte do escopo. Portanto, não detalharemos questões relacionadas aos módulos de produção do texto, aderindo apenas à essência da proposta de trabalho por sequências didáticas.

Segundo Marcuschi (2008, p. 219), devemos ter a preocupação em agrupar os gêneros ao prepararmos sequências didáticas. No entanto, esses agrupamentos não seriam estanques, podendo haver alteração na organização. Portanto, a progressão se dá em torno do agrupamento de gêneros, levando-se em conta um tipo textual predominante.

Essa progressão ocorre de forma espiral. Isso significa que um mesmo gênero pode ser trabalhado em diversos níveis de complexidade, acompanhando o progresso do ensino. Além disso, não se pode deixar de mencionar a flexibilidade apontada nos princípios desta progressão, por não ser possível o estabelecimento de um parâmetro direcionado às dificuldades crescentes nos gêneros.

O autor chama a atenção, ainda, para o fato de que a escolha dos gêneros obedece à teoria dos gêneros textuais, tendo, assim, uma preocupação com questões relativas à sociedade em que o ensino ocorrerá. No quadro geral proposto pelos autores para o agrupamento dos gêneros e progressão, a organização é realizada com base nos cinco tipos textuais, considerando como principal os aspectos tipológicos.

Portanto, são contemplados domínios sociais de comunicação; capacidades de linguagem dominantes (narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações); exemplos de gêneros orais e escritos. Nesta dissertação, adotamos essa visão de agrupamento dos gêneros e progressão didática. Todavia, esclarecemos que essa seleção do agrupamento será feita com base na proposta teórica de modos de organização da linguagem e do discurso de Charaudeau, apresentada no próximo capítulo, para refletir sobre as características do modo de organização narrativo.

Enfim, considerando-se o debate acerca dos propósitos do ensino de Língua Portuguesa apresentado no início deste capítulo, podemos afirmar que a proposta de ensino com base nos gêneros textuais busca o preparo do aluno para o enfrentamento de situações reais do co-

tidiano, pois as características e necessidades de cada gênero são observadas. Entretanto, é importante ressaltar que, conforme destaca Marcuschi (2008, p. 151):

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcações se tornam fluidos.

Em conformidade com esse entendimento de que os gêneros são formas culturais e cognitivas de ação social, interessa-nos compreender um pouco sobre a cognição relacionada à ação social do ponto de vista linguístico para que possamos propor novos caminhos de ensino de língua. Por isso, no próximo capítulo, abordaremos a perspectiva do desenvolvimento metalinguístico, em que debatemos o processo de metacognitivizar sobre esse tipo de cognição.

## 1.2. A PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO

A boa compreensão de um texto não está atrelada a um processo de natureza genética e natural, mas sim ao desenvolvimento de uma habilidade sobre a percepção de como o processo de compreensão acontece. Sendo assim, Marcuschi (2008, p. 256) ressalta que,

Concebendo a compreensão como processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Contudo, se compreender não é uma atividade de precisão, isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que a margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro.

Assim, uma leitura pode possibilitar diversas compreensões, no entanto, existe o aceitável e o não aceitável; pois, mesmo havendo muitas compreensões possíveis, é considerada incorreta uma compreensão que contradiga o que é encontrado no texto. Também Solé (1998, p. 22) aborda as possibilidades de diferentes interpretações de um mesmo texto:

O leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; felizmente para os leitores, essa condição costuma ser respeitada. Estou tentando explicar que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.

A autora considera como parte importante no processo de construção de significado (que ela chama de interpretação) o objetivo que o leitor possui. E explica que esses objetivos

podem estar relacionados ao ato de, por exemplo, ler por prazer, ler para buscar uma informação concreta, ler para seguir instruções, ler para atualizar-se por meio de informações, entre outros objetivos e finalidades possíveis.

Marcuschi (2008, p. 230) nos ajuda a refletir também acerca do fato de que nossas ações cotidianas são permeadas pela linguagem, entretanto, essa linguagem flui espontaneamente, sem tomarmos consciência dela em tempo real. Já nas situações que envolvem atividades sociais e cognitivas também permeadas pela linguagem, a colaboração é a marca. Esse seria, possivelmente, um dos motivos de haver tantos mal-entendidos, já que, na cooperação que deveria ocorrer acompanhando a colaboração, encontramos problemas por falta de clareza; em outras palavras, talvez a falta de monitoramento necessário dê margem para que falhas na produção de sentido aconteçam.

Percebemos, então, a importância do desenvolvimento metalinguístico, ou seja, da tomada de consciência sobre como ocorre o processo de compreensão, para que esses mal-entendidos não aconteçam com tanta frequência, possibilitando, de fato, a compreensão.

Assim, pensamos ser importante abordarmos a distinção entre atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, pautados na concepção de Franchi (1991). Atividades linguísticas são aquelas que propiciam o desenvolvimento sintático dos alunos; “nem sempre se trata de ‘aprender’ novas formas de construção e transformação das expressões, muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (FRANCHI, 1991, p. 37); já as atividades metalinguísticas são aquelas dotadas de significação, de modo que o aluno possa “um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico” (FRANCHI, 1991, p. 37); por fim, atividades epilinguísticas são aquelas que transformam as significações das formas linguísticas, ou seja, “chamamos de atividades epilinguísticas a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1991, p. 36).

Já para Gerhardt (2016, p. 42), metalinguagem está relacionada ao fato de as pessoas saberem o que dizem, ouvem, leem, escrevem; mas, principalmente, saberem avaliar o que foi dito, ouvido, lido e escrito. Desse modo, a mesma autora conclui explicando que “o desenvolvimento metalinguístico é o aprimoramento da cognição sobre a linguagem por meio de ações metacognitivas que têm como foco os aspectos semânticos e formais das práticas de lingua-

gem” (GERHARDT, 2016, p. 42). Em outras palavras, para a autora, a metalinguagem é uma atividade cognitiva amparada na linguagem.

Retomando o que aponta Marcuschi (2008) sobre compreensão, não podemos nos esquecer do seu caráter dialógico, ocorrendo tão somente na troca entre os sujeitos da comunicação. Isso significa que a mensagem precisa ser compreensível para o leitor ou ouvinte que a recebe. Complementando essa discussão, Charaudeau (2016, p. 45) denomina como “Zona de intercompreensão suposta” o fato de o ato de linguagem transformar-se em um ato interenunciativo, contando com quatro participantes, chamados de sujeitos, “lugar de encontro imaginário de dois universos de discurso que não são idênticos” (CHARAUDEAU, 2016, p. 45). Esses dois universos de discurso são divididos em “Universo de discurso do EU” e “Universo de discurso do TU”, em que o EU assume, em primeiro lugar, o processo de produção destinado ao TU e, em segundo lugar, o processo de interpretação acerca do discurso de TU, isto é, ocorre uma espécie de espelhamento pelo fato de o sujeito que assume um determinado papel no primeiro Universo do discurso, assume o papel inverso no segundo.

Desse modo, considerando ainda a discussão trazida por Marcuschi (2008, p. 237), observamos duas teorias no que tange à compreensão, que são a teoria da decodificação e a teoria da inferência. Entendemos a primeira como uma vertente que se baseia na decodificação e na visão de língua como código; enquanto a segunda, é outra vertente que, em contrapartida, possui como base o sociointeracionismo e a inferência passa a ganhar destaque no processo de busca pela compreensão.

Na primeira teoria encontramos uma ideia de sujeito que não interage, isolado, e o foco é o texto por ser o detentor de significado; a compreensão ocorre por meio da decodificação. Já na segunda, a compreensão ocorre através de processos com planos de atividades trabalhados em diferentes níveis; nesta teoria o leitor ou ouvinte possui um papel colaborativo e a construção coletiva é a marca do processo de compreensão.

Fica clara que a segunda teoria está mais próxima ao que podemos encontrar como orientações para o ensino escolar de língua portuguesa e também no discurso de vários autores por considerar todos os participantes do evento comunicativo como sujeitos ativos na construção coletiva do significado. Sobre o assunto, Marcuschi (2008, p. 239) conclui:

Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens. [A compreensão não é uma espécie de decodificação, como se nossa atividade de compreensão fosse uma simples apreensão de sentidos a partir de elementos postos no texto.].

O mesmo autor também expõe sobre o que é o texto, deixando mais uma vez evidente que o foco não está no texto por si só, mas que existe uma relação dialógica na construção do

sentido. Portanto, o texto é responsável por formar inúmeras possibilidades e ocorre por meio de um processo de mapeamento cognitivo de elementos que devem ser reconhecidos na sua produção e recepção (MARCUSCHI, 2012, p. 30).

Assim, em consonância com a discussão apresentada acerca da compreensão, entendemos a metalinguagem como a cognição sobre a linguagem, isto é, linguagem entendida como um tipo de cognição e, com a perspectiva do desenvolvimento metalinguístico, continuaremos nossas discussões nas próximas seções conduzidos pela metacognição e pelos níveis de leitura.

#### 1.2.1. Metacognitivizar

Quando falamos sobre cognição, pensamos no processo de aquisição de conhecimento, em atitudes inconscientes de desempenhar alguma função ou realizar alguma tarefa, por exemplo. Na metacognição, toma-se consciência da cognição em foco, havendo um monitoramento do processo de aquisição desse conhecimento. Sendo assim, o sujeito, enquanto realiza determinada tarefa cognitiva, faz uso de estratégias de ação e de reflexão, conscientemente, com o objetivo de atingir o que almeja, tendo, inclusive, condições de aprimorá-las, conquistando sua autonomia em relação à forma como aprende.

Ao tratar de metacognição aplicada à compreensão leitora, devemos considerar o fato de que esta depende daquela. Em outras palavras, para que ocorra a compreensão ampla do texto, é necessário haver reflexão e crítica acerca das informações obtidas através da leitura, o que demanda consciência cognitiva do (e ao longo do) processo de leitura.

Por esse motivo, Hodges & Nobre (2012, p. 478) afirmam que a inferência por parte do leitor, que se relaciona a uma interação ativa com o texto - característica da metacognição, é essencial, havendo uma divisão na responsabilidade pela compreensão entre autor e leitor. Nesse sentido, o monitoramento e controle das ações cognitivas que garantam a compreensão são fundamentais. Estas são as estratégias metacognitivas que buscam facilitar a compreensão.

Gerhardt, Albuquerque & Silva (2009) reforçam a importância da exploração do conhecimento prévio no ensino de leitura com inserção, por exemplo, de atividades de pré-leitura. Essa estratégia favorece o estímulo por parte do aluno do acionamento de informações e conhecimentos que ele já possui e que fomentarão uma leitura proficiente do texto. Os auto-

res ressaltam ainda que existem estudos que possuem o propósito de tentar compreender como ocorre a apropriação dos mecanismos cognitivos na tentativa de monitorar processos e saberes existentes em uma boa leitura. Os autores continuam,

Como pré-requisito para as ações metacognitivas, a conscientização, por parte do leitor, de que durante a leitura o seu conhecimento prévio é acionado sempre vem articulada às suas demais atividades de leitura, já que é importante a ele aprender a manipular seletivamente o que já traz em mente como informação apta a interagir com o material escrito que tem diante de si (GERHARDT, ALBUQUERQUE & SILVA, 2009, p. 77).

Os mesmos autores ainda destacam existirem trabalhos de base metacognição-leitura-ensino ressaltando não ser suficiente a consideração do conhecimento prévio para que a leitura seja reconhecida como bem-sucedida. É preciso haver uma proposta de atividades que vá além do nível literal, ou seja, que propicie uma interação entre os saberes do leitor, as informações contidas no texto e as motivações contextuais (GERHARDT, ALBUQUERQUE & SILVA, 2009, p. 77).

Para Jou & Sperb (2003), o ensino de leitura atrelado à metacognição é chamado de “leitura compreensiva”, que ocorre quando há uma interação entre o grau de consciência envolvido e o conhecimento prévio no momento da leitura. Na verdade, o que percebemos é a metacognição mais uma vez sendo ligada ao acionamento do conhecimento prévio, como estratégia para uma leitura eficiente. A leitura é considerada um processo comunicativo em que participam o sujeito e o texto, o objeto de leitura. Nesse processo, o leitor busca interpretar as intenções comunicativas do escritor, que foram registradas em texto.

De forma bem explicada e com exemplos que facilitam o entendimento sobre o assunto, um planejamento deliberado de estratégias que representam as habilidades metacognitivas para leitura é discutido pelas autoras:

Definir a finalidade da leitura (a exemplo de: Vou ler o texto para fazer um resumo dele); Identificar uma hierarquia entre os segmentos do texto (Esta informação é importante); Concentrar a atenção naqueles segmentos que exigem mais (Isto aqui é novo para mim); Monitorar a qualidade da leitura (Não entendi bem esse trecho); Controlar se o objetivo inicial está sendo atingido (Vou conseguir fazer o resumo); Auto-regular-se<sup>3</sup> quando o monitoramento assim exigir (Vou ler mais devagar essa frase); Auto-regular o nível de concentração se este tornar-se menos eficiente (Vou me concentrar na leitura) (BROWN, 1980 apud Jou & Sperb 2003).

Além desse planejamento, também são expostas pelas autoras seis funções consideradas essenciais na caracterização de um leitor eficiente:

Entender que o objetivo da leitura é construir significado; Ativar os conhecimentos prévios relevantes; Centrar a atenção nas idéias principais do texto; Avaliar o signi-

---

<sup>3</sup> Esclarecemos que optamos por manter as formas ortográficas de acordo como as encontramos nas referências, significando que podem ocorrer divergências relacionadas ao Acordo Ortográfico vigente, caso a obra consultada tenha sido produzida em momento anterior a nova versão.

ficado construído; Verificar as interferências entre o conhecimento prévio e as novas informações; Supervisionar as funções anteriores para avaliar a compreensão (PALINCSAR & BROWN, 1984 apud Jou & Sperb 2003).

As autoras continuam a discussão afirmando que um leitor eficiente executa rapidamente os processos citados e de maneira inconsciente. Contudo, através da capacidade metacognitiva, o retorno da consciência do processo de leitura pode ser retomado.

### 1.2.2. Os níveis de leitura

Como vimos anteriormente, a inferência é de grande importância para a compreensão e, de acordo com Marcuschi (2008, p. 248), “todas as teorias de compreensão se situam num destes dois paradigmas: (1) compreender é decodificar ou (2) compreender é inferir.” Portanto, na teoria da decodificação, a língua é vista como um código e o texto representa um acumulado de informações; já por outro aspecto, temos a língua vista como atividade, em que a compreensão exerce a função de atividade inferencial. Ainda segundo o autor, sobre esta última teoria, percebemos “uma noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva, com uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento, sendo o sentido sempre situado” (MARCUSCHI, 2008, p. 248).

Essas duas tendências teóricas podem ser melhor entendidas ao analisarmos os processos que envolvem a leitura conforme tratado por Menegassi (1995) e Applegate, Quinn & Applegate (2002). Menegassi (1995) retoma as quatro etapas de leitura de acordo com a Psicologia Aplicada à Leitura, que são: decodificação; compreensão; interpretação; retenção. Na decodificação, há um reconhecimento de símbolos da escrita, relacionando-os a um significado, ou seja, refere-se apenas à associação entre som e letra; na compreensão, existe uma identificação das informações contidas no texto; na interpretação, o leitor faz uso de sua criticidade, sendo capaz de fazer julgamentos sobre o que está lendo; na retenção podemos entender que as informações importantes adquiridas com a leitura ficam armazenadas na memória de longo prazo.

O autor divide a segunda etapa de leitura, “compreensão”, que ocorre logo após a etapa “decodificação”, em três níveis, afirmando que existem três níveis diferentes de compreensão, assim apresentados: nível literal; nível inferencial; nível interpretativo. No primeiro nível, ocorre uma leitura superficial e não são realizadas inferências por parte do leitor; no segundo nível, há uma possibilidade de recuperação de informações que não estão em nível superficial

e a partir do uso das inferências o leitor pode ampliar seus esquemas cognitivos; no terceiro nível, existe a possibilidade de fazer uma ligação entre os conhecimentos que o leitor já possui ao que está sendo apresentado no texto.

Podemos dizer que Applegate, Quinn & Applegate (2002), ainda que implicitamente, assumem o segundo ponto de vista apresentado no início desta seção - compreender é inferir. Isso porque, além de não mencionarem o nível de decodificação, apontam, em sua análise, quatro níveis de leitura, sendo eles: literal; baixo nível inferencial; alto nível inferencial; responsivo/ global. Esclarecemos que, nesse artigo, os autores classificam questões de interpretação, os “itens” (questões) que são classificados, não os níveis de leitura “livre”. No primeiro nível, o leitor é capaz de localizar informações explícitas e claras; no segundo nível, o leitor consegue parafrasear, fazer predições lógicas com base em seu conhecimento de mundo, relacionar ideias esperadas pelo autor do texto e recuperar detalhes irrelevantes à mensagem central do texto; no terceiro nível, o leitor pode fazer conclusões lógicas, solucionar problemas apresentados, estabelecer motivações e predições; no quarto nível, o leitor já está capacitado a argumentar em favor de uma ideia com base nas ações ou resultados. Observando Applegate, Quinn & Applegate (2002, p. 176), percebemos que a identificação de informações centrais não é mencionada explicitamente. No entanto, os autores incluem no nível dois relações entre ideias básicas e questões que lidam com detalhes irrelevantes à mensagem central, o que nos leva a crer que o reconhecimento de informações centrais à história envolvam inferências de nível mais alto que o segundo nível de leitura.

Defendendo claramente a segunda vertente teórica, Marcuschi (2008, p. 248) também critica essa mesma questão ao debater sobre a compreensão na teoria da decodificação, dizendo:

compreender não passaria de uma tarefa de identificar e extrair informações textuais. Essa postura é bastante comum nos livros didáticos e é nela que os exercícios se baseiam para não admitir respostas alternativas a perguntas de compreensão. No caso, compreender o texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente.

Assumimos também esse posicionamento nesta dissertação, já que não abarcaremos aspectos relacionados à decodificação na presente pesquisa por entendermos a leitura como um processo interativo e, consequentemente, por pensarmos não ser essa teoria da decodificação uma estratégia eficiente no desenvolvimento da leitura. Além disso, ressaltamos que o foco deste trabalho são os níveis inferenciais, que tratam da investigação da compreensão leitora considerando a capacidade do leitor de realizar inferências, fazendo uso de conhecimentos prévios e chegando a conclusões lógicas sobre o texto, bem como a percepção de in-

formação principal e secundária.

Portanto, existe uma relação interativa em forma de negociação no ato da leitura, proporcionada pelo fato de o sentido não estar concentrado em único objeto - como ocorre na visão da teoria da decodificação em que o sentido concentra-se somente no texto - a interação ocorre entre o texto, o leitor e o autor.

Koch & Elias (2017, p. 13) também debatem sobre esse processo interativo no ato da leitura. As autoras defendem o leitor como responsável pela construção de sentido a partir da interação com o autor e o texto.

Essa concepção de leitura, que põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido, vem merecendo atenção de estudiosos do texto e alimentando muitas pesquisas e discussões sobre a sua importância para o ensino da leitura (KOCH & ELIAS, 2017, p. 13).

Outro autor que também menciona a leitura como um processo interativo é Leffa (1996). Para este autor, não devemos fixar em apenas uma das partes que compõem a leitura, já que o processo de leitura como somente extração de significado ou somente atribuição de significado seria falho.

A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996, p. 17).

Com base nesse debate acerca da leitura como processo interativo, temos mais uma contribuição de Marcuschi (2008, p. 249).

As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. Isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco, já previsto pelo original.

Ainda sobre a questão da compreensão, cabe ressaltar uma análise acerca de “sentido literal” realizada por Marcuschi (2008, p. 235), em que percebemos uma complexidade relacionada ao tema e não havendo, assim, um consenso quanto a sua definição. Sendo contraposto ao “sentido não literal” - que também é caracterizado como pragmático - de uma maneira tradicional. Porém, atualmente, muitos linguistas não adotam essa concepção, defendendo a ideia de que os dois sentidos exigem inferências para que a interpretação seja possível.

Sendo assim, retomamos a ideia da compreensão como processo e, ainda, com base em Marcuschi (2008, p. 256), que existem, no mínimo, quatro aspectos considerados importantes nessa realização, a saber: processo estratégico; processo flexível; processo interativo;

processo inferencial. No primeiro processo, encontramos uma noção de compreensão mais produtiva, sem a preocupação com regras formais ou lógicas; no segundo processo, já temos uma noção de compreensão em que não existe uma única orientação; pode haver a presença dos movimentos *top-down* (global, com uso de recursos cognitivos, consideração do conhecimento prévio e estabelecimento de predições) e *bottom-up* (local, com foco no texto e valorização da decodificação). No terceiro processo, existe uma forte característica da oralidade, por mais que também seja totalmente possível encontrarmos em textos escritos, pois a compreensão é coconstruída, ou seja, negociada e não há espaço para a unilateralidade. No quarto processo, voltamos à questão da inferência e o autor reafirma: “esta noção diz respeito ao modo de produção de sentido que não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em contato por formas de raciocínio variadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 256), ficando clara a referência ao processo inferencial.

Então, podemos perceber a relação existente entre esses movimentos (*top-down* e *bottom-up*) e a metacognição, ou seja, a autorregulação sobre o processo pelo qual o conhecimento, nesse caso, a compreensão, ocorre. O conhecimento acerca desses movimentos contribui com a compreensão, a medida que o leitor proficiente busca estabelecer relações com seu conhecimento prévio, inclusive levantando hipóteses, fazendo predições a respeito do texto, criando estratégias para alcançar, de fato, uma leitura compreensiva de qualidade, conhecendo o processo pelo qual atinge a compreensão. Dessa forma, este sujeito pode exercer o controle sobre seu próprio processo de compreensão, desenvolvendo sua estratégia de metacognição, que funciona como um facilitador.

De Lucia & Hocevar (2008, p. 241) citam um “modelo didático de fases interativas para ensino e avaliação da produção escrita” que contempla oito fases, a saber: 1. Escrever um texto dentro dos parâmetros de uma situação comunicativa consensuada; 2. Construir uma representação do texto na memória aplicando estratégias de leitura; 3. Construir um modelo adequado de produção escrita na memória; 4. Propor estratégias de correção dos escritos; 5. Aplicar estratégias de escrita; 6. Poduzir textos aplicando reflexivamente estratégias de escrita, com apoio externo nas tarefas de revisão e correção; 7. Escrever um texto e monitorar autorreflexivamente o texto que está produzindo e o produto final. Determinar reflexivamente as estratégias aplicadas; 8. Refletir sobre o processo de aprendizagem seguido e eleborar conclusões. Esclarecemos que, com base nas oito fases mencionadas, o presente trabalho foca nas etapas 1 e 2.

Entendemos que há uma ligação entre leitura e as marcas de abertura e fechamento, como uma etapa de relação com o texto que se expressa na produção, mas nasce da conexão do aluno com suas experiências de leitura.

É de grande relevância debatermos essas questões no que tange ao ensino de língua portuguesa. Quando pensamos nas orientações relativas a um ensino direcionado ao desenvolvimento da formação de alunos proficientes em leitura e escrita, ainda hoje, encontramos em muitos materiais didáticos, por exemplo, atividades que contemplam somente o nível literal do texto e influenciam todo o contexto escolar, como nos alertam Gerhardt, Albuquerque & Silva (2009, p. 75).

Em suma, neste capítulo, nosso objetivo foi trazer uma discussão acerca da disciplina de Língua Portuguesa na educação básica. Para isso, abordamos os propósitos que vêm regendo a disciplina e sua relação com o processo de ensino de leitura e escrita. Como o ensino de leitura é foco desta pesquisa, trouxemos ainda uma análise sobre o ensino com base em gêneros textuais e sua relação com a proposta de ensino por meio de sequências didáticas, que adotamos neste trabalho. Por fim, chegamos ao cerne da abordagem que guia nossa investigação, apresentando a perspectiva do desenvolvimento metalinguístico, explicitando o que é metacognição e sua relação com um trabalho voltado para o desenvolvimento dos níveis de inferência durante a leitura.

## 2. AS CARACTERÍSTICAS SUBJACENTES AO CONTAR

Sabemos que toda narrativa necessita de um narrador, também podendo ser chamado de contador, pois será ele quem narrará, ou contará, os fatos relatados na história. A questão que nos interessa aqui é a compreensão do verdadeiro sentido do que é contar, que, como diz Charaudeau (2016, p. 154), é uma atividade linguageira não limitada a “descrever uma sequência de ações, de fatos ou acontecimentos”. O autor continua sobre a explicação do que envolve o contar:

**Contar** representa uma *busca* constante e infinita: a da resposta às perguntas fundamentais que o homem se faz: “Quem somos? Qual é a nossa origem? Qual é nosso destino?” Dito de outro modo: “qual é a verdade de nosso ser?”

Como esta não se deixa descobrir, o homem, através de seu imaginário, produz narrativas que, falando de fatos e gestos dos seres humanos, liberam parcelas desta verdade.

**Contar** é, então, uma atividade linguageira cujo desenvolvimento implica uma série de tensões e até mesmo de contradições (CHARAUDEAU, 2016, p. 154).

Sendo assim, entendemos que contar estaria relacionado a um anseio do ser humano por maiores explicações sobre sua existência. Nessa atividade linguageira, encontramos o que Charaudeau (2016, p. 154) chama de “efeitos discursivos de realidade e de ficção”, que nada mais são que o poder de convencimento, mesmo quando a história contada possui um aspecto ficcional.

De acordo com Charaudeau (2016, p. 154), contar está ainda intimamente ligado a dois tipos de crenças atreladas ao mundo, ao ser humano e à verdade. Na primeira crença, “unidade do ser”, existe uma visão de um ser como entidade única e que simboliza uma verdade homogênea e universal (CHARAUDEAU, 2016, p. 154).

Na segunda crença, “realidade plural” do mundo e do ser, há uma visão bem diferente da primeira:

o mundo não seria homogêneo, e o ser não se encontraria num aquém original e abstrato. O mundo, ao contrário, seria fragmentado numa materialidade lacunária sem começo e fim, e o ser seria partido numa multiplicidade de parcelas de existências das quais não se percebe nunca o todo (CHARAUDEAU, 2016, p. 155).

O autor esclarece que todas as formas de narrativa propiciam ao leitor maior conhecimento, já que ele afirma que “o auxiliarão, durante o tempo da narrativa, a exorcizar seu ‘mal de ignorância’” (CHARAUDEAU, 2016, p. 156).

Sobre as características subjacentes ao contar, e de acordo Charaudeau (2016, p. 156), percebemos que existem dois imaginários, de uma idealização homogênea e universal e de uma realidade fragmentada e particular, e que as narrativas podem perpassar por esses dois

lados. No entanto, segundo o autor, esses dois imaginários nos ajudam na compreensão do que de fato é relevante na elaboração de uma narrativa, “como construir *um universo contado entre realidade e ficção*” (CHARAUDEAU, 2016, p. 156).

Desse modo, este capítulo destina-se à discussão acerca do que pressupõe o contar, assim como os princípios e modos de organização do discurso, neste caso, nos sendo de interesse os modos de organização Descritivo e Narrativo, devido à motivação desta pesquisa. Ainda no presente capítulo, consideramos relevante a abordagem da progressão textual inerente ao contar, já que essa percepção propicia maior compreensão leitora, ou seja, colaborando com o desenvolvimento de níveis mais elevados de leitura, conforme vimos na seção 1.2.2 do capítulo anterior.

## 2.1. OS PRINCÍPIOS E MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO

Ao refletirmos acerca de discurso e de comunicação, faz-se necessário pensarmos nos participantes desse ato de comunicação, que seria um dispositivo. Nesse caso, temos o sujeito falante ocupando a posição central - ele seria o locutor que fala ou escreve - a algum outro parceiro - que seria o interlocutor que escuta ou lê. Nota-se que os componentes desse dispositivo possuem a seguinte divisão:

-a **Situação de comunicação** que constitui o enquadre ao mesmo tempo *físico e mental* no qual se acham os parceiros da troca linguageira, os quais são determinados por uma *identidade* (PSICOLÓGICA E SOCIAL) e ligados por um *contrato de comunicação*.

-os **Modos de organização do discurso** que constituem os *princípios de organização* da matéria linguística, princípios que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante: ENUNCIAR, DESCREVER, CONTAR, ARGUMENTAR.

-a **Língua**, que constitui o material verbal estruturado em categorias linguísticas que possuem, ao mesmo tempo e de maneira consubstancial, uma *forma* e um *sentido*.

-o **Texto**, que representa o resultado material do ato de comunicação e que resulta de escolhas conscientes (ou inconscientes) feitas pelo sujeito falante dentre as *categorias de língua* e os *Modos de organização do discurso*, em função das restrições impostas pela *Situação* (CHARAUDEAU, 2016, p. 68).

Cabe ressaltar que a presente pesquisa visa ter o cuidado em explorar, principalmente, a relação entre os modos de organização do discurso Narrativo e Descritivo e a língua, não desconsiderando, no entanto, pontos referentes ao texto e à situação de comunicação. Entendemos que essa abordagem dos diferentes componentes se relaciona com o desenvolvimento dos níveis mais altos de inferência na leitura, sobre os quais falamos na seção 1.2.2 do capítulo anterior.

Fica claro que comunicar não se resume ao ato de transmitir uma informação, pois os processos de concepção e de compreensão estão vinculados aos processos de produção de linguagem e há uma relação de reciprocidade estabelecida entre pensamento e linguagem.

Os textos podem ser, então, distribuídos por meio de uma categoria, que seriam os gêneros. Contudo, devemos tomar cuidado para não haver confusão entre essa forma de distribuição e a dos modos de organização de discurso. Devemos, ainda, lembrar-nos de que um único gênero pode ser proveniente de vários modos de organização de discurso e ainda de categorias de língua variadas.

Charaudeau (2016, p. 68-69) apresenta alguns exemplos, como o anúncio publicitário, que possui como principais características de modo de organização o Descritivo e o Narrativo. No entanto, o sujeito falante pode ainda fazer uso do Argumentativo ao apresentar algumas condições. Outro exemplo apresentado é relativo a uma intenção de comunicação de “pedidos de informação”, podendo ser produzido tomando por base gêneros textuais diversos como a carta administrativa, a carta pessoal, a interpelação de rua (como no ato de perguntar a hora a alguém), a entrevista (sondagens), podendo cada uma dessas possibilidades ser encenada por meio do Modo de organização Descritivo ou Argumentativo.

Um terceiro exemplo exposto é um modo de organização do discurso que trata do fato de o Argumentativo poder ser encontrado em diferentes gêneros textuais, como no artigo ou trabalho científico, manual escolar, editorial ou comentário de imprensa, publicidade, discussões-debates e discussões-conversas, já que temos a tendência de tentar convencer o outro de nossos pontos de vista. E o último exemplo apresentado diz respeito às categorias de língua, que o autor reforça não se tratar de uma classificação de discursos ou textos, podendo ser identificadas em todos os tipos de textos.

Os procedimentos que consistem em utilizar determinadas categorias de língua para ordená-las em função das finalidades discursivas do ato de comunicação podem ser agrupadas em quatro *Modos de organização*: o *Enunciativo*, o *Descritivo*, o *Narrativo* e o *Argumentativo*. Cada um desses Modos de organização possui uma *função de base* e um *princípio de organização*. A *função de base* corresponde à finalidade discursiva do Projeto de fala do locutor, a saber: O que é “enunciar”? O que é “descrever”? O que é “contar”? e o que é “argumentar”? (CHARAUDEAU, 2016, p. 74).

A narrativa é diferenciada de modo Narrativo e Descritivo, uma vez que a primeira é considerada o todo enquanto o modo Narrativo é uma parte. Assim sendo, a narrativa é comparada à finalidade do ato de contar, e, nesse ponto o modo Descritivo é necessário, pois para contar é preciso descrever ações e qualificações. Portanto, a narrativa inclui os modos Narrativo e Descritivo, porém não podemos pensar que se trata de uma mesma situação.

O autor chama nossa atenção sobre o Modo de organização Enunciativo, pois este tem uma função particular, sendo o modo que comanda todos os outros, já que é o responsável por posicionar o locutor em relação ao interlocutor no discurso, formando um aparelho enunciativo. Neste trabalho, interessa-nos entender características dos modos de organização Narrativo e Descritivo, sobre os quais trataremos nas próximas seções.

#### 2.1.1. O modo de organização Descritivo

Iniciamos essa discussão fazendo um breve levantamento acerca de problemas apontados por Charadeau (2016, p. 107-109) relacionados à organização descritiva. O primeiro problema estaria vinculado à existência de uma confusão entre os termos “descrever” e “contar”; em que um está ligado ao universo descritivo e o outro ao universo narrativo, confusão essa que teria sido estimulada pela tradição dos exercícios escolares.

O segundo problema diz respeito à existência de uma outra confusão; nesse caso, entre a finalidade e o modo de organização de um texto, pois

um texto é sempre *heterogêneo*, do ponto de vista de sua organização. Ele depende, por um lado, da *situação de comunicação* na qual e para qual foi concebido e, por outro lado, das diversas *ordens de organização do discurso* que foram utilizadas para construí-lo (CHARAUDEAU, 2016, p. 109).

Por esse motivo, há uma orientação para que se trate o modo de organização descritivo em três níveis diferentes, a saber: o primeiro nível é o da situação de comunicação, definida em forma de contrato e que direciona a finalidade ao texto; o segundo nível é o do modo de organização do discurso, que faz uso das categorias da língua; no terceiro nível, temos o gênero do texto, que é o responsável por capturar a finalidade do que está em jogo na Situação de comunicação.

No que tange ao terceiro problema, encontramos um questionamento sobre a relação Língua/ Texto,

Existe uma relação de *continuidade* entre as categorias da língua e as características discursivas de um texto? Será que a simples acumulação, num texto, das marcas de uma mesma categoria de língua (no caso, a Qualificação) permite determinar um modo de discurso (no caso, o Descritivo)?

Alguns estudos, e particularmente aqueles que tentam estabelecer uma diferença entre *descritivo* e *narrativo*, propõem critérios de distinção que se baseiam na presença ou ausência de algumas marcas linguísticas: natureza semântica dos **verbos** (*imperfectivo/ perfectivo*), emprego dos **tempos** (*não progressão da ação/ progressão da ação*), natureza semântica do **agente** de uma ação (*não humano/ humano*), especificação dos **lugares** e emprego de certas **categorias gramaticais** (adjetivos, indefinidos, apresentadores etc.) cujo acúmulo seria característico do *descritivo*, etc. (CHARAUDEAU, 2016, p. 109).

Percebemos, assim, que existem estudos apontando a ocorrência de características em comum com base nas relações de afinidades encontradas nas categorias de língua e modo discursivos. No entanto, isso não é o suficiente para determinarmos a ordem discursiva ou um texto, já que, para isso, também dependemos da situação de comunicação.

Charaudeau (2016, p. 111) salienta que o descritivo e o narrativo passaram a ser considerados como procedimentos discursivos, e não mais como textos, tendo grande importância para a construção do relato. Nesse sentido, enquanto o descritivo engloba as qualificações do relato; o narrativo diz respeito às suas funções. Temos, então, outra diferença: desta vez, entre os termos descritivo e descrição. O primeiro estaria atrelado ao Modo de organização do discurso, seria o procedimento discursivo; já o segundo seria usado para definir o texto propriamente dito. Desse modo, “a descrição é um resultado, o Descritivo é um processo” (CHARAUDEAU, 2016, p.111).

Sendo assim, os modos de organização Descritivo, Narrativo e Argumentativo podem estar presentes em um mesmo texto: é possível que um texto seja organizado de maneira descritiva em seu todo ou apenas em partes. Ressalta-se, também, que o Modo de organização Descritivo pode ser percebido em textos literários e textos não literários.

Portanto, apesar de o Descrever ser uma atividade diferente de Contar e Argumentar, todas as três atividades se complementam em um propósito único, que é dar sentido ao texto.

a) Enquanto **contar** consiste em expor o que é da ordem da experiência e do desenvolvimento das ações no tempo, e cujos protagonistas são os seres humanos, **descrever** consiste em ver o mundo com um “olhar parado” que faz existir os seres ao nomeá-los, localizá-los e atribuir-lhes qualidades que os singularizam. Entretanto, **descrever** está estreitamente ligado à **contar**, pois as ações só têm sentido em relação às identidades e às qualificações de seus actantes. Não é a mesma coisa dizer: “O leão salvou o camundongo”, e dizer “O pequeno camundongo salvou o leão, rei dos animais”; aliás, todas as fábulas que contam como um personagem se livra de uma situação perigosa com a ajuda de um artifício só podem ser compreendidas na medida em que um dos personagens é identificado e qualificado como *forte e ameaçador* (o lobo, por exemplo) e o outro, como *frágil e ameaçado mas esperto* (a raposa).

Assim sendo, o **Descritivo** não se contenta em servir o **Narrativo**, como se diz frequentemente, mas *dá sentido* a este último.

b) Enquanto **argumentar** consiste efetuar operações abstratas de ordem lógica, destinadas a explicar ligações de causa e efeito entre fatos ou acontecimentos, **descrever** consiste em identificar os seres do mundo *classificando-os*, sem necessariamente estabelecer entre eles uma relação de causalidade (CHARAUDEAU, 2016, p. 111-112).

O Modo de organização Descritivo possui três tipos de componentes que funcionam de maneira autônoma, porém inseparável: nomear, localizar-situar e qualificar. Nomear significa possibilitar a existência de um ser. “É o resultado de uma operação que consiste em fazer existir seres significantes no mundo, ao classificá-los” (CHARAUDEAU, 2016, p.112). Loca-

lizar-situar está relacionado ao fato de especificar o local exato ocupado por um ser no espaço e no tempo de modo que características lhe sejam atribuídas através dessa especificação. Qualificar é uma atividade que complementa a denominação, pois atribui ao ser nomeado uma qualidade como característica, tornando-o específico e classificando-o como parte de um sub-grupo. Para tanto, é interessante a proposta de divisão de procedimentos de configuração da descrição em procedimentos discursivos e procedimentos linguísticos. Para a construção do Descritivo, componentes do princípio de organização são apresentados através de alguns procedimentos discursivos que apontam o procedimento que cada componente desencadeia:

- o componente *nomear*, que faz com que um “ser seja”, suscitando *procedimentos de identificação*.
- o componente *localizar*, que faz com que um “ser esteja” (isto é, esteja em algum lugar em um determinado momento), suscitando *procedimentos de construção objetiva* do mundo.
- o componente *qualificar*, que faz com que um “ser seja alguma coisa” (através de suas qualidades e comportamentos), suscitando procedimentos de *construção* ora *objetiva*, ora *subjetiva* do mundo (CHARAUDEAU, 2016, p. 117).

Charaudeau (2016, p. 115) esclarece ainda sobre o último componente do Modo de organização Descritivo, Qualificar:

A descrição pela qualificação pode ser considerada a ferramenta que permite ao sujeito falante satisfazer seu desejo de *posse do mundo*: é ele que o singulariza, que o especifica, dando-lhe uma substância e uma forma particulares, em função da sua própria visão das coisas, visão essa que depende não só de sua racionalidade, mas também de seus sentidos e sentimentos.

De acordo com o autor, Qualificar propicia ao falante estimular seu imaginário por meio de um conflito entre as visões normativas - aquelas ligadas à coletividade ou ao senso comum - e as visões próprias ou individuais do sujeito.

Concluindo, diremos que o **Descritivo** serve essencialmente *para construir uma imagem do mundo*. Realmente, a partir do momento em que os seres do mundo são nomeados, localizados e qualificados, é como se eles fossem impressos numa moldura para sempre.

Enquanto o **Narrativo** desdobra necessariamente suas ações em uma *sucessividade temporal*, o **Descritivo** *se expande fora do tempo* (o que explica que o *presente* e o *imperfeito* sejam os tempos privilegiados da *descrição*).

**Descrever** fixa imutavelmente *lugares* (Localização) e *épocas* (Situação), *maneiras de ser e de fazer* das pessoas, *características* dos objetos (CHARAUDEAU, 2016, p. 116).

Percebemos, assim, as características desse Modo de organização, Descritivo, e, mais uma vez, alguns pontos que o diferenciam do modo Narrativo. No primeiro, o que possui relevância é a imagem que se faz do mundo; enquanto, no segundo, a importância está nas ações que ocorrem em uma sequência temporal. No entanto, vale ressaltar que, diferentemente do que vimos na tradição escolar, o Modo Descritivo apresenta um ordenamento interno para os elementos descritivos em um texto, uns em relação aos outros, “de maneira cumulativa,

hierarquizada e seguindo um certo percurso” (CHARAUDEAU, 2016, p.148), podendo todos coincidir em único texto. Considerando-se os objetivos desta dissertação, o reconhecimento do que é inerente ao descrever se mostra indissociável da identificação da progressão textual, central ao narrar, que é o que esperamos praticar com os estudantes.

Em se tratando dos procedimentos linguísticos, temos a utilização das categorias de língua, podendo estas aparecerem combinadas, com o objetivo de atender aos componentes de organização descritiva (Nomear, Localizar-Situar, Qualificar). Como procedimentos linguísticos para Nomear, temos: a denominação; a indeterminação; a atualização (ou concretização); a dependência; a designação; a quantificação; a enumeração. Já como procedimentos linguísticos para Localizar-Situar, encontramos: o uso de categorias de língua que promovem um enquadre espaço-temporal, apresentando relatos com detalhes específicos sobre lugares e épocas; categorias de língua que, ao contrário do anterior, tornam os lugares e o tempo imprecisos (nesse ponto justifica-se o uso do presente e do imperfeito). Enfim, nos procedimentos linguísticos para Qualificar, identificamos: acumulação de detalhes e de precisões; utilização da analogia, podendo esta ser explícita (por meio do uso de termos comparativos) ou implícita (através do uso de metáforas, por exemplo).

Com relação aos efeitos de realidade e de ficção, o autor reforça que ambos devem ser conduzidos e tratados em conjunto, já que a alternância entre essas duas visões de mundo é que provoca o interesse pelo relato. Isso ocorre, por exemplo, nos textos que fazem parte do gênero fantástico: a descrição apresenta uma mistura de características da realidade com um mundo imaginário, no entanto, o leitor não sente a necessidade de fazer uma escolha entre um ou outro mundo.

Já em se tratando do efeito de gênero, verificamos que tal efeito é ocasionado pelas inúmeras repetições de determinados procedimentos de discurso que são característicos de um gênero, tornando-se, assim, signo deste gênero. Nesse ponto, considerando-se a motivação desta dissertação, é interessante ressaltar que, segundo o autor, “começar uma história ou um relato por “era uma vez” é, qualquer que seja o seguimento, produzir o efeito de conto maravilhoso” (CHARAUDEAU, 2016, p.142). O autor continua ainda mostrando outros exemplos sobre efeito de gênero ao expor que “alguns textos jornalísticos (reportagens, entrevistas, crônicas etc.) começam o relato de um acontecimento de atualidade com frases mais ou menos estereotipadas, destinadas a produzir um efeito de gênero policial, realista, fantástico etc” (CHARAUDEAU, 2016, p.143). Percebemos, então, o efeito de gênero, em outras palavras, percebemos que alguns procedimentos de discurso se tornam marcas de determinados gêneros

por estabelecer com este uma relação de sentido. Com base nisso, pode-se pensar que o tempo mais específico transmite um efeito de realidade, como ocorre na notícia em que encontramos, por exemplo, as seguintes marcações de tempo: “na última quarta-feira” e “ontem”. Já no conto de fadas, acontece o oposto, as marcações temporais são bem vagas, como percebemos nas expressões: “era uma vez” e “felizes para sempre”; o que atribui um efeito de ficção a este último gênero.

Logo, vale destacar que o modo Descritivo não possui a função de servir ao modo Narrativo, mas sim colaborar, como uma parceria, pois enquanto o Narrativo, conforme veremos na próxima seção, tem como foco os fatos ocorridos na história, como as ações no tempo, o Descritivo enriquece o relato apresentando os detalhes, tais como as qualificações dos actantes. Ressaltamos, portanto, a vital importância que o modo Descritivo assume em narrativas. Desse modo, podemos reconhecer que os dois modos estão intimamente relacionados.

#### 2.1.2. O modo de organização Narrativo

Este modo é tratado pela escola tradicionalmente sob três aspectos diferentes, de acordo com Charaudeau (2016, pp. 151-152). O primeiro aspecto a ser considerado é o que está ligado a uma prática de exercícios com o foco em descrever ou contar fatos e acontecimentos através da escrita e ainda por meio de uma situação de comunicação que não pode ser reconhecida pela autenticidade, por representar justamente o contrário. Nessa prática, pontos importantes são ignorados, tais como a distinção entre os termos narrativa, narração e história, assim como a compreensão da também distinção entre contar uma história/ narrar uma história; reconhecimento de narrativas “reais” e narrativas “inventadas”. Nesse segmento, podemos, inclusive, perceber a existência de narrativas que são completamente descritivas, outras que são histórias fictícias e, ainda, outras com maior caráter de objetividade, como resumos e relatórios.

O segundo aspecto apontado é o que diz respeito a uma classificação de textos considerados narrativos, já que “esse tipo de classificação pressupõe a ideia falsa de que um texto é sempre homogêneo, e só permite olhar seu modo de organização pelos critérios de gênero” (CHARAUDEAU, 2016, p.152). Já o terceiro aspecto exposto é o relacionado a uma pedagogia da explicação de texto, em que Charaudeau (2016, p. 152) afirma que “constrói um discurso argumentativo sobre uma narrativa literária (ou qualquer outra forma literária), discurso para o qual se exigem qualidades de estilo (quase literárias).” Há uma permanência no trata-

mento de questões como a forma e o conteúdo, mas a exigência, nesse momento, é que se busque a qualidade de estilo.

O autor continua sua crítica acerca da forma como a escola tradicionalmente trata o modo narrativo e nos esclarece que existe, assim, uma mistura de atividades discursivas, visto que não encontramos nestas atividades uma distinção entre categorias de língua, categorias de discurso e situação de comunicação. Logo, alguns pontos merecem mais atenção, como o tratamento da diferença existente entre narrativa e Narrativo, sendo a primeira uma totalidade que envolve o segundo – que é um de seus componentes.

A narrativa corresponde à finalidade do “que é contar?”, e para fazê-lo, descreve, ao mesmo tempo, *ações* e *qualificações*, isto é, utiliza os modos de organização do discurso que são o *Narrativo* e o *Descritivo*. É preciso, então, não confundir *narrativa* e modo *Narrativo* (ou *Descritivo*), a primeira englobando os dois outros (CHARAUDEAU, 2016, p.156).

Ressaltamos que esta pesquisa compartilha de tais críticas, portanto nossa proposta de mediação pedagógica será guiada pelos propósitos de distinguir real/ inventado e aguçar a visão do aluno sobre os modos de organização do discurso, extrapolando os critérios de gênero e desviando-se de mera pedagogia de explicação.

Os modos Descritivo e Narrativo complementam-se; no entanto, notamos as diferenças entre ambos quando observamos o tipo de visão de mundo construída e os papéis que o sujeito que descreve ou narra exercem. Assim, a visão-construção do mundo no modo Descritivo está vinculada ao ser reconhecido e ao ser mostrado, isto é, estático. Já no modo Narrativo, esta visão-construção do mundo apresenta-se atrelada a um mundo dinâmico, “construído no desenrolar de uma sucessão de ações que se influenciam umas às outras e se transformam num encadeamento progressivo” (CHARAUDEAU, 2016, p.157).

O autor continua suas observações fazendo comparações entre os dois modos de organização, quanto à visão-construção do mundo,

Eis porque pode-se dizer que o *Descritivo* organiza o mundo de maneira *taxionômica* (classificação dos seres do universo), *descontínua* (nenhuma ligação necessária entre os seres entre si nem das propriedades entre elas), e *aberta* (nem começo nem fim necessários), enquanto o *Narrativo* organiza o mundo de maneira *sucessiva* e *contínua*, numa lógica cuja coerência é marcada por seu próprio *fechamento* (princípio/fim) (CHARAUDEAU, 2016, p.157).

Nesse ponto, nosso maior interesse encontra-se no modo narrativo devido à forma como este organiza o mundo - em uma lógica de princípio e fim, apresentando assim uma sucessão de acontecimentos que ocorrem obedecendo a uma linha de continuidade. Contudo, uma análise sobre como ocorre a organização do modo Descritivo faz-se necessária inclusive como forma de diferenciarmos os dois modos que, apesar de se complementarem, conforme

já visto na última seção, são modos distintos e, por esse motivo, apresentam enfoques diferenciados.

No modo Descritivo, encontramos uma grande preocupação com a classificação de um modo geral, já no modo Narrativo, a preocupação concentra-se nas ações relatadas. Dessa forma, chegamos à segunda questão importante a ser analisada quanto às diferenças entre esses dois modos considerando suas funções, os papéis dos sujeitos. E, nesse caso, a diferença é estabelecida sob a ótica do “se participa” (sendo uma testemunha) ou “se apenas observa” (adquirindo o status de sábio). Charaudeau (2016, p. 157) explica mais sobre o assunto:

O **sujeito que descreve** desempenha os papéis de *observador* (que vê os detalhes), de *sábio* (que sabe identificar, nomear e classificar os elementos e suas propriedades), de *alguém que descreve* (que sabe mostrar e evocar).

O **sujeito que narra** desempenha essencialmente o papel de uma testemunha que está em contato direto com o vivido (mesmo que seja de uma maneira fictícia), isto é, com a experiência na qual se assiste a como os seres se transformam sob o efeito de seus atos.

Contudo, existem ainda várias outras diferenças entre os modos Descritivo e Narrativo, trataremos agora das direcionadas ao princípio de organização. No modo Descritivo, percebemos uma dificuldade em fazer resumos, por exemplo. Visto que ele se esgota em uma manifestação descritora, princípios de fechamento não são considerados, além de não obedecer a nenhuma lógica sintática, com exceção “daquela que lhe é imposta pelo que lhe é exterior (pela margem de legibilidade)” (CHARAUDEAU, 2016, p.157). Enquanto no modo Narrativo o discurso é construído a partir de dois diferentes níveis: em uma estrutura lógica, que funciona como uma “espinha dorsal narrativa” - assim chamada por Charaudeau (2016, p. 157) - uma espécie de eixo central; e em uma superfície semantizada, que ao mesmo tempo que é dependente da primeira, funciona em parceria com ela, podendo inclusive modificá-la. Esse discurso obedeceria a um princípio de fechamento e de lógica sintática que permitiria fazer operações de redução ou de amplificação em torno da espinha dorsal narrativa.

A partir dessas considerações, nota-se que o modo de organização Narrativo pode ser caracterizado por meio de duas articulações, que são: a primeira, a construção de uma sucessão de ações (chamada de organização da lógica narrativa), construída a partir do processo de narração e que Charaudeau (2016, p. 158) define como uma organização lógico-narrativa em que componentes e procedimentos podemos descrever, sendo essa organização considerada não como um fim, mas como um pretexto; a segunda, a realização de uma representação narrativa (chamada de organização da encenação narrativa), construção de um universo narrado através da organização acional. Percebemos, então, que a primeira articulação apresentada tem como foco o plano da representação; já na segunda, o foco passa a ser no universo narra-

do, isto é, surgem o sujeito que narra, o destinatário e, conseqüentemente, um contrato de comunicação. Esse ponto é considerado central para o objeto de interesse desta dissertação por tratar do contraste existente entre a organização da lógica narrativa e a encenação narrativa.

O autor aqui discutido apresenta ainda duas realidades relevantes a serem observadas em se tratando do modo de organização e do fato de não ser possível haver regras no que diz respeito ao assunto, pois, em outras palavras, na ordem do discurso existem muitas variáveis:

- a primeira é que não existe, ao menos em se tratando da linguagem como fenômeno de significação, estrutura em estado puro. Toda estrutura, para significar, necessita receber *sentido* (seriam átomos de sentido). E a partir desse instante, a estrutura vacila em sua imutabilidade, transforma-se e torna-se outra.

Por isso não é possível utilizar o conceito de “regra” para a ordem do discurso, como se usa para a sintaxe da língua: na ordem da língua, a não aplicação de uma regra bloqueia a máquina de fabricar sentido: isso não acontece na ordem do discurso.

- a segunda realidade é que um texto, qualquer que seja, e qualquer que seja seu modo de organização, depende de um dispositivo de encenação do discurso no qual os sujeitos intervêm de maneira nem sempre previsível (CHARAUDEAU, 2016, p. 159).

Em atenção ao fato de não haver regras que permitam aos professores ensinar aos alunos uma ordem imutável do discurso, vale destacar que nos interessa, nesta pesquisa, aguçar a reflexão do estudante, enquanto leitor, acerca da organização lógico-narrativa – essa lógica acional, sucessão de ações ou espinha dorsal da narrativa – que emerge do contar em suas diversas realizações (no caso, em contos de fadas e notícias). Dessa forma, acreditamos poder contribuir para a construção de uma concepção mais profunda de estrutura lógica do texto, para que, na posição de escritores, eles se desvinculem da necessidade de se amparar nas marcas de abertura e fechamento de um texto.

## 2.2. A PROGRESSÃO TEXTUAL INERENTE AO CONTAR

Conforme exposto no capítulo de Introdução da presente pesquisa, os gêneros textuais selecionados para nossa proposta de mediação pedagógica foram o conto de fadas e a notícia. Nossa motivação surgiu pelo fato de os alunos confundirem os procedimentos de discurso característicos dos gêneros. Uma evidência dessa confusão recorrente é o uso da expressão “era uma vez” e do termo “fim” (provocando o efeito de conto maravilhoso) que os alunos costumam empregar em diferentes gêneros (e não apenas nos contos de fada) nos momentos que são orientados a produzirem suas atividades escritas, como produções textuais.

Sendo assim, esse gênero (o conto de fadas) serviu de ponto de partida em nossa proposta. Já o outro gênero, a notícia, foi escolhido devido, primeiramente, à semelhança apresentada com o primeiro, já que também pertence, de uma forma predominante (pois sabemos que os textos não são homogêneos, e sim heterogêneos) ao Modo de organização Narrativo e Descritivo.

Mas também essa escolha se deu, principalmente, devido às diferenças, como o fato de ser uma narrativa real, no caso da notícia, contrapondo-se ao caráter fictício do conto de fadas, e a progressão textual linear, normalmente percebida nos contos de fada, já que estes tendem a seguir uma sequência do início para o fim; em oposição à progressão textual não linear identificada na notícia, visto que, neste gênero, há uma tendência em se iniciar apresentando o resultado final do fato narrado, isto é, começa pelo fim para depois apresentar outros detalhes que nos ajudam a compreender a sequência dos acontecimentos. Nesta seção, focalizaremos a progressão textual em textos narrativos.

Esclarecemos que a opção por condensar essa apresentação dos traços distintivos em uma só seção se deve ao fato de optarmos por não nos debruçarmos, nesta pesquisa, sobre o estudo dos gêneros, mas sim por utilizarmos esses gêneros para o reconhecimento da progressão textual. Desse modo, teremos as próximas considerações relativas à progressão textual com base no modo de organização narrativo.

Para compreendermos melhor o modo de organização Narrativo, precisamos perceber como se dá sua progressão textual, ou seja, como se desenvolve a sucessão dos acontecimentos. Assim, ainda segundo Charaudeau (2016, p. 166), temos a lógica narrativa concebida a partir de quatro princípios: princípio de coerência, princípio de intencionalidade, princípio de encadeamento e princípio de localização.

O princípio de coerência diz respeito à sucessão das ações propriamente dita e nesse princípio encontramos os papéis narrativos de abertura e de fechamento, em que o primeiro exerce a função de origem e o segundo, a função de resultado, que pode ser positivo ou negativo.

É essa dupla função de *abertura/fechamento* que obriga a sucessão das ações a se organizar de maneira coerente em *sequência*. Em um ponto qualquer da sequência, deve-se poder compreender uma ação em função de sua *origem* (abertura) e de uma *perspectiva finalizada* (fechamento) (CHARAUDEAU, 2016, p.167).

Esse também é um ponto de grande relevância para esta pesquisa, já que trata do reconhecimento da sequência dos acontecimentos apresentados pelo texto, o que colabora com a compreensão leitora, com o desenvolvimento dos níveis de leitura, conforme já vimos na seção 1.2.2 do capítulo anterior.

Chegamos, desse modo, ao princípio de intencionalidade, já que esta sequência deve ser motivada; isto é, para que ocorra a sucessão de ações que envolve a sequência de abertura e fechamento é preciso haver motivação. Charaudeau (2016, p. 168) explica ainda que “É a motivação que dá sentido narrativo a uma sequência de ações, posto que lhe atribui uma finalidade”. No entanto, a intencionalidade que motiva o sujeito pode não ser exatamente clara ou consciente, podendo ser fruto de um desejo inconsciente.

Percebemos que, a partir do princípio de coerência e do princípio de intencionalidade, surgiu o princípio de encadeamento. Existem diversas formas de se encadear as sequências, cada uma apresentando um enfoque diferente, como as sequências de acontecimentos ocorrendo de maneira consecutiva; sequências diferentes ocorrendo ao mesmo tempo, de maneira independente; sequências que ocorrem separadamente, mas que a atitude do actante de uma acarreta consequência no actante da outra; e ainda, sequências curtas que podem estar inseridas em sequências maiores, trazendo mais detalhes.

E, por último, temos o princípio de localização, que, apesar de não tratar de questões relativas à organização lógica da estrutura formal, exerce uma forte influência sobre este aspecto concebendo pontos de referência, que se destinam a: localização, situação e caracterização.

- *localização* da sequência no Espaço, o que pode ter uma incidência sobre o princípio de coerência (as *aberturas* e os *fechamentos* podem coincidir com *lugares particulares*), e sobre o princípio de encadeamento (as passagens de uma sequência a outra, seja *em sucessão*, seja *em simetria*, podem corresponder a *mudanças de lugares*). (...)
- *situação* da sequência no Tempo que pode ter uma incidência sobre o princípio de coerência em suas aberturas e fechamentos. (...)
- *caracterização* dos actantes, a qual pertence ao modo descritivo, mas aqui é considerada em suas incidências diretas sobre o *princípio de intencionalidade* (...) definindo *relações de força* entre os actantes em confronto (forte/fraco), *tipos de motivação* (ato voluntário/involuntário) e tudo o que cerca a lógica da ação, o que se chama tradicionalmente de sentimentos, atmosfera, clima, etc. (CHARAUDEAU, 2016, p.172).

Esse princípio evidencia um ponto que nos remete ao Modo Descritivo (caracterização) como quando observamos o tipo caracterização, que, como o próprio autor destaca, está sim diretamente ligado ao modo mencionado. Contudo, colabora com o Modo Narrativo (nosso foco) visto que estamos considerando suas incidências sobre o princípio de intencionalidade, que é um dos princípios relacionados à lógica narrativa, e tudo que está em torno da lógica da ação, mostrando sua também relevância nesse ponto da pesquisa.

No que diz respeito ao tempo da narrativa, o princípio de encadeamento exerce influência sobre os procedimentos relacionados à cronologia dos acontecimentos na sequência

narrativa, podendo esse encadeamento das sequências surgir de maneira contínua ou descontínua, conforme explica Charaudeau (2016, p. 179).

Quando o encadeamento das sequências é apresentado de maneira contínua, estas sucedem-se de modo progressivo (cronologia *em progressão*) ou de modo invertido (cronologia *em inversão*).

Quando o encadeamento das sequências é apresentado de maneira descontínua, a sucessão das sequências pode ser interrompida por uma descrição (*em expectativa*) ou pelo desenvolvimento de uma outra série de sequências (*em alternância*).

Na cronologia contínua em progressão, encontramos ações e sequências narrativas centralizadas em um único actante e o desenvolvimento acontece de maneira progressiva, sem nenhuma interrupção, em um encadeamento de causa e consequência. É o que acontece nos contos de fada, o primeiro gênero selecionado para nossa proposta de mediação pedagógica, apresentando a característica de linearidade. Já na cronologia contínua em inversão, como o próprio termo diz, há uma inversão. As ações que representam o desfecho da sequência narrativa são antecipadas para o início do relato e, a partir desse ponto, há um retorno à cadeia das causas que provocaram esse desfecho, ou resultado. Podemos identificar essa marca na notícia, o segundo gênero escolhido para nossa proposta de mediação pedagógica, tendo a não linearidade como característica.

Com a cronologia descontínua em expectativa temos a interrupção de uma sequência narrativa em meio ao seu desenrolar, “para dar lugar a uma descrição encaixada na precedente, produzindo um efeito de expectativa, de suspense, de gênero” (CHARAUDEAU, 2016, p. 180). E, por último, na cronologia descontínua em alternância identificamos também uma interrupção no desenrolar da sequência narrativa para dar destaque a outra sequência narrativa que é desenvolvida de forma paralela e contendo um agente diferente da primeira.

Podemos perceber claramente a diferença entre as maneiras possíveis como o estabelecimento da cronologia pode acontecer em uma sequência narrativa, assim como perceber o efeito provocado por cada uma dessas escolhas. Vale ressaltar, ainda, que, na proposta de mediação pedagógica elaborada para esta pesquisa, focalizamos os tipos de cronologia contínua em progressão e contínua em inversão.

Continuando a discussão, o autor acrescenta que “contar consiste em expor o que é da ordem da experiência e do desenvolvimento das ações no tempo, e cujos protagonistas são os seres humanos” (CHARAUDEAU, 2016, p. 111), deixando mais evidente o caráter de progressão da ação encontrado neste modo de organização e que nos remete à categoria gramatical dos verbos, por esses atribuírem o sentido de uma sucessão de ações, gerando um encadeamento progressivo.

O texto narrativo possui, ainda, um ritmo que é ditado também pelo princípio de encadeamento, o que significa dizer, conforme Charaudeau (2016, p.181), que “a sucessão das sequências e ações que aí se acham incluídas se desenrolam ora rapidamente, ora lentamente, ora de forma condensada, ora de forma alongada”. O ritmo possui, assim, variações que se agrupam em dois procedimentos (a condensação e a expansão). Parece ser o caso de a notícia usar a condensação em sua abertura e a expansão no seu desenvolvimento.

Podemos dizer que o procedimento da condensação é empregado, quando o relato dos acontecimentos é condensado ou conciso, a sucessão dos acontecimentos aparece de forma sucinta. Já o procedimento de expansão é marcado pela interrupção narrativa do desenrolar da sequência que ocorre quando o ritmo narrativo é paralisado para que seja introduzida “uma descrição, ou uma sucessão encaixada de ações breves e rápidas, com o objetivo de produzir um efeito de cena, de atmosfera, de detalhe” (CHARAUDEAU, 2016, p. 181).

Como parte dos componentes da lógica narrativa, Charaudeau (2016, p. 164) nos aponta os processos e funções narrativas que contemplam a hierarquização. O autor explica que “na organização geral de uma história, nem todas as funções narrativas estão no mesmo plano, de tal modo que sua hierarquização pode ser bastante complexa” (CHARAUDEAU, 2016, p.164). Temos, assim, as funções principais e as funções secundárias organizadas seguindo os princípios de coerência, intencionalidade, encadeamento, localização; sempre em consonância com a totalidade do texto em prol da progressão textual.

Desse modo, chegamos à questão da natureza morfossintática dos textos, em que alguns estudos apontam como característico do Modo Narrativo o emprego de verbos nos tempos pretérito perfeito e pretérito imperfeito, denotando progressão da ação. Nesse caso, havendo uma hierarquização, isto é, o perfectivo assumindo o papel de principal e o imperfectivo, o papel de secundário. Sabemos, no entanto, que não se podem estabelecer regras imutáveis quanto à relação entre linguagem e discurso: um mesmo modo de discurso pode evocar diferentes categorias linguísticas. Conforme ressalta Charaudeau (2016, p. 110), por exemplo, o descritivo também pode utilizar verbos de ação (marcas que se consideram, tradicionalmente, próprias ao narrativo).

Assim, consideramos relevante a abordagem acerca de figura e fundo que ressalta a organização do discurso que se dá de maneira que o interlocutor possa compreender o que está sendo dito, com o objetivo de alcançarmos o propósito comunicativo.

Fazemos isso ao marcarmos linguisticamente os segmentos que consideramos como principais, colocando-os em evidência em relação aos que consideramos como secundários de acordo com a nossa percepção. Esta priorização discursiva é denomi-

nada de planos discursivos, com a marcação de figura e fundo, os quais estão fortemente associados à estrutura narrativa (ARAUJO & FREITAG, 2012, p. 58).

Figura e fundo configuram, então, dois diferentes planos que se complementam na organização da narrativa, (HOPPER, 1979 apud Araujo & Freitag, 2012).

O primeiro plano corresponde à parte que apresenta os eventos ordenados numa sequência temporal fazendo com que a história avance. Trata-se dos eventos indispensáveis para a narrativa. Já o segundo apresenta descrições de estados, explicações, elaborações, comentário avaliativo, etc. e que contextualizam as ações de figura, ajudando a compô-la com mais nitidez.

Portanto, para os falantes do português, que possuem formas verbais específicas, quando o objetivo é dar maior relevância à situação como um todo, a escolha será pelo aspecto perfectivo, ou seja, pelo pretérito perfeito que representa a figura. Já quando a intenção é dar ênfase aos detalhes, o aspecto imperfectivo, isto é, o pretérito imperfeito será selecionado, representando o fundo (ARAUJO & FREITAG, 2012, p. 61).

Percebemos, desse modo, essa predominância nos contos de fada, que é uma categoria da língua que pode auxiliar os alunos a identificarem os modos discursivos que compõem o gênero.

Para além das marcas linguísticas que compõem figura e fundo, na lógica narrativa, os actantes executam papéis que são atrelados à ação da qual são subordinados, em outras palavras, sua participação ocorre pela ótica da ação. O princípio de intencionalidade influencia diretamente o agente de uma sequência narrativa, pois a ele é atribuída uma intenção ou uma falta de intenção de agir, também chamada de ausência de intenção, (sendo um agente voluntário ou não voluntário); podendo ainda ser influenciado por outro agente (pelo uso da manipulação), nesse caso, essa manipulação sofrida pode ser exercida por um agente humano (manipulação humana) ou por um agente não humano (manipulação sobrenatural), quando este último é possuidor de poderes desconhecidos pelo actante influenciado.

O actante é considerado voluntário quando é consciente de seu projeto de fazer, tendo responsabilidade e consciência sobre seus atos e agindo com conhecimento de causa. Charau-deau (2016, p. 176) explica que em uma ou mais sequências narrativas, este actante pode ser o agente, podendo, também, ser ao mesmo tempo o herói da história contada.

Já o actante não voluntário, como vimos, pode sofrer dois tipos diferentes de influência: manipulação humana ou manipulação sobre-humana. Nos dois casos, “o actante não tem projeto de fazer, ou não é consciente do que motiva sua ação nem das consequências desta, ou é consciente mas impotente face à influência de um outro actante” (CHARAUDEAU, 2016, p.177). O que diferencia as duas situações é o fato desse actante que exerce o poder de mani-

pulação ser humano ou sobre-humano. Sendo este sobre-humano, poderá representar “forças naturais que não se podem apreender nem localizar de modo preciso: destino, fatalidade, acaso, pressão social, malignidade do diabo, punição divina, etc.” (CHARAUDEAU, 2016, p.177). Existe, ainda, a possibilidade de ocorrerem situações em que o actante não tem nenhuma ação, fazendo com que outros actantes desconhecidos sejam inseridos na história e produzindo um efeito de mistério.

Conforme se observa, essas diferentes perspectivas acerca da agentividade são relevantes por dois motivos. Em primeiro lugar, incentivar uma reflexão acerca do papel dos actantes na narrativa pode facilitar o reconhecimento do que é central à progressão textual, como o reconhecimento da motivação que levou o actante a tomar determinada decisão ou fazer determinada escolha; desenvolvendo, assim, os níveis mais elevados de leitura, como nos sugerem Applegate, Quinn & Applegate (2002). Em segundo lugar, a identificação da voluntariedade e da manipulação humana/sobrenatural é imprescindível para o desenvolvimento de inferências no processo de leitura dos estudantes que permitem o reconhecimento da “espinha dorsal narrativa”, ou seja, da progressão textual dos textos em questão.

### 3. METODOLOGIA

Conforme já apresentamos ao longo desta dissertação, este estudo tem como objetivo geral investigar as relações entre o processo de reconhecimento da progressão textual por parte do estudante e as práticas de leitura propostas pelo professor. Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada para cumprir este propósito maior.

A fim de explicitar essa metodologia de forma precisa e concisa, optamos por estruturar o capítulo em duas seções. Na seção 3.1, caracterizamos o tipo de pesquisa, justificando essa escolha em relação aos objetivos de uma pesquisa sobre metacognição. Na seção 3.2, detalhamos os procedimentos adotados tanto na produção da proposta de mediação pedagógica quanto na análise de seu percurso de implementação.

#### 3.1. TIPO DE PESQUISA

A metodologia adotada para esta pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa fazendo uso do método de pesquisa-ação, como apresentado por Tripp (2005, p. 447),

embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática.

Esta abordagem foi selecionada em relação à análise dos dados coletados na pesquisa de campo por entendermos que nossa necessidade seria atendida por meio de uma abordagem de cunho interpretativista, que propicie a participação e a reflexão.

A presente pesquisa adota uma abordagem metacognitiva. Como metacognição diz respeito ao “conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos” (RIBEIRO, 2003, p. 110), a proposta da pesquisa-ação coacluna com o princípio de reflexão sobre a própria prática, levando o professor-pesquisador a metacognizar a respeito do seu fazer e da sua pesquisa.

Ressaltamos que a turma foi escolhida pela professora, dentre as outras turmas que também leciona, devido ao fato de, na avaliação de produção textual do primeiro bimestre, um número considerável de alunos ter apresentado como característica o problema da presente pesquisa. Assim, vinte e sete alunos realizaram a avaliação; dentre os quais quatro possuíam as marcas de abertura e de fechamento “era uma vez” e “fim”; quatro possuíam somente

as marcas de abertura “era uma vez”; duas possuíam somente as marcas de fechamento “fim”, ou seja, aproximadamente, 37% dos alunos registraram essas marcas de abertura e/ou fechamento em suas produções textuais.

As marcas de abertura e de fechamento pertencem ao gênero conto de fadas. Entretanto, a proposta de produção textual da avaliação externa do município do Rio de Janeiro apresentava uma tirinha em que a personagem era um menino que reclamava do calor, desejava que chovesse, mas quando, enfim choveu, ele também estava reclamando. Na sequência, a proposta de produção textual solicitava que o aluno escrevesse um breve comentário, apresentando sua opinião acerca do comportamento do menino, orientando, ainda, quanto à organização dos parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão). Em suma, as marcas de abertura e de fechamento referentes ao conto de fada, apresentadas por parte considerável dos alunos dessa turma, em uma proposta de produção textual que não fazia nenhuma referência a tal gênero textual, chamou nossa atenção.

A proposta de pesquisa-ação elaborada está, primeiramente, dividida nas etapas de pré-leitura (com perguntas reflexivas direcionadas a desejos e objetivos para um futuro feliz e análise de imagens de princesas para reflexão acerca de seus objetivos), leitura e pós-leitura (atividade metacognitiva de identificação de estratégias para distinguir as informações centrais das informações secundárias, com base em dois textos abordados na proposta, um de cada gênero observado). A etapa de leitura pode ser dividida em outras duas partes, uma conduzindo análises acerca do gênero conto de fadas; outra encaminhando análises sobre o gênero notícia. Cabe ressaltar, no entanto, que essas análises destinam-se ao texto propriamente dito, e não ao reconhecimento da estrutura do gênero. Apresentamos, assim, a verificação de um “Conto de fadas para mulheres modernas”, um texto adaptado, e exploração do filme “A princesa e o sapo”, concluindo a parte que diz respeito ao gênero conto de fadas; observação de uma canção cujo autor é protagonista da notícia também analisada em seguida, encerrando a parte que se destina ao gênero notícia.

### 3.2. PROCEDIMENTOS

Como metodologia, aplicamos uma proposta de mediação pedagógica com questões de compreensão leitora a alunos de uma turma em que a professora-pesquisadora leciona, turma do 7º ano do Ensino Fundamental da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. As etapas

de mediação foram gravadas em áudio, a fim de analisar qualitativamente trechos desses áudios que revelem reflexões metalinguísticas feitas pelos estudantes bem como a ausência delas e sua relação com a mediação do professor-pesquisador. Esclarecemos que a gravação dos áudios não tem o propósito de publicação.

A proposta de mediação pedagógica, atendendo às orientações relacionadas às estratégias de leitura, foi dividida nas etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura; contendo ainda questões abertas dos níveis três e quatro de leitura, como tratam Menegassi (1995) e Applegate, Quinn & Applegate (2002), que já foram abordados na seção 1.2 do capítulo 1. Devido ao fato de nossa proposta partir de dois textos de gêneros distintos, com o objetivo de que os alunos percebam as diferenças existentes entre eles, optamos por estabelecer uma relação temática entre os textos. Sendo assim, pensamos em um tema social de relevância atual e para o contexto escolar em que estou inserida, qual seja: a mulher na sociedade, com o objetivo de promover também uma reflexão acerca da violência contra a mulher e dos direitos que esta possui.

Na etapa de pré-leitura, em um primeiro momento, os alunos foram distribuídos em grupos e orientados a pensarem sobre o futuro de modo que, posteriormente, pudéssemos analisar as respostas dos meninos e das meninas para verificarmos se havia semelhanças ou diferenças quanto ao que cada grupo almejava. Para isso, foi feita uma tabela no próprio quadro da sala de aula dividindo os dois grupos. Em um segundo momento, os alunos, em grupo, analisaram e responderam qual objetivo acreditavam que cada uma das princesas apresentadas nas imagens provavelmente tinham. Assim, foi possível retomar conhecimentos prévios da turma acerca de conto de fadas e também promover uma reflexão sobre a percepção da mulher e de seus objetivos.

Nessa etapa, as respostas foram todas realizadas oralmente, com a regra de um minuto de silêncio, seguidos de três minutos de troca em trio, antes do compartilhamento de informações do professor com toda a turma. Essa estratégia metodológica tem como objetivo oferecer tempo para o estudante iniciar, amadurecer e reafirmar sua reflexão individual, o que acaba por encorajá-lo mais a compartilhar suas opiniões no momento de debate com a turma toda.

Já na etapa de leitura, apresentamos o texto “Contos de fadas para mulheres modernas”, de Luís Fernando Veríssimo, com uma questão anterior ao texto, atendendo à estratégia de leitura denominada predição, os alunos foram convidados a levantar hipóteses sobre o que imaginavam que aconteceria com a princesa nessa história, já que o interesse aqui é levar o aluno a prever as etapas típicas de progressão textual em um conto de fadas. Após a leitura do

texto, eles responderam se suas hipóteses foram ou não comprovadas, explicando a resposta. Os alunos assistiram ainda ao filme “A princesa e o sapo”, porém as atividades relativas ao filme foram entregues previamente, proporcionando, assim, que eles pudessem focar a atenção em seus pontos principais, atendendo ao desenvolvimento de uma das funções que caracterizam um leitor como sendo eficiente, apontadas por Palincsar e Brown (1984, apud Jou & Sperb, 2003), colocando em prática a capacidade metacognitiva que viabiliza ao indivíduo a possibilidade de reflexão sobre sua cognição.

Nas atividades, eles compararam o comportamento da princesa do texto lido e do filme assistido com o comportamento das princesas dos contos de fadas tradicionais. Salientamos ainda a característica de conto de fadas ser uma história inventada, pois nosso objetivo ao final da proposta era que os alunos compreendessem que existem diferenças entre os gêneros textuais, sendo o caráter realista ou fictício definidor dos gêneros focalizados nesta proposta de mediação pedagógica. Por meio de uma questão de produção de desenhos que representassem as seis cenas que os alunos consideravam principais na história, exploramos também o reconhecimento da progressão textual através do princípio de encadeamento que proporciona a sucessão dos acontecimentos.

Num segundo momento, outro texto foi apresentado, do gênero notícia, com a manchete “Naldo é acusado de agredir Moranguinho com golpe dado com garrafa”. Foram contempladas questões de reconhecimento do gênero e suas principais características como a manchete e a lead, sua finalidade, noção de tempo, identificação da progressão textual e níveis de leitura. A progressão textual também foi abordada nas questões a partir da percepção na mudança dos verbos - sem usar a nomenclatura. Mantendo a abordagem social, tivemos uma questão sobre o conhecimento acerca da existência e do que trata a Lei Maria da Penha. Houve também um confronto entre a atitude de Moranguinho e de outras mulheres que continuam sofrendo caladas, explorando altos níveis de leitura e outra solicitando a análise da ordem temporal de notícias de jornal, de modo que pudessem perceber que a notícia tende a começar pelo fim, isto é, apresentando o resultado. Retomando a questão do caráter real ou fictício, observamos o gênero notícia, com o objetivo de os alunos perceberem que, mesmo ambos os gêneros sendo compostos pelos modos de organização do discurso Descritivo e Narrativo, possuem naturezas diferentes. Assim, concluindo a análise de cada gênero, tivemos um quadro para ser preenchido, em que as expressões típicas de abertura, as expressões típicas de encerramento e a progressão típica do gênero foram contempladas. Contudo, ao final das análises do gênero notícia, esse quadro apareceu fazendo comparações entre os dois gêne-

ros trabalhados, de modo a deixar claro a existência de diferenças entre eles. Outro quadro também explorado referia-se às informações centrais e secundárias, ao final das análises do gênero conto de fadas e na etapa de pós-leitura, com base em textos dos dois gêneros abordados, conto de fadas e notícia, focando nas estratégias de identificação de tais informações.

Sendo assim, os dois textos foram analisados no que diz respeito à confusão que os estudantes costumam fazer com relação às marcas pertencentes ao gênero conto de fadas, que eles demonstram acreditar também pertencerem a outros gêneros. Nesse sentido, análises baseadas nos níveis de leitura e na progressão textual conduziram os esclarecimentos acerca dessas confusões, a fim de que se tornassem claras as diferenças existentes entre os gêneros, colaborando ainda com o desenvolvimento metacognitivo por parte do aluno.

Relacionando com o que é chamado por Koch e Elias (2017, p. 42) de conhecimento de mundo, na etapa de pré-leitura, realizamos perguntas tais como “quais são seus objetivos para o futuro?”, “o que desejam ou esperam para o futuro de vocês?”, “como vocês imaginam um futuro feliz?”; e na etapa de pós-leitura, apresentamos uma atividade de reflexão sobre como eles identificavam as informações centrais e secundárias, tomando como base dois textos dos gêneros abordados na proposta de mediação.

Os cuidados éticos necessários, relacionados com os termos de consentimento livre e esclarecido, foram tomados, conforme regulamenta a Resolução Nº 466. O protocolo foi submetido ao Comitê e aprovado, conforme consta no final do anexo B desta pesquisa.

#### 4. PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Tendo em vista a reprodução de marcas de abertura e fechamento de contos de fada em outros gêneros textuais por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, esta aula tem como objetivo levar o aluno a tomar consciência das diferentes marcas de abertura e fechamento textual. Como essas marcas variam, de acordo com o gênero textual, tratamos aqui de progressão textual, enfatizando que separar informações centrais e secundárias pode nos ajudar a perceber que o texto tem uma progressão inerente. Paralelamente, estimulamos a realização de inferências de nível alto na leitura dos textos-base do material.

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

##### Pré-leitura

1. Pergunta: Quais são seus objetivos para o futuro? O que desejam ou esperam para o futuro de vocês? Como vocês imaginam um futuro feliz? (Responder oralmente. Regra: 1 minuto de silêncio e 3 de troca em par/trio.)
2. Após vocês terem recebido imagens de princesas de vários contos de fada, em grupo, analisem e digam quais objetivos acreditam que elas tinham, de modo que cada grupo analise uma imagem. (As imagens serão entregues uma para cada grupo) (Responder oralmente. Regra: 1 minuto de silêncio e 3 de troca em par/trio.)

##### Leitura

1. Agora, vamos ler um texto de Luís Fernando Veríssimo. Mas, antes, observem o título e respondam: o que vocês acham que acontecerá com a princesa nesta história? (Responder oralmente. Regra: 1 minuto de silêncio e 3 de troca em par/trio.)

##### Texto 1:

#### **Conto de fadas para Mulheres Modernas**

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã. Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

- Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas, uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo.

A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

... E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava: – Eu, hein?... nem morta!

Fim.

(Luís Fernando Veríssimo, [texto adaptado])

2. Após a leitura do texto, sua hipótese sobre o que aconteceria com a princesa foi comprovada? Explique sua resposta.

---

---

3. Compare o comportamento da princesa do “Conto de fadas para mulheres modernas” com o comportamento das princesas dos contos de fada tradicionais e responda: O que percebemos de diferente?

---

---

4. Você acha que o “felizes para sempre” é interpretado pelo príncipe e pela princesa da mesma forma? Explique.

---

---

5. De acordo com o texto, quais não são os objetivos da mulher moderna?

---

---

6. Escreva como você contaria essa história de forma rápida e resumida a um colega que não veio à aula.

---

---

---

---

7. Tudo que é CENTRAL ao texto devemos considerar como a informação mais importante e o que é SECUNDÁRIO como sendo as informações menos importantes. Sabendo disso, marque, no texto, com cores diferentes, o trecho que representa a informação CENTRAL e um trecho que represente uma informação SECUNDÁRIA. Justifique suas escolhas junto à turma.

8. Agora, observe as formas verbais dos trechos destacados na questão anterior e compare-os com os outros verbos sublinhados no texto. Que diferença é possível perceber? Por que você acha que existe essa diferença?

---

---

---

9. No desfecho da narrativa, o que podemos deduzir que aconteceu com a rã?

---

---

10. Príncipes, princesas, sapos poderem transformar-se em príncipes e mais outras características pertencem ao gênero Conto de Fadas. Identifique, no texto, duas expressões características para abertura e fechamento dos textos desse gênero. Dica importante: essas expressões nos remetem ao passado e também nos conduzem ao mundo da fantasia.

---

---

**Texto2:**

Filme: “A princesa e o sapo”



1. Vimos que Tiana é a protagonista da história. Considerando sua vida, qual você acredita ser o grande objetivo de Tiana?

---

---

2. Lembrando também das princesas dos contos de fada tradicionais, você acha que o objetivo de Tiana e dessas outras princesas é o mesmo? Explique sua resposta.

---

---

3. Quando temos um objetivo, precisamos tomar algumas atitudes para torná-lo possível. O que Tiana faz para alcançar seu objetivo?

---

---

4. Após o beijo, não acontece o que o príncipe-sapo esperava. O que ele esperava que acontecesse? O que acabou acontecendo? Por que não ocorreu o esperado pelo príncipe?

---

---

5. Analisando a transformação pela qual o príncipe passou ao longo da história, com qual perfil de personagem você se identifica mais? Justifique sua resposta.

---

---

6. Você conhece alguém (familiar ou amigo) que se identificaria com o outro perfil (oposto ao que você se identificou)? Como você lida com essas visões diferentes?

---

---

7. Depois de conhecermos essas histórias e suas características, podemos dizer que os contos de fada são histórias reais ou inventadas? Por quê?

---

---

8. Utilize os espaços da folha que você receberá para produzir desenhos que representem as seis cenas que considera como principais na história. Os desenhos devem ser produzidos na ordem em que acontecem.

9. Como vimos, podemos dividir as informações encontradas em uma história em central e secundárias. Assim, preencha o quadro a seguir com essas informações relativas ao filme que assistimos.

| Informação Central | Informações Secundárias |
|--------------------|-------------------------|
|                    |                         |

10. Após analisarmos o texto e o filme, anote, a partir de uma tabela, o que se pede com relação às características dos contos de fadas.

| Elementos comuns a contos de fadas |  |
|------------------------------------|--|
| Expressões Típicas de Abertura     |  |
| Expressões Típicas de Fechamento   |  |

## SEGUNDO MOMENTO

### Pré-Leitura

*Do mundo da fantasia para o mundo real...*

### Texto 1:

Vamos, agora, ler a letra da canção abaixo e depois ouvi-la. Em seguida, respondam, oralmente, as questões.

**Nada é pra sempre**  
(Naldo)

Tô me dando, te querendo  
Te chamando, me envolvendo  
Mas parece que nem liga pro que eu sinto.  
Ai ai ai, como eu te quero  
Minha vida é um caso sério,  
Como eu queria te ter do meu lado

Ter carinho e dar carinho  
Viver junto e não sozinho  
E nada, nada...

Nada é pra sempre  
Mas você eu queria outra vez.  
Nada é pra sempre  
Mas você eu queria outra vez.

Uma hora a gente apanha, outra a gente ganha  
E a gente vai vivendo por amor (2x)

Nada é pra sempre,  
Mas você eu queria outra vez.  
Nada é pra sempre,  
Mas você eu queria outra vez.

(Disponível: <<https://www.lettras.mus.br/naldo/1933524/>> Acessado: 09 fev 2018)

1. Vocês conhecem o autor dessa canção? O que sabem sobre ele?
2. Como imaginam que ele trataria uma mulher após ouvirem e lerem a letra de uma de suas canções?

**Considerando sua expectativa quanto a Naldo, leia o próximo texto.**

1. Observe o texto a seguir. Com base, por exemplo, na diagramação e na imagem, que gênero textual é esse? Você costuma ler textos desse gênero textual? (Responder oralmente.)
2. Qual a finalidade desse texto? (Responder oralmente.)
3. Você já ouviu falar na Lei Maria da Penha? Sabe sobre o que ela trata? (Responder oralmente.)

### Leitura

### Texto 2:

Publicado em 07/12/17 18:55 Atualizado em 07/12/17 19:10

## **Naldo é acusado de agredir Moranguinho com golpe dado com garrafa**



MP diz que Naldo agrediu mulher com uma garrafa Foto: Reprodução

O cantor Naldo Benny é acusado de ter agredido sua mulher, Ellen Cardoso, a Mulher Moranguinho, no último sábado, com socos, tapas, puxões de cabelo e até um golpe dado com uma garrafa. A informação consta na denúncia do Ministério Público estadual contra o artista. Ainda segundo o documento, Naldo também ameaçou a ex-dançarina de morte. A discussão entre os dois começou após o artista pegar o celular da mulher. Nesta quinta-feira, Naldo divulgou um vídeo no qual aparece chorando, pedindo perdão à mulher pelas agressões.

“Consta do incluso procedimento que o denunciado e a vítima eram companheiros há mais de oito anos. No dia dos fatos, o denunciado após pegar o telefone da vítima, iniciou uma discussão, xingando-a e a agredindo com socos, tapas, puxões de cabelo e com um golpe dado com uma garrafa. Não satisfeito, o denunciado ameaçou a vítima de morte (vou te matar)”, diz o texto da denúncia, assinada pelo promotor Alexandre Murilo Graça.

No sábado, após as agressões, Ellen foi até a Delegacia de Atendimento à Mulher (DEAM) de Jacarepaguá para registrar o caso. Lá, ela também pediu medidas protetivas contra o marido com base na Lei Maria da Penha.

Naldo foi denunciado pelo MP na última segunda-feira pelos crimes de ameaça e lesão corporal decorrente de violência doméstica. A juíza Ana Paula Delduque Migueis Laviola de Freitas, do 3º Juizado de Violência Doméstica de Jacarepaguá, já aceitou a denúncia e também determinou que o artista fique afastado da mulher, de seus familiares e de testemunhas do caso, mantendo distância mínima de 100 metros. Ele ainda foi proibido de ter qualquer contato com Ellen por quaisquer meios de comunicação, inclusive a internet. A magistrada determinou ainda o afastamento de Naldo “do lar conjugal ou domicílio de convivência”, ficando autorizado a retirar seus pertences pessoais do local. Na decisão, a juíza ressalva que, mesmo com a medida, o cantor tem direito a visitar a filha com Ellen.

Disponível: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/naldo-acusado-de-agredir-moranguinho-com-golpe-dado-com-garrafa-22163841.html>> [texto adaptado] Acessado 27 dez 2017

4. Na notícia que lemos, podemos perceber que Moranguinho denunciou a agressão sofrida. No entanto, ainda existem muitas mulheres que não tomam essa mesma decisão. Na sua opinião, o que impede que essas outras mulheres tenham a mesma atitude que a Moranguinho?

---

5. Na notícia, é comum encontrarmos relatos do passado com elementos que nos dão uma noção de tempo presente. Isso acontece, pois esses relatos representam o ponto principal do texto. Sublinhe elementos que transmitem uma ideia de tempo PASSADO e envolva elementos que transmitem a ideia de tempo PRESENTE no trecho abaixo:

“O cantor Naldo Benny é acusado de ter agredido sua mulher, Ellen Cardoso, a Mulher Moranguinho, no último sábado, com socos, tapas, puxões de cabelo e até um golpe dado com uma garrafa.”

6. Normalmente, as histórias são contadas do início para o fim. Pensando nas suas marcações de PASSADO e PRESENTE na questão anterior, reflita se a história da notícia é apresentada do início para o fim. (Responder oralmente)



Tragam na próxima aula jornais para que possam selecionar, em grupo, uma notícia e analisar, de modo que consigam perceber que a notícia tende a começar pelo fim/ resultado do fato apresentado.

7. Nas últimas aulas, analisamos contos de fadas e notícias. Agora, após observarem a tabela abaixo com considerações relativas a tais gêneros, preencham o quadro com comparações entre as características dos textos pertencentes aos dois gêneros trabalhados, conto de fadas e notícia.

| CONTO DE FADAS                                                                                                                       | NOTÍCIA                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Possui marcas de abertura e de fechamento bem definidas. Começa pelo início e segue com os detalhes até chegar ao fim (linearidade). | Começa pelo fim, apresentando o resultado do fato ocorrido: a informação principal de forma resumida. Em seguida, apresenta outros detalhes, como as causas (não linearidade). |

|                             | CONTO DE FADAS | NOTÍCIA |
|-----------------------------|----------------|---------|
| Abertura de Texto           |                |         |
| Fechamento de Texto         |                |         |
| Progressão Típica do Gênero |                |         |

### **Pós-Leitura**

- Vamos retomar os textos “*Contos de fadas para mulheres modernas*” e “*Naldo é acusado de agredir Moranguinho com golpe dado com garrafa*”? Sabendo que podemos dividir as informações encontradas em um texto em central e secundárias, reflita sobre como você identifica tais informações e compartilhe com a turma para debatermos sobre as diferentes estratégias possíveis apresentadas. Em seguida, preencha o quadro abaixo apontando que estratégias foram usadas por você para a identificação dessas informações.

| Informação Central | Informações Secundárias |
|--------------------|-------------------------|
|                    |                         |

ANEXO PARA QUESTÃO 8 SOBRE O FILME: “A PRINCESA E O SAPO”

|          |          |
|----------|----------|
| <b>1</b> | <b>2</b> |
| <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>5</b> | <b>6</b> |

## 5. REGISTRO DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Conforme já mencionado no capítulo de metodologia, toda a proposta de mediação pedagógica foi dividida em dois momentos: com análises direcionadas, no primeiro momento, ao gênero conto de fadas; no segundo momento, ao gênero notícia. Entretanto, para a aplicação propriamente dita, a proposta foi subdividida em três blocos, conforme apresentamos ao longo deste capítulo, por uma questão de planejamento e organização. Cada bloco contemplou, em média, duas a três aulas de dois tempos, isto é, uma hora e quarenta minutos cada aula, totalizando sete aulas, ou quatorze tempos/ horas-aula de cinquenta minutos cada.

### 5.1. AULA 1

Primeiro bloco:

#### PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Tendo em vista a reprodução de marcas de abertura e fechamento de contos de fada em outros gêneros textuais por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, esta aula tem como objetivo levar o aluno a tomar consciência das diferentes marcas de abertura e fechamento textual. Como essas marcas variam, de acordo com o gênero textual, tratamos aqui de progressão textual, enfatizando que separar informações centrais e secundárias pode nos ajudar a perceber que o texto tem uma progressão inerente. Paralelamente, estimulamos a realização de inferências de nível alto na leitura dos textos-base do material.

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

**AULAS 1 E 2** (após análises de produções textuais do 1º bimestre selecionadas e das atividades de pré-leitura)

#### Leitura

#### Texto 1:

#### **Conto de fadas para Mulheres Modernas**

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do

seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã. Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

- Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas, uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

... E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava: – Eu, hein?... nem morta!

Fim.

(Luís Fernando Veríssimo, [texto adaptado])

1. Após a leitura do texto, sua hipótese sobre o que aconteceria com a princesa foi comprovada? Explique sua resposta.

---

---

2. Compare o comportamento da princesa do “Conto de fadas para mulheres modernas” com o comportamento das princesas dos contos de fada tradicionais e responda: O que percebemos de diferente?

---

---

3. Você acha que o “felizes para sempre” é interpretado pelo príncipe e pela princesa da mesma forma? Explique.

---

---

4. De acordo com o texto, quais não são os objetivos da mulher moderna?

---

---

5. Escreva como você contaria essa história de forma rápida e resumida a um colega que não veio à aula.

---

---

---

6. Tudo que é CENTRAL ao texto devemos considerar como a informação mais importante e o que é SECUNDÁRIO como sendo as informações menos importantes. Sabendo disso, marque, no texto, com cores diferentes, o trecho que representa a informação CENTRAL e um trecho que represente uma informação SECUNDÁRIA. Justifique suas escolhas junto à turma.

7. Agora, observe as formas verbais dos trechos destacados na questão anterior e compare-os com os outros verbos sublinhados no texto. Que diferença é possível perceber? Por que você acha que existe essa diferença?

---

---

---

8. No desfecho da narrativa, o que podemos deduzir que aconteceu com a rã?

---

---

9. Príncipes, princesas, sapos poderem transformar-se em príncipes e mais outras características pertencem ao gênero Conto de Fadas. Identifique, no texto, duas expressões características para abertura e fechamento dos textos desse gênero. Dica importante: essas expressões nos remetem ao passado e também nos conduzem ao mundo da fantasia.

---

---

A primeira aula de aplicação da proposta de mediação pedagógica ocorreu no dia 11 de outubro de dois mil e dezoito, em que 21 (vinte e um) alunos estavam presentes. Essa aula teve a duração de duas horas/aula, o equivalente a 1 hora e 40 minutos de aula.

No início, foram apresentadas quatro modelos, previamente selecionados, de produções textuais realizadas por essa mesma turma no primeiro bimestre do presente ano, conforme consta no anexo A da presente pesquisa. Os alunos puderam analisá-las e perceberam que o uso da expressão “era uma vez”, no início do texto, e da palavra “fim”, no final, apareciam com bastante frequência. Perceberam ainda que essas marcas de abertura e de fechamento textual não eram adequadas naquela proposta, que apenas solicitava a produção de um texto breve, dando uma opinião. Nesse momento, uma aluna, inclusive, comentou que seria proibido esse uso, mas, logo em seguida, foi interrompida por outra que fez uma ressalva afirmando não ser proibido tal uso, e sim comum em textos que aparecem personagens como princesas, isto é, conto de fadas. Assim, eles puderam concluir que essas marcas de abertura e de fechamento, incluindo o “foram felizes para sempre”, não são de uso proibido, mas precisamos saber quando esse uso torna-se adequado.

Na sequência, a proposta de mediação foi iniciada pelo primeiro bloco da proposta<sup>4</sup>, com a etapa de pré-leitura; perguntas colocadas no quadro para que os alunos pudessem respondê-las oralmente; em que foi possível perceber que todos os alunos responderam como

---

<sup>4</sup> Esse primeiro bloco da proposta de mediação pedagógica consta, na íntegra, no início desta seção.

objetivos futuros exercerem determinadas profissões. Em outras palavras, os objetivos eram vinculados à formação profissional. Destacamos, neste ponto, que as meninas também apresentaram objetivos relacionados à formação e exercício profissional. Essa observação foi feita e os alunos apontaram que, atualmente, as meninas já não sonham mais, ou apenas, com casamento e filhos, elas querem trabalhar.

Ao analisarem as imagens das princesas, em grupo, para determinar quais objetivos cada uma delas teria para o futuro (Cinderela, Bela Adormecida, Branca de Neve, Rapunzel e Ariel), rapidamente chegaram a conclusão de que seus objetivos eram encontrar um príncipe encantado e casar.

Iniciando a etapa de leitura, somente o título do texto 1 foi colocado no quadro, de modo que a habilidade de previsão pudesse ser desenvolvida, proporcionando uma oportunidade para os alunos criarem hipóteses sobre o que aconteceria com a princesa na história. Alguns alunos apresentaram hipóteses em que a princesa não se casaria, outros que ela teria filhos, trabalharia e seria separada – esses dois grupos demonstraram ter percebido, através do título, pistas de que essa seria uma história diferente das tradicionais quanto ao objetivo da princesa –, mas houve também alguns alunos que disseram acreditar que a princesa casaria com o príncipe.

Os alunos receberam uma folha com o texto na íntegra e questões sobre ele. Foi dado um tempo para a leitura individual e silenciosa. Em seguida, iniciamos a segunda leitura em voz alta, conduzida pela professora. Eles puderam verificar o que, de fato, aconteceu com a princesa, comprovando, em alguns casos, e surpreendendo-se, em outros. Puderam, ainda, fazer uma comparação entre o comportamento dessa princesa com as princesas dos contos de fada tradicionais. Vale ressaltar que a professora mediu toda a atividade, explicando como deveriam realizar a atividade, pois, mesmo quando eles já haviam respondido oralmente, demonstravam insegurança em fazê-lo de forma escrita, quando assim solicitado.

## 5.2. AULA 2

A segunda aula de aplicação da proposta de mediação pedagógica aconteceu no dia 16 de outubro de dois mil e dezoito, contando com a presença de vinte alunos. A aula foi iniciada fazendo uma retomada de pontos importantes da primeira aula, como as produções textuais analisadas, as observações sobre as marcas de abertura e de fechamento de textos que caracte-

rizam o gênero conto de fadas, a previsão sobre o desfecho da protagonista do texto (através do título apresentado). Em seguida, realizamos uma nova leitura do texto 1, para que a turma pudesse lembrá-lo. Realizamos, ainda, uma retomada da primeira e da segunda questão e continuamos a partir da terceira, em que eles perceberam, sem muita dificuldade, a diferença entre o comportamento da princesa do texto 1 e das princesas dos contos de fada tradicionais. Nesse momento, as imagens das princesas usadas na primeira aula (Cinderela, Bela Adormecida, Branca de Neve, Rapunzel e Ariel) foram novamente utilizadas, proporcionando uma oportunidade mais clara de comparação aos alunos.

Devido ao fato de eles apresentarem pouco, ou quase nenhum, costume de retomar o texto, na questão quatro, apontamos o trecho e, rapidamente, algumas alunas concluíram que o “felizes para sempre” não era interpretado da mesma forma pelo príncipe e pela princesa, já que o príncipe queria que a princesa fosse dependente e fizesse todas as suas vontades ou, como as alunas disseram, “fizesse tudo para ele”; enquanto a princesa queria ser independente e não desejava aquela vida que lhe havia sido proposta. Na quinta questão, mais uma vez, apesar de eles terem respondido com facilidade oralmente, tiveram dúvidas e/ou insegurança em fazê-lo por escrito. Contudo, após uma breve explicação sobre o fato de a princesa ter ou não aceitado a proposta do príncipe, eles o fizeram. Chegando à questão seis, novamente houve dúvidas, dessa vez sobre como resumir o texto. Foi sugerido que eles pensassem na personagem principal e no que acontecia com ela. Uma aluna, prontamente, respondeu que se tratava de uma princesa independente, que se recusou a casar com o príncipe por não concordar com sua proposta.

Ao iniciar a sétima questão, foi questionado o que é central e o que é secundário. Uma aluna respondeu que central seria o mais importante. Foram dados alguns exemplos, como o de uma competição em que o primeiro colocado é o mais importante (elemento que não poderia faltar), enquanto os outros são menos importantes. A história da “Chapeuzinho Vermelho” também foi lembrada para exemplificar tais diferenças e uma aluna, por vontade própria, contou-a. Logo após, analisamos o que era central e algumas informações secundárias no conto de fadas mencionado. Outros exemplos colocados no quadro foram: “Era uma vez a cigarra, que com raiva da formiga, votou no inseticida... Fim”; “Era uma vez a vaca Vitória, soltou um pum e acabou a história. Fim”. Nesses últimos dois textos curtos, eles puderam perceber mais claramente o que era central (mais importante) e o que era secundário (menos importante).

Na sequência, eles foram orientados a voltar a analisar o texto 1 para localizar tais informações. No entanto, encontraram bastante dificuldade, com exceção de um pequeno grupo

de alunas, que demonstrou ter compreendido e localizado a informação central, com dúvidas apenas para a identificação de informações secundárias. Como justificativa para as informações centrais encontradas, essas alunas disseram ter selecionado o trecho que apresentava características em comum com outros contos de fada, ou ainda a parte que o príncipe demonstrou, em outras palavras, arrogância. Não houve nenhuma referência a verbos. Destacamos que, após a aplicação da proposta, reconhecemos que essa sétima questão poderia ter como orientação a justificativa por escrito, ao invés dessas serem feitas junto à turma, ou seja, oralmente, conforme ocorreu.

Visto assim, a questão oito também gerou dificuldade e, por esse motivo, alguns exemplos foram expostos no quadro, com o objetivo que eles compreendessem a diferença entre os verbos perfectivos e imperfectivos, a saber: 1. a) Eu joguei bola. b) Eu jogava bola. 2. a) Ele correu muito. b) Ele corria muito. 3. a) Paulo caiu da árvore. b) Paulo caía da árvore. 4. a) Maria falou sobre você. b) Maria falava sobre você. Assim, eles observaram os verbos no texto, inclusive dos trechos destacados na questão anterior, e os compararam. Todavia, ainda tiveram dificuldade para formular uma resposta. Então, no quadro, foi feito um esquema em que colocamos um pequeno quadro escrito: informação central; dele saindo uma seta dizendo: verbos no pretérito perfeito. Em outro pequeno quadro foi escrito: informações secundárias; dele saindo uma seta dizendo: verbos no pretérito imperfeito. Desse modo, eles puderam compreender que, mais frequentemente, na informação central, encontramos verbos perfectivos (no pretérito perfeito) e, nas informações secundárias, verbos imperfectivos (no pretérito imperfeito) e voltaram a analisar o texto. Nessa questão, se pede para comparar as formas verbais dos trechos em figura (central) e fundo (secundário) da questão anterior com os verbos sublinhados no texto (que também são verbos compondo trechos em figura e trechos em fundos). Concluímos que seria melhor para o contraste que o confronto fosse entre as formas verbais em figura e em fundo.

Já na nona questão, não houve dificuldade para que os alunos inferissem sobre o que aconteceu com a rã, deduziram facilmente que ela estava presente na refeição que a princesa fazia, isto é, foi saboreada pela protagonista. Contudo, após a aplicação da proposta de mediação, percebemos que seria interessante também que o aluno fosse levado a explicitar em que elementos textuais se baseou para fazer essa inferência; isso possibilitaria um maior desenvolvimento metacognitivo.

Na última questão, bastou uma breve orientação para que eles observassem com atenção como esses textos, normalmente, iniciam e terminam (não apenas o texto analisado, mas

também outros desse mesmo gênero) e puderam identificar a expressão “era uma vez” como abertura e a palavra “fim” como fechamento do texto, sendo também consideradas características de textos do gênero contos de fada, bem como do fato dessas marcas remeterem ao passado e conduzirem ao mundo da fantasia.

Destacamos que os dois tempos de aula, totalizando uma hora e quarenta minutos, não foram suficientes. Sendo necessário ultrapassar trinta e cinco minutos da aula de outro professor que viria em seguida, o que foi devidamente combinado. Essa aula iniciou no primeiro tempo de aula e muitos alunos chegaram atrasados, ocasionando, conseqüentemente, o atraso no final. Optamos por concluir esse bloco, mesmo precisando utilizar tempo extra, pois, para a próxima aula, estava prevista a apresentação do filme, ou seja, precisávamos concluir na presente aula o bloco que antecede o filme para que na aula seguinte o mesmo não precisasse ser interrompido no final da aula por falta de tempo.

### 5.3. AULA 3

Segundo bloco:

#### PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_

**AULAS 3, 4 E 5** (Folha com as perguntas e atividades entregues aos alunos antes do início do filme, para que eles possam assistir a ele com o direcionamento necessário.)

#### Leitura

#### Texto2:

Filme: “A princesa e o sapo”



1. Vimos que Tiana é a protagonista da história. Considerando sua vida, qual você acredita ser o grande objetivo de Tiana?

---

---

2. Lembrando também das princesas dos contos de fada tradicionais, você acha que o objetivo de Tiana e dessas outras princesas é o mesmo? Explique sua resposta.

---

---

3. Quando temos um objetivo, precisamos tomar algumas atitudes para torná-lo possível. O que Tiana faz para alcançar seu objetivo?

---

---

4. Após o beijo, não acontece o que o príncipe-sapo esperava. O que ele esperava que acontecesse? O que acabou acontecendo? Por que não ocorreu o esperado pelo príncipe?

---

---

5. Analisando a transformação pela qual o príncipe passou ao longo da história, com qual perfil de personagem você se identifica mais? Justifique sua resposta.

---

---

6. Você conhece alguém (familiar ou amigo) que se identificaria com o outro perfil (oposto ao que você se identificou)? Como você lida com essas visões diferentes?

---

---

7. Depois de conhecermos essas histórias e suas características, podemos dizer que os contos de fada são histórias reais ou inventadas? Por quê?

---

---

8. Utilize os espaços da folha que você receberá para produzir desenhos que representem as seis cenas que considera como principais na história. Os desenhos devem ser produzidos na ordem em que acontecem.

9. Como vimos, podemos dividir as informações encontradas em uma história em central e secundárias. Assim, preencha o quadro a seguir com essas informações relativas ao filme que assistimos.

| <b>Informação Central</b> | <b>Informações Secundárias</b> |
|---------------------------|--------------------------------|
|                           |                                |

10. Após analisarmos o texto e o filme, anote, a partir de uma tabela, o que se pede com relação às características dos contos de fadas.

| <b>Elementos comuns a contos de fadas</b> |  |
|-------------------------------------------|--|
| <b>Expressões Típicas de Abertura</b>     |  |
| <b>Expressões Típicas de Fechamento</b>   |  |

ANEXO PARA QUESTÃO 8 SOBRE O FILME: “A PRINCESA E O SAPO”

|          |          |
|----------|----------|
| <b>1</b> | <b>2</b> |
| <b>3</b> | <b>4</b> |
| <b>5</b> | <b>6</b> |

A terceira aula de aplicação da proposta de mediação pedagógica ocorreu no dia dezoito de outubro de dois mil e dezoito e contou com a presença de vinte e dois alunos. Nesta aula, primeira do segundo bloco<sup>5</sup>, em que estava planejado que assistiríamos ao filme “A princesa e o sapo”, percebemos a necessidade de organizar todo o espaço anteriormente, ligando os equipamentos para que o filme pudesse ser transmitido. Como antes da aula tanto a professora quanto a turma estavam com tempo vago, foi combinado que a aula começaria vinte minutos antes, para que houvesse tempo suficiente de concluir a apresentação.

Antes do início do filme as atividades referentes a ele foram entregues aos alunos, que também foram orientados a observar tais questões, de modo que eles pudessem assistir a ele com o direcionamento necessário. Essas atividades ficaram com os alunos durante todo o momento em que o filme estava sendo transmitido. No entanto poucos, de fato, observaram-na antes ou durante a apresentação. Contudo, ao final da aula, constatamos que uma aluna já havia respondido as quatro primeiras questões.

De modo geral, os alunos demonstraram bastante atenção ao longo do filme, apesar de, em momentos diferentes, três alunos precisarem ser despertados. Alguns alunos disseram já conhecer o filme, o que não apresentou prejuízo à atividade.

Salientamos, ainda, que um pequeno grupo de alunos questionou o porquê de ser um filme sobre conto de fadas, sendo explicado que fazia parte das atividades das últimas aulas, em que estamos analisando justamente esse gênero, o conto de fadas. Foi reforçado também que, na próxima aula, voltaremos nossa atenção às atividades que eles haviam recebido antes do filme.

Com o objetivo de deixá-los cientes acerca do fato de que assistiríamos a um filme nesta aula, para evitar faltas e, conseqüentemente, dificuldades na realização das atividades na aula posterior, eles foram avisados previamente, na aula anterior, sobre o que estava planejado para a presente aula. Percebemos, assim, certa ansiedade, na maior parte da turma; havendo, inclusive uma organização, de modo que alguns levaram até pipoca. Por uma questão de tempo, as atividades relacionadas ao filme foram realizadas na aula seguinte.

---

<sup>5</sup> Esse segundo bloco da proposta de mediação pedagógica consta, na íntegra, no início desta seção.

#### 5.4. AULA 4

A quarta aula de aplicação da proposta de mediação pedagógica aconteceu no dia vinte e três de outubro de dois mil e dezoito. Vinte e três alunos estavam presentes e iniciamos mencionando a aula anterior, relembrando o nome do filme apresentado, quem era a protagonista e seu desfecho.

Na primeira questão das atividades relacionadas ao filme, os alunos apresentaram dúvidas quanto ao que seria o objetivo da protagonista da história. Foi explicado que esse objetivo poderia ser comparado ao sonho dessa personagem, seu grande desejo, e eles logo identificaram o fato de ela querer ter seu próprio restaurante como resposta. Na questão dois, eles também não tiveram dificuldade em perceber que o objetivo da protagonista do filme e das princesas dos contos de fada tradicionais não é o mesmo e suas justificativas foram, em geral, que Tiana (a protagonista do filme analisado) não desejava casar e sim trabalhar, ou, em outras palavras, ter seu próprio restaurante.

Chegando à terceira questão, após uma explicação rápida sobre como era a vida de Tiana, eles concluíram que a personagem trabalhava muito e fazia muitos sacrifícios para alcançar seu objetivo. Na questão quatro, uma aluna apresentou confusão com relação a esse momento do filme. Percebendo essa situação, evidenciamos o fato de serem três perguntas que precisavam ser respondidas. As três perguntas foram lidas separadamente para que eles pudessem compreender bem cada uma antes de respondê-las. Assim, os alunos demonstraram ter entendido que o príncipe esperava retornar a sua forma humana; que, na verdade, Tiana acabou sendo transformada em rã; e, por fim, que isso aconteceu devido ao fato de a protagonista não ser uma princesa, como o príncipe havia pensado, e, por esse motivo, o feitiço não teria sido desfeito.

Ao chegarmos à quinta questão, as dificuldades foram muitas. Primeiro, a maioria dos alunos pensou que deveriam escolher um perfil de personagem dentre todos os personagens do filme, mesmo logo no início da questão termos deixado claro que estávamos nos referindo exclusivamente ao príncipe, o que evidencia a necessidade de uma revisão na formulação dessa questão, já que os alunos indicaram uma ambiguidade na interpretação. A questão acabou revelando uma complexidade, pois prevê vários perfis em uma só personagem. Sugerimos um detalhamento mais claro do enunciado “Analisando a transformação pela qual o príncipe passou ao longo da história, com qual perfil de personagem você se identifica mais? Justifique sua resposta.”. Após ser explicado que eles deveriam considerar o príncipe e as mudanças

pelas quais ele havia passado ao longo da história, os alunos continuaram com dificuldade para compreenderem o que deveriam fazer. Então, no quadro, foi feito um esquema representando algo parecido com uma linha do tempo, indicando as características desse personagem no início do filme, o fato de ele se apaixonar por Tiana ao longo da história e isso ter proporcionado a mudança de suas características no final do filme. Desse modo, os alunos conseguiram entender a escolha que precisavam fazer, justificando sua escolha. Ressaltamos que, nesse ponto, houve uma alteração na proposta com base no *feedback* recebido dos alunos.

Também, na sexta questão, foram percebidas algumas dúvidas com relação ao fato de eles precisarem responder se conheciam alguém que se identificaria com o perfil oposto ao escolhido por eles, pois não compreenderam bem o que deveriam fazer. Novamente houve uma explicação rápida e eles, de um modo geral, responderam que sim, que conheciam e que não viam problema algum no fato de existirem opiniões diferentes, que encaravam com naturalidade; outros disseram ainda que respeitavam opiniões diferentes.

Na questão sete, foi necessária uma explicação e retomada rápida de outros contos de fada (como a Bela Adormecida, que é despertada de um sono profundo pelo beijo do príncipe encantado; príncipes que viram sapos e depois retornam à forma humana) para que eles concluíssem que os contos de fada são histórias inventadas, já que os conteúdos apresentados não seriam possíveis de acontecer na vida real.

Já na oitava questão, a turma recebeu a orientação de pensar nas cenas que considerava principais na história e, depois, começasse os desenhos, para que pudesse fazê-los na ordem em que aconteceram. Ainda assim, houve bastante dificuldade. Alguns alunos perguntaram se poderiam escrever ao invés de desenhar; outros desenharam e escreveram; outros fizeram desenhos muito vagos, que não representavam cenas, mas somente personagens; houve também quem entregou essa atividade em branco ou feita de modo incompreensível; e também houve quem não concluiu, mas faltou pouco para terminar. Percebemos, assim, necessidade de que, na aula seguinte, retomassem essa questão, para que tivessem a oportunidade de revisar e/ou concluí-la.

Ressaltamos que, nessa aula seguinte, logo no início, tivemos uma conversa explicando sobre a necessidade de eles elaborarem suas próprias respostas escritas; que, apesar de estarem dialogando e interagindo a todo o momento, na hora de responderem por escrito, cada um deveria fazê-lo com suas próprias palavras, elaborando suas próprias respostas.

Registramos que alguns alunos apresentaram dificuldade de acompanhar este módulo, pois os poucos alunos que não compareceram no dia em que o filme foi transmitido ficaram

perdidos, já que não conheciam a história para poder analisá-la; com exceção de uma aluna, que, apesar de não ter estado presente na aula referente ao filme, conhecia-o e pôde fazer as atividades sem problema algum. Por fim, percebemos também que alguns poucos alunos não acompanharam a atividade da maneira esperada, aos detalhes do filme ou, até mesmo, argumentarem que não se lembravam dos detalhes, pois já havia se passado alguns dias desde a exibição da história. Contudo, de fato, poucos alunos apresentaram a reação relatada acima.

## 5.5. AULA 5

A quinta aula de aplicação da proposta de mediação pedagógica ocorreu no dia vinte e cinco de outubro de dois mil e dezoito e teve a participação de dezoito alunos. Nessa aula, apesar de a quantidade de aluno ter sido menor (o dia estava bem chuvoso), a turma estava ainda mais agitada, dificultando a concentração e o comprometimento ao longo de toda a atividade; sendo necessário, inclusive, em dado momento, o encaminhamento de dois alunos à coordenação devido à indisciplina.

Iniciamos essa aula retomando a oitava questão da análise referente ao filme, pois muitos alunos não haviam concluído na aula anterior. Foi dado um tempo médio de dez minutos para que a turma terminasse a questão e novas explicações sobre o que eles deveriam considerar na produção dos desenhos (momentos principais da história) também ocorreram. Contudo, os demais alunos que já a haviam concluído ficaram bem dispersos e a turma começou a apresentar sinais de indisciplina. Analisando posteriormente essa questão, reconhecemos que a mesma poderia ser adaptada, esclarecendo, em seu enunciado, que o aluno poderia realizá-la de forma escrita, apesar de isso não ter sido proibido.

Terminado o tempo para a conclusão da questão que havia sido iniciada na aula anterior, passamos para a questão nove, em que retomamos as considerações acerca da informação central e das informações secundárias. Relembramos juntos que a informação central contém o que é principal na história e, assim, algumas sugestões começaram a surgir sobre qual seria a informação central do filme. Alguns alunos mencionaram o fato de Tiana ter se casado com o príncipe; uma aluna fez um resumo em que continha a informação central, porém também havia informações secundárias junto. Então, uma nova explicação foi dada, de modo que eles percebessem que na informação central tínhamos, justamente, o que diferenciava essa história dos contos de fada tradicionais. Nesse momento, a mesma aluna que fez um resumo

anteriormente e outro aluno perceberam que a informação central tratava-se do fato de Tiana, a protagonista, ter como objetivo abrir seu próprio restaurante. Após aplicação da proposta de mediação, observamos que a mesma poderia ter tido um desdobramento, perguntando sobre o motivo de eles terem enquadrado a informação em uma ou em outra coluna, ou seja, como informação central ou como informação secundária, promovendo, assim, o desenvolvimento metalinguístico.

Com relação às informações secundárias, reforçamos serem todas as outras informações que aparecem na história. Para a consolidação desses conhecimentos, no quadro, foi feita uma tabela e construímos, juntos, o que seria a informação central; em seguida, eles tiveram um tempo para pensarem nas informações secundárias e começaram a falar para que pudessemos também colocá-las nessa tabela. Eles foram orientados a acrescentar as informações em suas respectivas tabelas, no seu material, complementando suas escolhas. Na décima e última questão desse bloco, e também desse primeiro momento (análises baseadas no gênero contos de fada), depois de uma rápida explicação com o objetivo que eles compreendessem que precisavam considerar o início dos textos (do gênero conto de fadas), para as expressões de abertura, e final, para as expressões típicas de fechamento; não houve dificuldade relacionada à questão. A pergunta feita para ajudá-los a identificar essas expressões foi: “Como, normalmente, os contos de fada começam? E como costumam terminar?”. Eles responderam, prontamente, mencionando as expressões “era uma vez” (um aluno também mencionou a expressão “um belo dia”), “felizes para sempre” e “fim”.

Fizemos uma checagem acerca do desenvolvimento da história nesse gênero. Observamos que há uma descrição de um local, mais frequentemente, uma floresta ou um bosque, e um aluno também se lembrou do castelo; a existência de uma personagem em perigo, que os alunos não demoraram a concluir que são personagens femininas; uma personagem que surge para resolver o problema (salvar a primeira), que eles, novamente, não tiveram dificuldade para reconhecer que são personagens masculinos.

Finalizando essa aula, solicitamos aos alunos que, na aula seguinte, levassem jornais, pois precisaríamos selecionar algumas notícias para outra atividade. Apesar de ainda não termos iniciado o segundo momento, com análises referentes ao gênero notícia, o faríamos na aula seguinte, logo após uma atividade de pré-leitura. Optamos por já pedir que eles levassem esse material por uma questão de organização. Em primeiro lugar, dependendo da progressão da próxima aula, podíamos já iniciar essa atividade; em segundo lugar, eles têm o hábito de

esquecerem e, assim, teríamos a oportunidade de lembrá-los na próxima aula, aumentando as chances de contribuição com a atividade.

## 5.6. AULA 6

Terceiro bloco:

### PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

AULAS 6 e 7 (Parte 1)

#### SEGUNDO MOMENTO

##### Pré-Leitura

*Do mundo da fantasia para o mundo real...*

##### Texto 1:

Vamos, agora, ler a letra da canção abaixo e depois ouvi-la. Em seguida, respondam, oralmente, as questões.

##### **Nada é pra sempre**

(Naldo)

Tô me dando, te querendo  
Te chamando, me envolvendo  
Mas parece que nem liga pro que eu sinto.  
Ai ai ai, como eu te quero  
Minha vida é um caso sério,  
Como eu queria te ter do meu lado

Ter carinho e dar carinho  
Viver junto e não sozinho  
E nada, nada...

Nada é pra sempre  
Mas você eu queria outra vez.  
Nada é pra sempre  
Mas você eu queria outra vez.

Uma hora a gente apanha, outra a gente ganha  
E a gente vai vivendo por amor (2x)

Nada é pra sempre,  
Mas você eu queria outra vez.  
Nada é pra sempre,  
Mas você eu queria outra vez.

(Disponível: <<https://www.letras.mus.br/naldo/1933524/>> Acessado: 09 fev 2018)

## PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_

**AULAS 6 e 7 (Parte 2)**

### CONTINUAÇÃO

1. Vocês conhecem o autor dessa canção? O que sabem sobre ele?
2. Como imaginam que ele trataria uma mulher após ouvirem e lerem a letra de uma de suas canções?

**Considerando sua expectativa quanto a Naldo, leia o próximo texto.**

1. Observe o texto a seguir. Com base, por exemplo, na diagramação e na imagem, que gênero textual é esse? Você costuma ler textos desse gênero textual? (Responder oralmente.)
2. Qual a finalidade desse texto? (Responder oralmente.)
3. Você já ouviu falar na Lei Maria da Penha? Sabe sobre o que ela trata? (Responder oralmente.)

## Leitura

### Texto 2:

Publicado em 07/12/17 18:55 Atualizado em 07/12/17 19:10

## **Naldo é acusado de agredir Moranguinho com golpe dado com garrafa**



MP diz que Naldo agrediu mulher com uma garrafa Foto: Reprodução

Carolina Heringer

Tamanho do texto [A](#) [A](#) [A](#)

O cantor Naldo Benny é acusado de ter agredido sua mulher, Ellen Cardoso, a Mulher Moranguinho, no último sábado, com socos, tapas, puxões de cabelo e até um golpe dado com uma garrafa. A informação consta na denúncia do Ministério Público estadual contra o artista. Ainda segundo o documento, Naldo também ameaçou a ex-dançarina de morte. A discussão entre os dois começou após o artista pegar o celular da mulher. Nesta quinta-feira, Naldo divulgou um vídeo no qual aparece chorando, pedindo perdão à mulher pelas agressões.

“Consta do incluso procedimento que o denunciado e a vítima eram companheiros há mais de oito anos. No dia dos fatos, o denunciado após pegar o telefone da vítima, iniciou uma discussão, xingando-a e a agredindo com socos, tapas, puxões de cabelo e com um golpe dado com uma garrafa. Não satisfeito, o denunciado ameaçou a vítima de morte (vou te matar)”, diz o texto da denúncia, assinada pelo promotor Alexandre Murilo Graça.

No sábado, após as agressões, Ellen foi até a Delegacia de Atendimento à Mulher (DEAM) de Jacarepaguá para registrar o caso. Lá, ela também pediu medidas protetivas contra o marido com base na Lei Maria da Penha.

Naldo foi denunciado pelo MP na última segunda-feira pelos crimes de ameaça e lesão corporal decorrente de violência doméstica. A juíza Ana Paula Delduque Migueis Laviola de Freitas, do 3º Juizado de Violência Doméstica de Jacarepaguá, já aceitou a denúncia e também determinou que o artista fique afastado da mulher, de seus familiares e de testemunhas do caso, mantendo distância mínima de 100 metros. Ele ainda foi proibido de ter qualquer contato com Ellen por quaisquer meios de comunicação, inclusive a internet. A magistrada determinou ainda o afastamento de Naldo “do lar conjugal ou domicílio de convivência”, ficando autorizado a retirar seus pertences pessoais do local. Na decisão, a juíza ressalva que, mesmo com a medida, o cantor tem direito a visitar a filha com Ellen.

Disponível: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/naldo-acusado-de-agredir-moranguinho-com-golpe-dado-com-garrafa-22163841.html>> [texto adaptado] Acessado 27 dez 2017

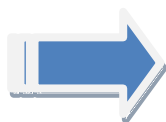
4. Na notícia que lemos, podemos perceber que Moranguinho denunciou a agressão sofrida. No entanto, ainda existem muitas mulheres que não tomam essa mesma decisão. Na sua opinião, o que impede que essas outras mulheres tenham a mesma atitude que a Moranguinho?

---

5. Na notícia, é comum encontrarmos relatos do passado com elementos que nos dão uma noção de tempo presente. Isso acontece, pois esses relatos representam o ponto principal do texto. Sublinhe elementos que transmitem uma ideia de tempo PASSADO e envolva elementos que transmitem a ideia de tempo PRESENTE no trecho abaixo:

“O cantor Naldo Benny é acusado de ter agredido sua mulher, Ellen Cardoso, a Mulher Moranguinho, no último sábado, com socos, tapas, puxões de cabelo e até um golpe dado com uma garrafa.”

6. Normalmente, as histórias são contadas do início para o fim. Pensando nas suas marcações de PASSADO e PRESENTE na questão anterior, reflita se a história da notícia é apresentada do início para o fim. (Responder oralmente)



Tragam na próxima aula jornais para que possam selecionar, em grupo, uma notícia e analisar, de modo que consigam perceber que a notícia tende a começar pelo fim/ resultado do fato apresentado.

7. Nas últimas aulas, analisamos contos de fadas e notícias. Agora, após observarem a tabela abaixo com considerações relativas a tais gêneros, preencham o quadro com comparações entre as características dos textos pertencentes aos dois gêneros trabalhados, conto de fadas e notícia.

| CONTO DE FADAS                                                                                                                       | NOTÍCIA                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Possui marcas de abertura e de fechamento bem definidas. Começa pelo início e segue com os detalhes até chegar ao fim (linearidade). | Começa pelo fim, apresentando o resultado do fato ocorrido: a informação principal de forma resumida. Em seguida, apresenta outros detalhes, como as causas (não linearidade). |

|                             | CONTO DE FADAS | NOTÍCIA |
|-----------------------------|----------------|---------|
| Abertura de Texto           |                |         |
| Fechamento de Texto         |                |         |
| Progressão Típica do Gênero |                |         |

### **Pós-Leitura**

- Vamos retomar os textos “*Contos de fadas para mulheres modernas*” e “*Naldo é acusado de agredir Moranguinho com golpe dado com garrafa*”? Sabendo que podemos dividir as informações encontradas em um texto em central e secundárias, reflita sobre como você identifica tais informações e compartilhe com a turma para debatermos sobre as diferentes estratégias possíveis apresentadas. Em seguida, preencha o quadro abaixo apontando que estratégias foram usadas por você para a identificação dessas informações.

| Informação Central | Informações Secundárias |
|--------------------|-------------------------|
|                    |                         |

A sexta aula de aplicação da proposta de mediação pedagógica aconteceu no dia trinta de outubro de dois mil e dezoito e contou com a presença de vinte alunos. Iniciamos essa aula fazendo uma retomada dos pontos principais abordados desde a primeira aula de aplicação, fazendo perguntas como: Que gênero textual analisamos nas últimas aulas? Como, normalmente, esses textos iniciam e terminam (que expressões são usadas no início e no final)? Essas histórias são reais ou inventadas? Todas as perguntas foram respondidas oralmente e sem dificuldade pela maioria dos alunos. Relembramos também que no texto e no filme identificamos a informação central (que é a mais importante) e informações secundárias (que são menos importantes), sobre o que eles ainda demonstram ter bastante dúvidas.

Em seguida, demos início, de fato, ao segundo momento da proposta de mediação pedagógica (análises baseadas no gênero notícia) e também ao terceiro e último bloco da proposta<sup>6</sup>, entregando a eles um texto do gênero canção, como etapa de pré-leitura para esse segundo momento. Os alunos foram orientados a lerem o texto e a identificarem a que gênero pertencia, o que foi realizado sem dificuldade pela maioria, apesar de não conhecerem a letra; pois não só identificaram o gênero, como também localizaram o nome do cantor. Após esse primeiro contato com texto, eles puderam ouvir a canção e, depois, receberam outro material contendo toda a parte final da proposta. Começaram, então, a responder, oralmente, as perguntas dessa etapa de pré-leitura. Na primeira pergunta, grande parte da turma respondeu que conhecia o cantor e mencionaram o fato de ele ser casado com a Mulher Moranguinho. Alguns já, inclusive, lembraram-se, nesse momento, do episódio em que o cantor a agrediu. Na segunda pergunta, a maioria respondeu imaginar que ele trataria uma mulher com amor e carinho, baseados na letra da canção.

Ainda na etapa de pré-leitura, mas já iniciando as análises sobre o gênero notícia, os alunos receberam a orientação de observarem o texto dois. Em seguida, responderam, oralmente, as três primeiras perguntas. Na primeira questão, eles não apresentaram problemas para identificarem o texto como fazendo parte do gênero notícia, apesar de uma aluna tê-lo identificado, em um primeiro momento, como gênero informativo, confundindo o gênero textual com sua finalidade; contudo, ela, rapidamente, fez a correção. Na segunda questão, eles demonstraram perceber que esse gênero tem a finalidade de informar, pois essa foi a resposta de muitos alunos. E, finalizando essa etapa, na terceira questão, que ainda deveria ser respondida oralmente, grande parte da turma pareceu já ter ouvido falar sobre a Lei Maria da Penha e, também, acerca do que ela trata, já que mencionaram estar relacionada à proteção da mu-

---

<sup>6</sup> Esse terceiro e último bloco da proposta de mediação pedagógica consta, na íntegra, no início desta seção.

lher contra agressões (agressores). Nesse momento, conversamos um pouco mais sobre essa lei, esclarecendo que essas agressões das quais a lei trata não são somente físicas, mas inclui, também, agressões verbais e psicológicas. Posteriormente ao momento da aplicação da proposta de mediação, analisamos e percebemos que essas três primeiras questões com base no gênero notícia poderiam ter como orientação a resposta por escrito.

Dando continuidade à proposta, iniciamos a etapa de leitura desse segundo momento com a leitura do texto dois (a notícia) na íntegra para, somente depois, começarmos as análises a partir da questão quatro, em que as opiniões foram bem variadas. Alguns alunos disseram acreditar que o motivo de muitas mulheres não denunciarem as agressões sofridas seria o medo do agressor ou, talvez, a falta de coragem; já outros, defenderam a opinião de que existem mulheres que gostam de apanhar. Destacamos, ainda, o comentário de uma aluna ao dizer que se a mulher apanha é porque, provavelmente, faz algo para merecer. Conversamos por mais um tempo sobre o assunto e questionamos se eles achavam que alguém gosta de apanhar, a resposta foi afirmativa para alguns, pois reafirmaram acreditar na existência de mulheres que gostam sim. Observamos, após a aplicação da proposta de mediação, que essa questão, como de leitura, parece complicada, já que não há necessidade de ler o texto para responder. Se a pergunta fosse sobre a atitude de Moranguinho e sobre o confronto dessa atitude com as de outras mulheres, seria preciso ler o texto.

Na quinta questão, muitas dúvidas surgiram. Desse modo, colocamos alguns exemplos no quadro, de modo que eles pudessem compreender o uso do presente ao relatar o passado. Optamos por elaborar frases sobre uma atual novela sobre a qual a maioria já demonstrou interesse, com o objetivo de facilitar o entendimento. As frases de exemplo foram: 1- Laureta consegue fugir **no capítulo de segunda**. 2- Laureta é chantageada por Du Love **no capítulo de sexta**. 3- Luzia é visitada por Beto na prisão. Assim, analisamos juntos quais elementos davam uma ideia de tempo passado e os circulamos (aqui marcamos em negrito); quais elementos transmitiam a ideia de tempo presente e os sublinhamos. Entretanto, para ajudar nesse reconhecimento, no quadro, conjugamos juntos o verbo encontrado no primeiro exemplo (consegue), somente nas pessoas do singular e nos tempos presente e pretérito perfeito; com o objetivo de ajudá-los a relembrar como identificar o verbo e que ideia ele transmite, de presente ou de passado, pois estavam confundindo e dando respostas aleatórias. Após essas observações, eles contribuíram com as análises dos exemplos de maneira produtiva, demonstrando terem entendido. Explicamos que essa estratégia de usar o presente para relatar o passado é comum no gênero notícia, pois, dessa forma, fica destacado o que é central no texto.

Os alunos identificaram tais elementos no trecho selecionado da questão sem muito problema, pois haviam compreendido com os exemplos. Só precisamos chamar-lhes a atenção para o fato de que o elemento “ter agredido” deveria ser separado do elemento “é acusado”, já que alguns alunos identificaram “é acusado de ter agredido” como sendo um elemento só, com ideia de tempo presente. Separamos os dois elementos e os analisamos, de modo que eles percebessem que o primeiro elemento transmitia uma ideia de tempo presente e o segundo, de tempo passado. Eles identificaram facilmente o terceiro elemento “no último sábado” como transmitindo uma ideia de tempo passado.

Na sexta questão, que deveria ser respondida oralmente, conversamos sobre o fato de encontrarmos no início da notícia o resultado do relato apresentado. Fizemos uma análise sobre como todo o relato contado na notícia começou e qual foi a consequência de todos os acontecimentos apresentados. A maioria da turma conseguiu perceber que a consequência, no caso, o resultado ou final do relato, estava já no início da notícia; isto é, compreenderam que, nesse gênero, o fim aparece primeiro. Uma aluna acrescentou que isso acontece para a notícia chamar a atenção das pessoas e elas desejarem a ler. Aproveitamos esse comentário e explicamos ainda que isso se deve ao fato de logo nesse início nós já encontrarmos o que é central, ou seja, o mais importante nesse texto.

Finalizamos a aula solicitando, novamente, que os alunos levassem jornais como contribuição para nossa próxima aula, em que selecionaremos uma notícia para analisar. Na última aula, já havíamos feito esse pedido, porém somente uma aluna levou o material solicitado.

## 5.7. AULA 7

A sétima aula de aplicação da proposta de mediação pedagógica ocorreu no dia primeiro de novembro de dois mil de dezoito. Essa foi a aula de encerramento do terceiro bloco, bem como do segundo e último momento da proposta (de análises com base no gênero notícia), isto é, foi a última aula dessa proposta. Estiveram presentes vinte e um alunos.

Iniciamos a aula fazendo uma breve retomada sobre o que nós vimos durante as aulas dessa proposta. Relembramos que analisamos contos de fada e que agora estávamos analisando notícia. Foi perguntado qual notícia começamos a observar na última aula e alguns alunos responderam que era sobre o Naldo ter batido na Mulher Moranguinho.

Perguntamos quem havia levado os jornais solicitados nas duas últimas aulas. Apenas uma aluna levou e outra aluna também já havia levado na aula anterior. Começamos, então, a explicar a atividade que seria realizada com os jornais. Eles deveriam selecionar, em grupo, uma notícia para analisá-la. Os alunos organizaram-se em grupo, porém houve uma dupla e uma aluna que preferiu realizar a atividade individualmente.

Orientamos que eles fizessem a leitura da notícia selecionada, porém observamos que nem todos a fizeram. Colocamos no quadro algumas manchetes das notícias selecionadas por eles. Em seguida, começamos a fazer perguntas sobre a informação que ali constava, buscando identificar se se tratava do início da história relatada ou do final. Concluímos juntos que eram informações referentes ao final do relato, mas apresentadas no início.

Ainda com base nas manchetes que estavam escritas no quadro, das notícias que eles selecionaram nos jornais, começamos a observar os verbos. Em todas as manchetes, os verbos estavam no tempo presente, e eles também observaram isso, contudo transmitiam uma ideia de passado, já que relatam algo que já aconteceu. Pedimos que eles observassem também a lide das notícias, e reparassem a mesma estratégia. Salientamos que isso não é considerado um erro, e sim uma estratégia para destacar o que é central, o principal na notícia, e que no corpo encontramos os detalhes de como aquele acontecimento se deu, ou seja, as informações secundárias. Reforçamos que na manchete e na lide encontramos um resumo de toda a notícia por se tratar da informação central e principal.

Ao final dessa análise com base nos jornais, perguntamos como, normalmente, iniciam os contos de fada e eles responderam sem dificuldade que com o “era uma vez”, perguntamos como costumam terminar e eles também responderam rapidamente que com o “fim” ou o “felizes para sempre”. Perguntamos, então, se eles notaram também, como nos contos de fada, alguma marca de abertura ou de fechamento nas notícias, eles responderam prontamente que a notícia começa pelo fim. Concordamos, mas explicamos que, além disso, gostaríamos de saber se havia o uso frequente de expressões ou palavras para começar e terminar, como no conto de fadas. Eles ficaram em silêncio, pensativos, e disseram não se lembrar. Nesse momento, esclarecemos que eles não se lembravam porque não havia. Lembramos que a notícia trata de fatos reais, enquanto os contos de fada abordam o conto maravilhoso (que não é real), por isso são bem diferentes: um possui essas marcas de abertura e de fechamento, já o outro não.

Vale ressaltar que foi preciso relembrar o que é manchete e lide. Outro ponto que destacamos é que, como levamos jornais, para não dependermos totalmente deles para a realização dessa atividade, esse material lhes foi entregue completo, até para que eles escolhessem a

notícia que gostariam de analisar. No entanto, isso gerou uma distração, pois muitos estavam interessados em partes dos jornais que não eram pertinentes à atividade, como encartes de supermercados, caça-palavras, dentre outros. Outro ponto foram os comentários devido à maioria das notícias de destaque, que estavam relacionadas à eleição que aconteceria ou ao seu resultado, algo que gerou muitas discussões acaloradas na sociedade e também empolgou os alunos, provocando outra distração.

Concluída a atividade com as notícias dos jornais, iniciamos a sétima questão. Observamos o quadro que comparava o conto de fadas e a notícia, com relação à linearidade do conto de fadas e a não linearidade da notícia; e também ao fato de o conto de fadas apresentar marcas de abertura e de fechamento. Mas, para preencher o quadro, eles só não tiveram dúvidas quanto à abertura e ao fechamento do conto de fadas. Assim, começamos a explicar novamente o fato de, na notícia, não termos uma marca de abertura e de fechamento definida, como havíamos concluído. Quanto à progressão típica do gênero, esclarecemos que estava relacionada ao fato de começar do início para o fim ou não, em outras palavras, o que estava explicado no quadro acima sobre linearidade ou não linearidade. Ressaltamos, nesse ponto, a importância da identificação da informação central e das informações secundárias.

Chegamos, enfim, à última questão, de pós-leitura. Relembramos o primeiro texto da proposta, do primeiro momento (com base em contos de fada). Algumas alunas, inclusive, auxiliaram a recontá-lo resumidamente; e o texto do segundo momento, a notícia. Os alunos foram orientados a refletir acerca de como identificavam a informação central e as informações secundárias no texto. Questionados, alguns responderam que a informação central era a mais importante, que não poderia faltar; já as informações secundárias eram as menos importantes. Pedimos que eles escrevessem as respostas em suas folhas de atividades e somente essas estratégias foram apontadas por eles (as explicações respondidas oralmente).

E, para finalizar, colocamos uma tabela no quadro em que havia uma coluna para informação central e outra para informações secundárias. Havia também uma linha para contos de fada e outra para notícia (diferente de como estava na tabela da folha de atividades dos alunos, por identificarmos que essa divisão seria mais adequada para o estabelecimento das diferentes estratégias adotadas para o reconhecimento das informações centrais e secundárias nos dois gêneros). Relembramos, enquanto preenchíamos a tabela, que no conto de fadas o verbo presente na informação central era o perfectivo (pretérito perfeito), por retratar a ação propriamente dita; já o imperfectivo (pretérito imperfeito) era usado nas informações secundárias (menos importantes). Na notícia, a informação central possui o verbo no presente

transmitindo ideia de passado; já as informações secundárias, que contam detalhes sobre o acontecimento, utilizam verbos no passado. Essa última atividade teve como objetivo a consolidação sobre a estratégia de identificação do verbo para o reconhecimento das informações centrais e secundárias. Após a aplicação da proposta de mediação, percebemos que na folha de atividade que os alunos receberam deveria haver uma divisão, em linhas, com os gêneros conto de fadas e notícia, conforme fizemos na lousa, para que eles diferenciassem as estratégias utilizadas em ambos os gêneros.

## 5.8. AULA POSTERIOR À APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

### AULA APÓS APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Considerando as características dos gêneros analisados nas últimas aulas, reflita sobre suas progressões típicas, ou seja, a ordem em que os fatos são apresentados em cada um desses gêneros e preencha os espaços abaixo.



#### Conto de Fadas

1º)

2º)



#### Notícias

1º)

2º)

3º)

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |



|  |  |
|--|--|
|  |  |
|  |  |

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |



Como forma de consolidação dos conhecimentos acerca da progressão típica dos gêneros analisados na proposta de mediação pedagógica (conto de fada e notícia), no início da aula que ocorreu no dia seis de novembro de dois mil e dezoito realizamos uma atividade reflexiva, em que foram colocados vários quadros na lousa; três em uma coluna identificada como referente aos contos de fada, dois em outra coluna identificada como referente às notícias. Esses quadros foram preenchidos, com a mediação da professora, tomando como base a organização temporal desses dois gêneros. Foi retomado que, no conto de fadas, primeiro ocorre o início da história, em seguida surgem os detalhes (seu desenvolvimento) e, por último (terceiro momento), temos o fim ou desfecho. Enquanto na notícia encontramos o contrário, pois o fim ou resultado aparece no primeiro momento (na manchete e na lide) e, na sequência, observamos os detalhes sobre como o acontecimento relatado ocorreu. Foi lembrado ainda que essa progressão típica do conto de fadas é chamada de linear, pois começa pelo início e segue até o final; já a progressão típica da notícia chamamos de não linear, por começar pelo fim ou resultado e depois apresentar outros detalhes.

Essa aula iniciou com quinze alunos e depois chegaram mais quatro. Vale ressaltar que antes do preenchimento de cada quadro, perguntas eram lançadas à turma, como “O que temos primeiro no conto de fadas?” “O que temos primeiro na notícia?” “Como caracterizamos a progressão típica do conto de fadas?” “E a progressão típica da notícia, como é caracterizada?”. Contudo, a turma estava ainda mais dispersa nesse dia, devido ao fato de um aluno ter relatado a morte de seu animal de estimação, uma pata, que todos haviam conhecido na véspera. Sendo assim, percebemos que, no preenchimento dos quadros, que deveria ter acontecido de forma reflexiva e conjunta, houve respostas aleatórias, precisando que a professora, praticamente durante todo o momento, concluísse lembrando todos os pontos abordados na atividade, sem demonstração de esforço por parte da turma em refletir sobre o que foi observado nas últimas aulas.

Desse modo, optamos por repetir a atividade na aula posterior, que ocorreu no dia oito de novembro de dois mil e dezoito, porém levando a atividade impressa para eles preencherem. Preparamos a atividade bem parecida com a atividade realizada na lousa na aula anterior<sup>7</sup>, no entanto nenhum aluno mencionou a semelhança. Eles contribuíram com o preenchimento dos quadros, que aconteceu também com a mediação da professora. Na lousa, foi feito um esquema parecido com o da atividade e, à medida que a turma refletia sobre cada quadro ou espaço que precisava ser preenchido, as respostas eram colocadas.

Assim, retomamos a progressão típica de cada um dos dois gêneros; o fato de o conto de fadas iniciar apresentando o começo, em seguida, o desenvolvimento (inclusive a complicação, como uma aluna lembrou) e, por último, encontrarmos o final da história; já a notícia, abordada do outro lado da folha de atividade em comparação com o primeiro gênero, inicia pelo fim, apresentando na manchete e na lide o resultado do fato relatado, depois temos o corpo da notícia com os detalhes sobre como esse acontecimento ocorreu; que na manchete e na lide encontramos a informação central e principal, por ser o mais importante na notícia, e no corpo da notícia temos as informações secundárias, ou seja, as menos importantes. Ao final, relembramos que essa progressão típica do conto de fadas o caracteriza como linear; enquanto a progressão típica da notícia, que é totalmente ao contrário, é caracterizada como não linear<sup>8</sup>. Nessa aula, havia quatorze alunos presentes e a reflexão e a participação da turma foi bem positiva.

---

<sup>7</sup> Essa atividade consta, na íntegra, no início desta seção.

<sup>8</sup> Todas essas informações foram colocadas nos quadros e linhas que a atividade apresenta, como pode ser verificado no início desta seção.

## 6. ANÁLISE DO PROCESSO E SEUS RESULTADOS

Neste capítulo, nossa preocupação está concentrada em relacionar os resultados obtidos após a aplicação da proposta de mediação pedagógica com os objetivos desta pesquisa. Além disso, realizamos também uma comparação entre os resultados das avaliações de produção textual aplicadas no primeiro e no quarto bimestre, isto é, antes e depois da aplicação da proposta didática, com o propósito de verificarmos se houve alguma alteração no percentual de alunos que utilizam as marcas de abertura e/ou fechamento características dos contos de fada em textos de outros gêneros e, assim, relacionar ao nosso terceiro objetivo que diz respeito à análise da efetividade acerca da proposta de mediação pedagógica, uma proposta baseada em atividades metacognitivas. No entanto, ressaltamos que esta pesquisa é de base qualitativa e não quantitativa. Esta análise foi feita de modo a complementar as observações acerca da aplicação da proposta de mediação pedagógica.

Salientamos que, como Charaudeau (2016), não somos favoráveis ao modo como a escola tradicionalmente trata o modo de organização Narrativo que, entre outras críticas, trata esse modo por meio de uma situação comunicativa que não representa autenticidade. Dessa maneira, adotamos em nossa proposta a distinção entre real e inventado como propósito norteador.

Retomando nosso primeiro objetivo de pesquisa: promover análises sobre a função de abertura/fechamento que incide diretamente sobre a sucessão de ações identificadas coerentemente em uma sequência textual, esperávamos que a proposta contribuísse para a tomada de consciência da progressão textual sem que os alunos usassem as marcas de abertura/fechamento como muletas.

Por meio de análises metacognitivas e comparação entre os gêneros conto de fadas e notícia, bem como da observação para o fato de o primeiro estar relacionado ao inventado, ao mundo da fantasia; enquanto o segundo, à realidade, percebemos que os alunos pareceram ter avançado nessa percepção, a despeito da avaliação externa realizada após a aplicação da proposta.

O modo Narrativo organiza o mundo em uma lógica de princípio e fim, com uma sucessão de acontecimentos que sugerem uma continuidade. Em nossa proposta de mediação, realizamos a comparação entre os gêneros conto de fadas e notícia para explorarmos a linearidade e a não linearidade, ou seja, como nos diz Charaudeau (2016), a cronologia contínua em progressão e a cronologia contínua em inversão. Os alunos perceberam que a sequência narra-

tiva pode ocorrer de duas maneiras: linear, como no conto de fadas, que segue uma linha do início para o fim; ou não linear, como na notícia, que segue uma linha em que apresenta primeiro o resultado de forma resumida e, depois, os detalhes do fato narrado.

Pensamos ser importante a tomada de consciência dos alunos sobre o procedimento de condensação e expansão, do princípio de encadeamento, como nos chama a atenção Charau-deau (2016), de modo a melhor compreender, por exemplo, o que acontece na notícia ao apresentar o que é central, ou seja, o mais importante, no início do texto e de maneira resumida.

A tomada de consciência acerca da observação do tempo verbal e da ideia transmitida, como estratégia de reconhecimento da abertura da notícia, mostrou-se relevante no momento em que os alunos analisaram manchetes de notícias selecionadas por eles escritas no quadro, pois identificaram os verbos no tempo presente transmitindo ideia de passado. Também observaram essa estratégia na lide das notícias.

Com base em nosso segundo objetivo de pesquisa: investigar a relação entre práticas de leitura envolvendo operações inferenciais e a concepção de progressão textual de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, esperávamos compreender como se relacionam as inferências e a percepção de progressão textual em nossa proposta e na reação dos alunos. Esse é um ponto importante, por não ser abordado nem na teoria nem nas práticas pedagógicas e parece ser a pavimentação cognitiva por meio da leitura para futuros progressos na escrita.

Pontuamos a dificuldade identificada a respeito do registro por escrito de respostas que não dependem apenas de uma leitura decodificadora, ou seja, quando são solicitados níveis mais elevados de leitura, como tratam Applegate, Quinn & Applegate (2002), a maioria dos alunos sentem dificuldade. Assim, há necessidade de uma mediação mais constante do professor, o que não ocorre com as questões que exigem apenas um nível de decodificação. Contudo, muitas vezes, durante a mediação, podemos perceber que os mesmos alunos eram plenamente capazes de responder oralmente as questões de níveis mais elevados de leitura, havendo dificuldade ou insegurança somente em formular a resposta por escrito. Cabe aprofundar o debate sobre a já constatada predominância de questões de interpretação de nível literal nas escolas.

Mas, conforme chamam nossa atenção Jou & Sperb (2003), o ensino de leitura “compreensiva”, vinculado à metacognição, acontece quando encontramos uma interação entre o grau de consciência envolvido e o conhecimento prévio no momento em que a leitura ocorre. E, para isso, as autoras apontam estratégias que representam habilidades metacognitivas para

leitura e seis funções essenciais que definem um leitor eficiente, como tratamos na seção 1.2.1. deste estudo.

Destacamos que, em nossa proposta de mediação, por ciência dos diferentes níveis de leitura, como abordam Applegate, Quinn & Applegate (2002), e de sua importância para o desenvolvimento metalinguístico do estudante, abarcamos questões que envolvem níveis mais altos de inferência, incluindo o nível global, e acreditamos que essa abordagem contribua para o alcance do reconhecimento da “espinha dorsal” do texto, conforme Charaudeau (2016) menciona. Esse debate pode ser evidenciado na sexta aula da aplicação da proposta, na seção 5.6, na questão que trata sobre o ponto de vista acerca do porquê de muitas mulheres não denunciarem a violência doméstica.

Sendo assim, relacionando com o exposto por Applegate, Quinn & Applegate (2002), que, apesar de não mencionarem de forma direta a identificação de informações centrais nos níveis de leitura, apresentam no nível 2 relações entre ideias básicas direcionadas a detalhes irrelevantes à mensagem central, nossa proposta buscou o desenvolvimento do reconhecimento de informações centrais e secundárias.

Consideramos as contribuições de figura e fundo de Hopper (1979) sobre as categorias de língua e as relacionamos com a dependência de atingir o desenvolvimento do nível 4 de leitura (APPLEGATE, QUINN & APPLEGATE, 2002) para a identificação da informação central. Em nossa proposta incluímos a análise acerca da identificação dos verbos perfectivos e imperfectivos e seus efeitos na narrativa, visto que o perfectivo atribui maior relevância à situação, enquanto o imperfectivo atribui maior relevância aos detalhes. Esse momento da aplicação da proposta de mediação pedagógica, com base no gênero conto de fadas, representou um desafio, sendo necessária uma alteração na proposta, pois buscávamos a associação entre categorias de língua (as formas verbais) e a identificação de figura e fundo como estratégia para que os alunos desenvolvessem a prática leitora de reconhecer informações centrais, tornando-se melhores leitores e para que, depois, isso refletisse na produção textual deles.

Percebemos, então, a necessidade de escuta do aluno, visto que, a partir disso, em momentos variados realizamos alterações na proposta de mediação, com o propósito de atender às necessidades que surgiram de maiores esclarecimentos em determinados pontos.

Ainda com base na importância da escuta dos alunos, em outro momento os estudantes questionaram o motivo de o filme que deveriam assistir ser sobre um conto de fadas, o que foi prontamente explicado, já que fazia parte das atividades relacionadas à proposta. Desse modo, ressaltamos o fato de parecer que eles clamam por ter consciência do processo de aprendiza-

gem, das suas escolhas pedagógicas. Nesse contexto, destacamos, ainda, a importância de os propósitos de aprendizagem serem esclarecidos e retomados.

Em outro momento da nossa proposta de mediação pedagógica, dessa vez já no final, retomamos a identificação das informações centrais e das informações secundárias, com base em dois textos da proposta, um do gênero conto de fadas e o outro do gênero notícia. A estratégia que deveria ser usada era a de reconhecimento dos verbos, já que, no conto de fadas, o verbo perfectivo marca a informação central e o verbo imperfectivo aponta as informações secundárias; enquanto na notícia, o verbo no presente transmitindo uma ideia de passado representa uma característica da informação central e as informações secundárias são marcadas pelo uso do verbo no passado. Consideramos relevante essa atividade metacognitiva de reconhecer a informação central a partir de associações entre a espinha dorsal e diferentes categorias linguísticas, contribuindo para uma nova percepção do aluno que desassocie a espinha dorsal do exclusivo amparo das marcas de abertura e fechamento.

Um ponto importante que destacamos acerca da aplicação da proposta de mediação está relacionado à identificação das informações centrais e das informações secundárias, bem como a distinção entre ambas. Mesmo realizando muitas intervenções e apresentando exemplos, percebemos que muitas dúvidas existiam sobre tal ponto e reconhecemos que essa dificuldade ainda não foi sanada, comprometendo o reconhecimento da progressão textual, sendo necessário haver mais abordagens e explicações para darem conta de minimizarem essas dúvidas que os alunos apresentaram.

Entretanto, observamos que, nas Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (RIO DE JANEIRO, 2016), documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro destinado à orientação do ensino da disciplina de Língua portuguesa, o objetivo de desenvolver a habilidade em identificar a informação central e as informações secundárias surgem somente a partir do 8º ano. Cabe ressaltar que recebemos um material, as apostilhas, bimestralmente e que são elaboradas com base nesse documento. Portanto, a dificuldade apresentada pelos alunos na identificação e distinção de tais informações parece justificar-se pelo fato de eles realmente não terem sido expostos a atividades que abordassem esse conhecimento, já que eram alunos do 7º ano.

Revisitando nosso terceiro e último objetivo de pesquisa, temos: elaborar e avaliar a efetividade de atividades metacognitivas envolvendo o reconhecimento na leitura das sequências principais que garantem a progressão do texto escrito, em que buscamos analisar o que

trouxemos de proposta pedagógica que incitava metacognição e se concluímos que os alunos puderam tomar consciência pela ajuda dessas atividades.

Observamos a eficácia no uso dos quadros, visto que se mostrou uma boa estratégia metacognitiva por ter características mais visuais e objetivas. Outra estratégia que se mostrou satisfatória foi a do uso da linha do tempo para o reconhecimento das informações centrais e, conseqüentemente, da espinha dorsal.

Após a conclusão de toda a proposta de mediação pedagógica, que teve a duração de sete aulas, de duas/horas aula cada, houve mais momentos iniciais de, aproximadamente, vinte minutos nas duas aulas seguintes. A turma precisou realizar uma avaliação de produção textual da rede, referente ao último bimestre do ano corrente. Essa proposta de produção textual é no mesmo formato que a avaliação que tomamos como base no momento de escolha dessa turma para a aplicação da proposta, ou seja, a avaliação que mencionamos no capítulo de metodologia; uma avaliação que essa turma realizou no primeiro bimestre e chamou nossa atenção por apresentar um grande número de marcas de abertura e de fechamento características do gênero conto de fadas, mesmo a proposta não tendo nenhuma relação com esse gênero. Portanto, nossa intenção era compararmos as primeiras avaliações, do primeiro bimestre e anteriores à aplicação da proposta de mediação pedagógica, com essas últimas, realizadas posteriormente ao momento referente à proposta mediação pedagógica.

Cabe ressaltar que a proposta de produção textual orientava os alunos a refletirem sobre o fato de eles já terem realizado algum sonho, alguma coisa que desejavam muito, ou se conheciam alguém que tivesse passado por tal experiência, tudo em forma interrogativa. Eles precisavam contar essa história, destacando quem eram as pessoas que tiveram o sonho realizado, o tempo e lugar em que os acontecimentos ocorreram. Havia também outras orientações referentes ao início, meio e fim; título; clareza; ortografia; pontuação; concordância. Logo abaixo dessas orientações, encontrávamos um texto estímulo sobre sonho, uma tirinha com uma menina voando de um balanço e um texto verbal com os seguintes dizeres: “Ter superpoderes durante um ou dois segundos”.

Consideramos importante acrescentar que percebemos uma semelhança entre o tema encontrado nessa última proposta de produção textual e o tema por nós abordado durante o início da aplicação da proposta de mediação pedagógica, principalmente nas aulas sobre o filme “A princesa e o sapo”, em que o assunto foi sonhos e/ou objetivos. Outra coisa que não podemos ignorar é o fato de, dessa vez, a proposta de produção textual ser uma narrativa bem

próxima ao conto de fadas que levamos à turma. Pensamos que isso pode ter causado confusão aos alunos, por mais que tenhamos feito as perguntas para eles refletirem.

No momento da realização da produção textual, já houve algumas perguntas que chamaram nossa atenção, pois três alunos, em momentos diferentes, questionaram se poderiam iniciar usando o “era uma vez”, o que foi respondido com outra pergunta, de modo que eles refletissem sobre o assunto. Perguntamos das três vezes aos alunos quando era apropriado usar tal expressão, eles após pensarem um pouco, responderam, conto de fadas. Então, perguntamos se o texto que eles estavam produzindo era um conto de fadas e eles disseram que não. Dessa forma, concluíram que não deveriam utilizar a expressão “era uma vez” para iniciar seus textos. Outro aluno afirmou que o “fim” poderia no final do texto, porém em tom de questionamento. O mesmo procedimento adotado com os três primeiros foi utilizado com este último que, também, concluiu que não deveria fazer uso da palavra “fim” no final de seu texto. Em outras palavras, percebemos a evidência de que há um processo de tomada de consciência em anadamento.

Verificando, enfim, as produções textuais que os alunos realizaram, constatamos a seguinte situação: uma apresentou a expressão “era uma vez”, como marca de abertura, e a palavra “fim”, como marca de fechamento; uma apresentando somente a marca de abertura “era uma vez”; três apresentando a marca de fechamento “fim”; uma apresentando a marca de abertura “era uma vez” e a expressão “juntas para sempre”, no final, o que chamou nossa atenção por ser uma adaptação da expressão “felizes para sempre” que também é uma marca de fechamento dos contos de fadas. Totalizamos seis produções textuais com marcas de abertura e/ou fechamento do gênero conto de fadas, isto é, quatro a menos que no primeiro bimestre, quando esse total foi de dez alunos.

No entanto, a quantidade de alunos que realizou esta última avaliação diminuiu, passando de vinte e sete para vinte e três. Em outras palavras, comparando as avaliações de produção textual da rede realizadas antes e depois da aplicação da proposta de mediação pedagógica, percebemos uma diminuição no uso das marcas de abertura e de fechamento do gênero conto de fadas. Contudo, não consideramos realizar essa comparação com dados quantitativos devido a dois pontos observados: o primeiro foi a constatação da semelhança entre o tema da última avaliação e o tema abordado no início da proposta de mediação; o segundo está relacionado ao fato de a proposta de produção textual dessa última avaliação ter sido uma narrativa, novamente aproximando ao início da proposta de mediação. Acreditamos que os dois pontos

mencionados possam ter contribuído para que ainda houvesse alguns usos das marcas de abertura e de fechamento do gênero conto de fadas nessa última avaliação de produção textual.

Apontamos a efetividade de atividades metacognitivas, visto que os alunos demonstraram tomada de consciência acerca da função de abertura/fechamento, como pode ser visto na seção 5.7 deste estudo, em que, no momento de uma atividade sobre as manchetes e lides de jornais selecionadas pelos estudantes, constatamos que eles identificaram os verbos no presente transmitindo ideia de passado como estratégia de reconhecimento da informação central, principal, e abertura desse texto.

Retomando o que nos expõem De Lucia & Hocevar (2008), acredita-se que a produção textual representa melhor essa tomada de consciência com uma complementação das etapas de produção. Ressaltamos que, apesar de nosso trabalho ter usado essa presença da produção textual, optamos por uma proposta pedagógica que focalizasse a tomada de consciência na leitura, no contato com textos reais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou em um primeiro momento realizar um estudo teórico, de modo a retomar o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica, um compromisso com o ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, reforçamos que um ensino pautado nos gêneros textuais possui grande relevância. Contudo, não desviamos do nosso foco, que era abordar o desenvolvimento metalinguístico e, para isso, discutimos sobre metacognição e os níveis de leitura.

O principal objetivo deste estudo era investigar as relações entre o processo de reconhecimento da progressão textual por parte do aluno e as práticas de leitura propostas pelo professor. Como objetivos específicos, foi estabelecido: promover análises sobre a função de abertura/fechamento que incide diretamente sobre a sucessão de ações identificadas coerentemente em uma sequência textual; investigar a relação entre práticas de leitura envolvendo operações inferenciais e a concepção de progressão textual de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental; elaborar e avaliar a efetividade de atividades metacognitivas envolvendo o reconhecimento na leitura das sequências principais que garantem a progressão do texto escrito.

Para tanto, elaboramos uma proposta de mediação pedagógica que buscasse atender ao problema de pesquisa (uso de marcas de abertura e de fechamento características dos contos de fada em outros textos) bem como aos objetivos retomados acima, e a aplicamos. Selecionamos, de maneira estratégica, os gêneros conto de fadas e notícia para a elaboração da proposta, pois o primeiro possui as marcas de abertura e de fechamento familiares a eles e o segundo, apesar de também se ancorar no modo de organização narrativo, possui características bem diferentes.

Também tivemos como propósito, em nossa proposta de mediação pedagógica, promover a distinção entre o real/inventado e a linearidade/não linearidade. Com relação ao primeiro propósito, buscamos estimular no aluno a visão sobre os modos de organização do discurso, de modo que não mais ficassem detidos aos critérios de gêneros. Já com base no segundo propósito, propiciamos análises destinadas ao reconhecimento das sequências narrativas, podendo ser contínua em progressão (como no caso do conto de fadas que segue em um encadeamento progressivo de causa e consequência) ou contínua em inversão, como ocorre na notícia que começa pelo resultado do fato relatado para depois apresentar outros detalhes que nos ajudam a compreender esse resultado. Desse modo, pensamos ser importante a identifica-

ção do procedimento de condensação e expansão, do princípio de encadeamento, auxiliando na compreensão sobre o que acontece na notícia, por apresentar o que é central e mais importante de forma resumida, ou seja, condensada, no início do texto.

Assim, analisamos as características acerca do contar, o que nos levou aos princípios e modos de organização do discurso; no entanto, nosso maior interesse foram os modos de organização do discurso descritivo e narrativo; mais especificamente o modo de organização narrativo, por este organizar o mundo em uma lógica de princípio e fim. Pontuamos, ainda, os gêneros que foram selecionados para a proposta de mediação pedagógica nesta pesquisa. O reconhecimento da progressão textual teve papel importante, sendo aprofundado pela discussão acerca do tempo, do aspecto e da agentividade. Em um segundo momento, explicamos a metodologia para o presente estudo, dividida em tipo de pesquisa e procedimentos. Na sequência apresentamos a proposta de mediação pedagógica elaborada, seguida por um relato sobre a aplicação. Por fim, temos as análises, inclusive sobre os resultados obtidos.

Durante a aplicação da proposta de mediação pedagógica, sentimos a necessidade de incluirmos algumas explicações, muitas vezes utilizando a própria lousa, na tentativa de esclarecermos melhor alguns pontos. Após a aplicação da proposta, percebemos que seria válida uma atividade extra para a consolidação da proposta<sup>9</sup>, o que ressalta a importância da escuta do aluno pelo professor ao longo de todo o processo, mas que, inclusive, o estudante precisa estar ciente dos propósitos de aprendizagem logo no início de cada proposta.

Entretanto, ficou claro que a identificação e distinção das informações centrais e secundárias ainda precisam ser reforçadas, conforme destacamos em nossa análise, com base na aplicação da proposta de mediação pedagógica. Percebemos também a dificuldade em se registrar de forma escrita questões que ultrapassam o nível literal de leitura, isto é, questões que não exigem apenas decodificação, apesar de percebermos que os estudantes eram capazes de responder oralmente as questões de níveis mais elevados de leitura, visto que, em nossa proposta, visando o desenvolvimento metalinguístico, incluímos questões que envolvem níveis mais elevados de inferência. Essa dificuldade dos alunos reforça a conhecida crítica acerca da predominância de questões de interpretação de nível literal nas escolas.

Um ponto importante que observamos foi a ausência do reconhecimento de informações centrais como competência cognitiva imprescindível à formação de leitores, o que se relaciona às práticas de produção textual. Por esse motivo, torna-se relevante a associação entre práticas de leitura e escrita para libertação do amparo em marcas de abertu-

---

<sup>9</sup> Essa atividade pode ser verificada no início da seção 5.8 deste estudo.

ra/fechamento. Outro ponto que salientamos diz respeito ao fato de a abordagem metacognitiva ser um caminho que pode contribuir para esse trajeto. Além disso, consideramos importante trabalhar os modos de organização do discurso para além dos gêneros textuais, relacionando-os às categorias de língua (formas verbais) e o reconhecimento de figura e fundo como estratégia para o desenvolvimento da prática de leitura.

Ressaltamos ainda na análise que, em uma comparação entre a proposta de produção textual realizada anteriormente e a realizada posteriormente à aplicação da proposta de mediação pedagógica, houve uma diminuição na quantidade de alunos que fizeram confusão com as marcas de abertura e de fechamento do texto, utilizando as marcas pertencentes ao gênero conto de fadas em texto de outro gênero (mesmo com os pontos observados que podem ter contribuído para que essa diferença não fosse maior). Mais importante do que os dados quantitativos foi a postura dos alunos de questionar sobre as marcas de abertura/fechamento, isso parece evidenciar que nosso trabalho mostrou-se relevante.

Por fim, como destaques da proposta pedagógica, elencamos os seguintes pontos: (i) apesar de os gêneros conto de fadas e notícia serem compostos pelos modos de organização textual Narrativo e Descritivo (CHARAUDEAU, 2016), a progressão textual, no conto de fadas, acontece de maneira linear; enquanto, na notícia, em inversão cronológica, através dos procedimentos de condensação e expansão, respectivamente; (ii) a identificação das informações centrais pode ser promovida por meio da exploração da ideia de figura e fundo de Hopper (1979) sobre as categorias da língua, contribuindo para o desenvolvimento dos níveis mais elevados de leitura (APPLEGATE, QUINN & APPLEGATE, 2002); (iii) para a tomada de consciência por parte do aluno, acerca das informações centrais que compõem a espinha dorsal do texto (CHARAUDEAU, 2016), os quadros esquemáticos e as linhas do tempo mostraram-se estratégias pedagógicas eficientes.

Acreditamos que um possível encaminhamento para esta pesquisa seria a inclusão de uma etapa na proposta de mediação pedagógica que trabalhe a retextualização, o que também exigiria a identificação e distinção das informações centrais e secundárias.

## REFERÊNCIAS

APPLEGATE, M. D., QUINN, K. B. & APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, v. 56, n. 2, p. 174-180, 2002.

ARAUJO, A. S. & FREITAG, R. M. K. O funcionamento dos planos discursivos em textos narrativos e opinativos: um estudo da atuação do domínio aspectual. **Signum: Estud. Ling.** Londrina, n. 15/1, p. 57-76, jun. 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. et. al. **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BROWN, A.L. **Metacognitive development and reading**. In: R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Orgs.). *Theoretical issues in reading comprehension*. (pp.453-481) Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. apud JOU, Graciela Inchausti de & SPERB, Tânia Mara. Leitura compreensiva um estudo de caso. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 6, n. 2, p. 013-054, jul./dez. 2003.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. 2 ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

DE LUCIA, N. L. & HOCEVAR, S. O. de. Cognición, metacognición y escritura. **Revista Signos**. Mendoza, Argentina, p. 231- 255, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 95-128.

FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Ed. Paz e Terra (coleção leitura), 1996.

GERHARDT, A. F. L. M., ALBUQUERQUE, C. de F. & SILVA, I. de S. A cognição situada e o Conhecimento prévio em leitura e ensino. **Ciência & Cognição**. Rio de Janeiro, v. 14 (2), p. 074-091, jul. 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico**: teorias, reflexões e exercícios. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

HODGES, L. V. dos S. D. & NOBRE, A. P. M. C. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 476-490, nov. 2012.

HOPPER, P. Aspect and foregrounding in discourse. **Syntax and Semantics**. V. 12, p. 213-241, 1979. apud ARAUJO, A. S. & FREITAG, R. M. K. O funcionamento dos planos discursivos em textos narrativos e opinativos: um estudo da atuação do domínio aspectual. **Signum: Estud. Ling.** Londrina, n. 15/1, p. 57-76, jun. 2012.

JOU, G. I. de & SPERB, T. M. Leitura compreensiva um estudo de caso. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 6, n. 2, p. 013-054, jul./dez. 2003.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 3 ed., 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

LEFFA, de V. J. **Aspectos da leitura**. 1ª ed., Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Linguística de Texto**: O que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PALINCSAR, A. S. & BROWN, A. L. **Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehensionmonitoring activities**. Cognition and Instruction, 1 (2): 117-175, 1984. apud JOU, G. I. de & SPERB, T. M. Leitura compreensiva um estudo de caso. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 6, n. 2, p. 013-054, jul./dez. 2003.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: Noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**. Maringá, v. 17 (1), p. 085-094, ago. 1995.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Viseu, Portugal. V. 16 (1), p. 109-116, 2003.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma proposta metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

## ANEXOS

### Anexo A

Modelos de produções textuais realizadas pelos alunos no primeiro bimestre, antes da aplicação da proposta de mediação pedagógica.

1. Com as marcas de abertura e de fechamento características do gênero conto de fadas:

#### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL:

Leia a tirinha com bastante atenção. Escreva um comentário, um breve texto que apresente sua opinião sobre o comportamento do menino. Seu texto deve ser organizado em parágrafos, com introdução, desenvolvimento e conclusão.



*Uma meninista muito chata*

Essa uma vez esse menino reclamava de tudo. Ele estava andando no meio da rua e falou: "Muito calor está muito quente precisa chover um pouco porque está muito quente". Mas esse calor (a) começou a cair muito pingos d'água. Ele abriu a boca estava linda chovia (a) caiu muito chuva pura!

(a) quando caiu um poço d'água forte (a) ele não ficou agitado mas ele percebeu que não chovia mas ele queria que não parasse na chuva e esse menino ficou muito chato reclamando de tudo. Ele não ficou contente mas ele ficou muito chato. Esse é o fim da nossa história.

*Sim*

2. Também com as marcas de abertura e de fechamento características do gênero conto de fadas:

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL:**

Leia a tirinha com bastante atenção. Escreva um comentário, um breve texto que apresente sua opinião sobre o comportamento do menino. Seu texto deve ser organizado em parágrafos, com introdução, desenvolvimento e conclusão.



A Garota que nunca ficava satisfeita

Era Uma Vez, Uma Garota Chamada Thayne, ela nunca ficava satisfeita com nada.

Um dia estava chorando muito lá fora, mas ela reclamou porque estava chorando muito lá fora.

porém quando estava molhada ela reclamou novamente, no dia seguinte saiu o sol ela reclamou novamente porque estava muito calor. (FIM)

3. Somente com a marca de abertura característica do gênero conto de fadas:

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL:**

Leia a tirinha com bastante atenção. Escreva um comentário, um breve texto que apresente sua opinião sobre o comportamento do menino. Seu texto deve ser organizado em parágrafos, com introdução, desenvolvimento e conclusão.



① Membrano entorche.

[illegible]

4. Somente com a marca de fechamento característica do gênero conto de fadas:

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL:**

Leia a tirinha com bastante atenção. Escreva um comentário, um breve texto que apresente sua opinião sobre o comportamento do menino. Seu texto deve ser organizado em parágrafos, com introdução, desenvolvimento e conclusão.



O menino ruim

Olá eu sou o menino, todos falam que eu reclamo de tudo, mas eu gosto das coisas do meu filho.

Um dia eu estava passando e vi uma bicicleta na loja perto da minha casa, eu fiquei impressionado com a bicicleta que colhi para comprar para pedir minha mãe?? comprar.

- Mãe! mãe! compra aquela bicicleta ali para mim! A mãe fala:

- filho calma que eu vou comprar.

A mãe foi e comprou a bicicleta, deu para o filho.

Ele andando na bicicleta todo feliz. Passou um tempo ele largou a bicicleta de lado.

o meu filho!

- Mãe! Mãe! mais andar de bicicleta? A

- Não cala o menino ruim.

- Mãe é a bicicleta que o filho o Mãe que reclama de tudo.

FIM

Documentos apresentados à Comissão de Ética.

## **COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP-UFRRJ**

### **PROTOCOLOS PARA PROJETOS DE PESQUISA QUE ENVOLVEM SERES HUMANOS**

#### **INFORMAÇÕES GERAIS E INSTRUÇÕES**

Todos os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos em experimentação científica devem submeter o protocolo à Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ (COMEP-UFRRJ). O protocolo deverá ser preenchido para cada situação, em linguagem acessível e as abreviaturas, nos casos pertinentes, definidas, pois a comissão é formada por docentes das diversas áreas do conhecimento.

O Protocolo para o envolvimento de humanos em experimentação científica envolve as seguintes informações para todas as solicitações de avaliação:

- 1) Modo de abordagem no caso de participação de voluntários: descrever em detalhes como e por quem os potenciais voluntários para a pesquisa serão localizados, contatados e convidados a participar da pesquisa.
- 2) Participação de grupos vulneráveis. Vulnerável é todo indivíduo com capacidade reduzida de decisão (por exemplo, estudantes, menores de idade, pessoas institucionalizadas, militares, pacientes com problemas mentais, etc). Se haverá participação de grupos vulneráveis, justifique o envolvimento destes grupos (ou seja, explique porque a pesquisa não pode ser realizada em grupos não vulneráveis).
- 3) Análise crítica de desconfortos, riscos e benefícios. Evite o estilo “propaganda”, que destaca exageradamente benefícios, cita benefícios inexistentes ou que não serão usufruídos pelos voluntários ou ainda que independam da participação na pesquisa. Deve avaliar os desconfortos, riscos e benefícios de voluntários e pesquisadores. Deve deixar claro quando o benefício for aplicável apenas à população em geral, quando for aplicável apenas ao(s) pesquisador(es) ou quando não houver benefício direto ao voluntário. Não deve tentar esconder ou disfarçar os desconfortos e riscos. Não deve minimizar os desconfortos e riscos de forma a tentar iludir os voluntários. O que deve prevalecer é o resultado positivo quando comparados benefícios e riscos. Em algumas pesquisas o risco não é mensurável ou é desprezível, mas não é inexistente (não diga que não há riscos). Nestes casos, pode ser dito que não há riscos previsíveis. O risco que deve ser salientado é o decorrente da participação na pesquisa e não aquele que existe independentemente da mesma.

- 4) Descrição das medidas para proteção ou minimização dos desconfortos e riscos previsíveis (baseada no item anterior). Descreva os procedimentos que serão adotados em função dos desconfortos e riscos previsíveis. Não esquecer da proteção dos pesquisadores nos casos em que houver riscos para os mesmos. Caso não haja desconfortos ou riscos previsíveis ou passíveis de prevenção, apenas declare tal fato.
- 5) Descrição das medidas de monitoramento da coleta de dados e proteção à confidencialidade. Descreva as medidas que serão adotadas para proteção à confidencialidade, com particular ênfase para as pesquisas em que houver coleta de informações confidenciais e sigilosas. Declarar explicitamente se dados e materiais obtidos das pessoas serão tornados anônimos.

**Protocolo No. \_\_\_\_\_**

## **PROTOCOLO DE EXPERIMENTAÇÃO ENVOLVENDO SERES HUMANOS**

### **PESQUISADOR E OBJETIVOS**

A. Coordenador:

Professora Doutora Adriana Tavares Mauricio Lessa

B. Instituto: Instituto de Ciências Humanas e Sociais-ICHS

Departamento: Departamento de Letras e Comunicação-DLC

Laboratório:

Telefone: 2682-1042

E-mail: [mroxo@ufrj.br](mailto:mroxo@ufrj.br); rosarioroxo@gmail.com

C. Título do projeto:

Do “Era uma vez” ao ‘fim”: uma abordagem metacognitiva da progressão textual no Ensino Fundamental

D. O protocolo é:

☒ Novo ☐ Revisão, anterior nº:

☐ Renovação, anterior nº:

E. Descreva o(s) objetivo(s) da pesquisa.

A pesquisa objetiva investigar as relações entre o processo de reconhecimento da progressão textual por parte do aluno e as práticas de leitura propostas pelo professor. Para tal objetivo, pretende-se aplicar uma mediação pedagógica que incentive uma análise metacognitiva do processo de reconhecimento dos fatos principais que permitem a progressão textual a partir do gênero conto de fadas e do gênero notícia.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

a) investigar as relações entre práticas de leitura concernentes aos níveis de leitura envolvendo operações inferenciais e a concepção de progressão textual de alunos dos dois anos finais do Ensino Fundamental;

b) elaborar e avaliar a efetividade de atividades metacognitivas envolvendo o reconhecimento na leitura das sequências principais que garantem a progressão do texto escrito;

c) promover análises sobre a função de abertura/fechamento que incide diretamente sobre a sucessão de ações identificadas coerentemente em uma sequência.

#### F. Equipe

Adriana Tavares Mauricio Lessa (orientadora) e Carla da Glória Corrêa Senra (orientanda)

## SUJEITOS E MÉTODOS

### A. Especificação do tipo de estudo:

Trabalhando como professora na Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro há cinco anos, deparo-me com uma recorrente dificuldade por parte dos alunos ao elaborarem suas produções textuais, pois sempre questionam se podem iniciá-las com a expressão “era uma vez” e finalizá-las com o termo “fim”. Isso ocorre –independentemente do gênero que esteja sendo trabalhado e a despeito das constantes orientações fornecidas por mim ao longo do ano.

Considerando essas dificuldades apresentadas pelos alunos no momento da elaboração da produção textual, minha inquietação está relacionada ao fato de os alunos transferirem algumas marcas típicas pertencentes ao gênero conto de fadas a gêneros de caráter dissertativo. Esse quadro dá origem a diversos questionamentos. Por que os alunos costumam transferir marcas típicas do gênero conto de fadas para outros gêneros? Que atividades didáticas poderiam contribuir para o reconhecimento das diferenças e semelhanças entre esses gêneros? A atividade metacognitiva de reconhecer o encadeamento de sequências que acarretam a progressão textual pode contribuir para um novo olhar acerca dos movimentos de iniciação e término no desenvolvimento da leitura e produção textual dos estudantes?

Para tanto, propomos uma mediação pedagógica que incentive uma análise metacognitiva do processo de reconhecimento dos fatos principais que permitem a progressão textual a partir do gênero conto de fadas e do gênero notícia. A escolha por esses gêneros em específico revela-se estratégica, conforme se apresenta a seguir.

Em primeiro lugar, o gênero conto de fadas configura-se como uma narrativa ficcional em que a progressão textual, normalmente, ocorre de maneira linear; enquanto o gênero notícia é constituído como uma narrativa realística e a progressão textual não linear está presente: ambos representando gêneros a que os estudantes já foram ou são expostos em sua vivência leitora. Além disso, destacamos que, apesar de serem gêneros textuais distintos, apresentam semelhanças organizacionais: ambos são compostos pelos tipos textuais narrativo e descritivo, que chamaremos de modos de organização do discurso, pois estamos pautados na teoria de Charaudeau (2016). Assim, esperamos explorar esse ponto em comum entre os gêneros para auxiliar estudantes no reconhecimento da progressão de fatos.

Por meio desse enfoque, acreditamos ser possível contribuir com o processo de transição do maior contato dos estudantes com os gêneros predominantemente narrativos ficcionais

nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o contato maior com gêneros predominantemente dissertativo-argumentativos no Ensino Médio. Portanto, esta pesquisa se justifica pela relevância da autorregulação do processo cognitivo de leitura, reconhecendo semelhanças e distinções quanto à progressão em gêneros textuais, para o desenvolvimento dos estudantes como leitores e, conseqüentemente, escritores nessa importante etapa escolar, que configura a passagem entre os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

B. Local da pesquisa:

Escola Municipal Fernando de Azevedo

Rua das Palmeiras Imperiais, S/Nº – Santa Cruz, Rio de Janeiro – RJ, 23550-020.

C. Características gerais da população envolvida na pesquisa:

34 [trinta e quatro] (aproximadamente) número de indivíduos

12 [doze] a 15 [quinze] anos (faixa etária)

[Bom] estado geral de saúde

[ ] outros

D. Critérios de inclusão e exclusão:

Somente participarão da pesquisa, especificamente na situação de aplicação da proposta de mediação pedagógica, os alunos do 7º ano da turma em que a professora leciona que entregarão o Termo de Assentimento por parte da escola e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido por parte dos responsáveis dos alunos.

E. Descrição em detalhes e com destaque dos métodos que afetam os sujeitos do experimento

Será utilizada como método de pesquisa uma proposta de intervenção em forma de mediação pedagógica composta por questões orais e escritas que abordam o reconhecimento de características de identificação da progressão textual dos gêneros textuais conto de fadas e notícia, enviados em anexo.

Não há riscos previsíveis, visto que a pesquisa será realizada com base em uma proposta de mediação pedagógica que engloba atividades rotineiras de sala de aula. Entretanto, poderá haver desconforto nas seguintes situações:

E.1. Quando o aluno tiver alguma dúvida relacionada à resposta, durante a aplicação da mediação pedagógica, isso poderá provocar timidez;

E.2. Quando a pergunta não for compreendida, o aluno poderá sentir-se constrangido ao demonstrar a falta de entendimento;

E.3. Quando o aluno deixar alguma resposta em branco, isso poderá provocar sentimento de “incapacidade”.

F. Identificação clara das fontes de obtenção do material da pesquisa:

Resultado das análises realizadas durante toda a aplicação da mediação pedagógica, bem como gravação de áudio dessas aulas realizadas em uma turma de 7º ano da Escola Municipal Fernando de Azevedo, localizada no município do Rio de Janeiro, no bairro de Santa Cruz.

## **DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR**

Estou familiarizado com os princípios aprovados pela COMEP-UFRRJ em 08/10/2008.  
Concordo em aceitar essas normas na condução dos estudos descritos anteriormente.

Afirmo que esse estudo não é desnecessariamente duplicativo, tem mérito científico e a pesquisadora que participa desse projeto foi treinada e é competente para executar os procedimentos descritos nesse protocolo.

Nome: Adriana Tavares Mauricio Lessa

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

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PÚBLICA**  
**CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PÚBLICA**

Pela presente, a **Escola Municipal Fernando de Azevedo, sediada à Rua das Palmeiras Imperiais, S/Nº – Santa Cruz, Rio de Janeiro – RJ, 23550-020**, representada por sua diretora Andrea de Albuquerque Seabra, declara que tem plena e total consciência e concordância com a realização da pesquisa “Do ‘Era uma vez’ ao ‘fim’: uma abordagem metacognitiva da progressão textual no Ensino Fundamental”, realizada pela pesquisadora **Carla da Glória Corrêa Senra** para a obtenção do Título de seu Mestrado pela UFRRJ, sob orientação da Prof. **Dr. Adriana Tavares Mauricio Lessa**, durante o ano letivo de 2018 .

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_.

---

## TERMO DE ANUÊNCIA

Escola Municipal Fernando de Azevedo

Prezado(a) Diretor(a),

Solicitamos autorização para desenvolver a pesquisa intitulada Do “Era uma vez” ao ‘fim”: uma abordagem metacognitiva da progressão textual no ensino fundamental. Este projeto de pesquisa está vinculado ao Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, especificamente, na área das Ciências Cognitivas. Seu objetivo é investigar as relações entre o processo de reconhecimento da progressão textual por parte do aluno e as práticas de leitura propostas pelo professor. Assim, esperamos contribuir com o ensino-aprendizagem de leitura e produção textual escolar no Ensino Fundamental da rede pública.

Para desenvolvimento da pesquisa, será aplicada uma proposta de mediação pedagógica aos estudantes do 7º ano composta por questões em Língua Portuguesa que incentive uma análise metacognitiva do processo de reconhecimento dos fatos principais que permitem a progressão textual a partir do gênero conto de fadas e do gênero notícia. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da universidade e todos os procedimentos de pesquisa obedecerão às diretrizes e normas nacionais regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Declaro que todas as informações coletadas serão apresentadas apenas para fins acadêmicos e científicos, preservando a identidade dos estudantes.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Nome:

---

Diretor(a) da Escola Municipal Fernando de Azevedo

Assinatura:

## TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezado(a) aluno(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar como voluntário do projeto de pesquisa de Mestrado intitulado Do “Era uma vez” ao ‘fim’’: uma abordagem metacognitiva da progressão textual no ensino fundamental. Com esse estudo, esperamos contribuir com o ensino-aprendizagem de leitura e produção textual escolar no Ensino Fundamental da rede pública.

Sua participação nesta pesquisa consiste em responder as questões referentes à proposta de mediação pedagógica que buscam incentivar uma análise metacognitiva do processo de reconhecimento dos fatos principais que permitem a progressão textual a partir do gênero conto de fadas e do gênero notícia. Essa proposta de mediação pedagógica se assemelha às atividades que realizamos em sala de aula. Então, embora não haja qualquer risco à saúde física do participante, você pode sentir alguma forma de tensão, angústia ou desconforto por se sentir avaliado. Para minimizar esse risco, sua professora poderá ouvi-lo e esclarecer qualquer dúvida sobre a proposta.

Você não terá qualquer gasto nem recompensa financeira. Todas as informações coletadas serão apresentadas apenas para fins acadêmicos e científicos, preservando sua identidade e garantindo seu anonimato.

Você pode, a qualquer tempo, retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional. Caso deseje mais informações, poderá solicitar esclarecimentos à professora pesquisadora Carla da Glória Corrêa Senra.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar desta pesquisa e declaro que fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Carla da Glória Corrêa Senra sobre a pesquisa, seus procedimentos e possíveis riscos ou benefícios. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Nome:

---

Assinatura:

---

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro responsável:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada **“Do ‘Era uma vez’ ao ‘fim’: uma abordagem metacognitiva da progressão textual no Ensino Fundamental”** que está vinculada a um projeto de Mestrado Profissional em Letras relacionado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O objetivo geral deste estudo é **propor uma mediação pedagógica que incentive uma análise metacognitiva do processo de reconhecimento dos fatos principais que permitem a progressão textual a partir do gênero conto de fadas e do gênero notícia**. Os resultados contribuirão para a autorregulação do processo cognitivo de leitura, reconhecendo semelhanças e diferenças quanto à progressão em gêneros textuais, para o desenvolvimento dos estudantes como leitores e, conseqüentemente, escritores nessa importante etapa escolar, que configura a passagem entre os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Sua forma de participação consiste em autorizar a participação de seu (sua) filho (a) e demais informações coletadas, como produção escrita, gravação de áudio das aulas e anotações de campo sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida.

Seu nome e de seu (sua) filho (a) não serão utilizados em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos na sua participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação, se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para quaisquer informações.

Uma cópia deste Termo será sua e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora – **Carla da Glória Corrêa Senra** – **através do telefone 21-24114918 ou e-mail: carla\_senracg@yahoo.com.br**.

Eu, \_\_\_\_\_  
confirmando que **Carla da Glória Corrêa Senra** explicou-me os objetivos desta pesquisa, incluindo a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram esclarecidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto autorizo a realização da pesquisa com o menor \_\_\_\_\_  
na Escola Municipal Fernando de Azevedo como voluntário.

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

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_.

## **PARECER DOS MEMBROS DA COMEP-UFRRJ**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / CEP

Protocolo Nº 1.173/18

**PARECER**

O Projeto de Pesquisa intitulado “Do “Era uma vez” ao “fim”: uma abordagem metacognitiva da progressão textual no ensino fundamental” sob a coordenação da Professora Dr<sup>a</sup>. Adriana Tavares Maurício Lessa, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Departamento de Letras e Comunicação, processo 23083.023545/2018-54, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 17/12/18.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lúcia Helena Cunha dos Anjos  
Pró-Reitora Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação

## APÊNDICE

Modelo da proposta de mediação pedagógica na versão do professor, com as orientações destinadas à sua aplicação:

### PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Tendo em vista a reprodução de marcas de abertura e fechamento de contos de fada em outros gêneros textuais por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, esta aula tem como objetivo levar o aluno a tomar consciência das diferentes marcas de abertura e fechamento textual. Como essas marcas variam, de acordo com o gênero textual, tratamos aqui de progressão textual, enfatizando que separar informações centrais e secundárias pode nos ajudar a perceber que o texto tem uma progressão inerente. Paralelamente, estimulamos a realização de inferências de nível alto na leitura dos textos-base do material.

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

**Pré-leitura** (Objetivo: Resgate de conhecimentos prévios sobre o tema/ assunto.)

1. **Pergunta:** Quais são seus objetivos para o futuro? O que desejam ou esperam para o futuro de vocês? Como vocês imaginam um futuro feliz? *(Responder oralmente. Regra: 1 minuto de silêncio e 3 de troca em par/trio.)*
  - *Dividir as respostas em duas colunas, meninos e meninas com o propósito de apresentar uma análise sobre o fato de os objetivos dos alunos serem parecidos, independente do gênero (menino ou menina), ou de, ainda hoje, os objetivos serem divergentes.*
2. Apresentar imagens de princesas de vários contos de fada e pedir que eles, em grupo, analisem e digam quais objetivos acreditam que elas tinham, de modo que cada grupo analise uma imagem. *(As imagens serão entregues uma para cada grupo) (Responder oralmente. Regra: 1 minuto de silêncio e 3 de troca em par/trio.)*



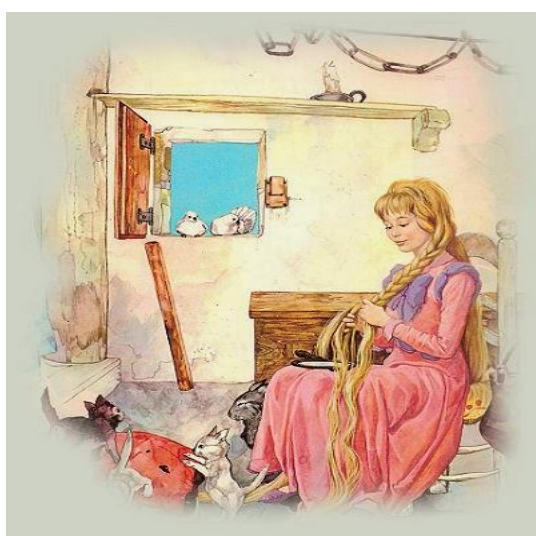
**Cinderela**



**A Bela Adormecida**



**Branca de Neve**



**Rapunzel**



**Ariel (A pequena sereia)**

## Leitura

1. Agora, vamos ler um texto de Luís Fernando Veríssimo. Mas, antes, observem o título e respondam: o que vocês acham que acontecerá com a princesa nesta história? – *Neste momento, somente o título será escrito no quadro e só depois dessa atividade os alunos receberão o texto.- (Responder oralmente. Regra: 1 minuto de silêncio e 3 de troca em par/trio.) (Objetivo: desenvolvimento da estratégia de leitura predição.)*

### Texto 1:

#### **Conto de fadas para Mulheres Modernas**

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã. Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

- Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas, uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

... E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava: – Eu, hein?... Nem morta!

Fim.

(Luís Fernando Veríssimo, [texto adaptado])

2. Após a leitura do texto, sua hipótese sobre o que aconteceria com a princesa foi comprovada? Explique sua resposta. *(Objetivo: verificação da hipótese levantada na predição / estratégia de leitura.)*
3. Compare o comportamento da princesa do “Conto de fadas para mulheres modernas” com o comportamento das princesas dos contos de fada tradicionais e responda: O que percebemos de diferente? *(Objetivo: desenvolvimento de inferência com base no conhecimento de mundo em interação com informações textuais.)*
4. Você acha que o “felizes para sempre” é interpretado pelo príncipe e pela princesa da mesma forma? Explique. *(Objetivo: desenvolvimento de inferência através da especulação.)*
5. De acordo com o texto, quais não são os objetivos da mulher moderna? *(Objetivo: desenvolvimento de inferência através da especulação.)*
6. Escreva como você contaria essa história de forma rápida e resumida a um colega que não veio à aula. *(Objetivo: reconhecimento da progressão textual através da identificação de informações centrais e secundárias.)*

Realizamos uma checagem, oralmente, sobre o que eles sabem a respeito do que é central e do que é secundário e consolidamos tal conhecimento. Usamos recursos didáticos, ilustrativos e lúdicos para explicar o que é central e secundário (como a simulação de uma corrida e o pódio ao final).

7. Tudo que é CENTRAL ao texto devemos considerar como a informação mais importante e o que é SECUNDÁRIO como sendo as informações menos importantes. Sabendo disso, marque, no texto, com cores diferentes, o trecho que representa a informação CENTRAL e um trecho que represente uma informação SECUNDÁRIA. Justifique suas escolhas junto à turma. (*Objetivo: reconhecimento da progressão textual, inclusive da importância da percepção da informação central e das informações secundárias.*)
8. Agora, observe as formas verbais dos trechos destacados na questão anterior e compare-os com os outros verbos sublinhados no texto. Que diferença é possível perceber? Por que você acha que existe essa diferença? (*Objetivo: identificação dos verbos perfectivos e imperfectivos como forma de reconhecimento da informação central e das informações secundárias.*)
9. No desfecho da narrativa, o que podemos deduzir que aconteceu com a rã? (*Objetivo: desenvolvimento de inferência através da previsão de uma ação passada ou futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto.*)
10. Príncipes, princesas, sapos poderem transformar-se em príncipes e mais outras características pertencem ao gênero Conto de Fadas. Identifique, no texto, duas expressões características para abertura e fechamento dos textos desse gênero. Dica importante: essas expressões nos remetem ao passado e também nos conduzem ao mundo da fantasia. (*Objetivo: questões que motivaram inicialmente esta pesquisa, marcas de abertura e de fechamento dos contos de fada que são aproveitadas em outros textos.*)

**Texto2:**

Filme: “A princesa e o sapo”



Antes de iniciar o filme, apresentamos as questões para que os alunos possam assistir a ele com o direcionamento necessário, tendo, assim, a oportunidade de exercer o controle sobre sua atividade e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

**Resumo:** Tiana, a protagonista da história, é uma jovem de família humilde que compartilha do sonho de seu pai falecido, abrir seu próprio restaurante e fazer sucesso. Para realizar esse sonho, faz muitos sacrifícios, trabalha bastante e não costuma ter momentos de lazer como os outros jovens. Até que um belo príncipe chega a sua cidade precisando encontrar uma noiva. Ele é um rapaz bem diferente de Tiana, não gosta de fazer nenhum esforço e prioriza curtir a vida. O destino une esse casal através de uma história criativa, cheia de surpresas, mudanças de comportamento e uma bela mensagem.

1. Vimos que Tiana é a protagonista da história. Considerando sua vida, qual você acredita ser o grande objetivo de Tiana? *(Objetivo: desenvolvimento de inferência através da especulação.)*
2. Lembrando das princesas dos contos de fada tradicionais, você acha que o objetivo de Tiana e dessas outras princesas é o mesmo? Explique sua resposta. *(Objetivo: fornecimento de uma explicação plausível para a situação, problema ou ação.)*
3. Quando temos um objetivo, precisamos tomar algumas atitudes para torná-lo possível. O que Tiana faz para alcançar seu objetivo? *(Objetivo: desenvolvimento de inferência de descrever ações que levam ao alcance do objetivo da personagem.)*
4. Após o beijo, não acontece o que o príncipe-sapo esperava. O que ele esperava que acontecesse? O que acabou acontecendo? Por que não ocorreu o esperado pelo príncipe? *(Objetivo: desenvolvimento de inferência de detecção de fundo.)*
5. Analisando a transformação pela qual o príncipe passou ao longo da história, com qual perfil de personagem você se identifica mais? Justifique sua resposta. *(Objetivo: desenvolvimento de inferência de julgar a eficácia de ações ou decisões de caráter e defender o julgamento.)*
6. Você conhece alguém (familiar ou amigo) que se identificaria com o outro perfil (oposto ao que você se identificou)? Como você lida com essas visões diferentes? *(Objetivo: desenvolvimento de inferência de responder positiva ou negativamente a um personagem.)*
7. Depois de conhecermos essas histórias e suas características, podemos dizer que os contos de fada são histórias reais ou inventadas? Por quê? *(Objetivo: desenvolvimento da estratégia de identificação de característica acerca do gênero conto de fadas, como conto maravilhoso.)*
8. Utilize os espaços da folha que você receberá para produzir desenhos que representem as seis cenas que considera como principais na história. Os desenhos devem ser produzidos na ordem em que acontecem. *(Objetivo: reconhecimento da progressão textual através do princípio de encadeamento que gera a sucessão dos acontecimentos.)*

|   |   |
|---|---|
| 1 | 2 |
| 3 | 4 |
| 5 | 6 |

9. Como vimos, podemos dividir as informações encontradas em uma história em central e secundárias. Assim, preencha o quadro a seguir com essas informações relativas ao filme que assistimos. *(Objetivo: reconhecimento da progressão textual através da identificação da informação central e das informações secundárias, bem como da importância da percepção de tais informações.)*

| Informação Central | Informações Secundárias |
|--------------------|-------------------------|
|                    |                         |

Consolidamos o conhecimento acerca de informação CENTRAL e informações SECUNDÁRIAS através das escolhas feitas pelos outros alunos na questão anterior (orientar os alunos que complementem suas respostas com as escolhas realizadas pelos colegas na questão anterior).

10. Após analisarmos o texto e o filme, anote, a partir de uma tabela, o que se pede com relação às características dos contos de fadas. *(Objetivos: questões que motivaram inicialmente esta pesquisa, marcas de abertura e de fechamento dos contos de fada que são aproveitadas em outros textos.)*

| Elementos comuns a contos de fadas                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Expressões Típicas de Abertura                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |
| Expressões Típicas de Fechamento                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
| Fazer uma checagem sobre como se dá o desenvolvimento da história nesse gênero (uma descrição inicial de um local, por exemplo; uma personagem em perigo ou com sua felicidade ameaçada, normalmente uma figura feminina; uma personagem que surge para solucionar a questão, normalmente uma figura masculina). |  |

Neste segundo momento nossas análises recairão sobre outro gênero textual, ressaltando o reconhecimento das diferenças entre este e o gênero já abordado, o conto de fadas. Assim, optamos por iniciar essa etapa com uma atividade de pré-leitura, apresentada a seguir. O texto será entregue aos alunos antes de as primeiras perguntas serem realizadas.

## SEGUNDO MOMENTO

### Pré-leitura

*Do mundo da fantasia para o mundo real...*

#### Texto 1:

Vamos, agora, ler a letra da canção abaixo e depois ouvi-la. Em seguida, respondam, oralmente, as questões.

#### **Nada é pra sempre**

(Naldo)

Tô me dando, te querendo  
Te chamando, me envolvendo  
Mas parece que nem liga pro que eu sinto.  
Ai ai ai, como eu te quero  
Minha vida é um caso sério,  
Como eu queria te ter do meu lado

Ter carinho e dar carinho  
Viver junto e não sozinho  
E nada, nada...

Nada é pra sempre  
Mas você eu queria outra vez.  
Nada é pra sempre  
Mas você eu queria outra vez.

Uma hora a gente apanha, outra a gente ganha  
E a gente vai vivendo por amor (2x)

Nada é pra sempre,  
Mas você eu queria outra vez.  
Nada é pra sempre,  
Mas você eu queria outra vez.

(Disponível: <<https://www.letras.mus.br/naldo/1933524/>> Acessado: 09 fev 2018)

1. Vocês conhecem o autor dessa canção? O que sabem sobre ele? *(Objetivo: Resgate de conhecimentos prévios sobre o autor da canção.)*
2. Como imaginam que ele trataria uma mulher após ouvirem e lerem a letra de uma de suas canções? *(Objetivo: Resgate de conhecimentos prévios sobre o autor da canção.)*

**Considerando sua expectativa quanto a Naldo, leia o próximo texto.**

1. Observe o texto a seguir. Com base, por exemplo, na diagramação e na imagem, que gênero textual é esse? Você costuma ler textos desse gênero textual? *(Objetivo: Resgate de conhecimentos prévios acerca do gênero.) (Responder oralmente.)*
2. Qual a finalidade desse texto? *(Objetivo: Percepção do caráter informativo desse gênero, que é um texto realístico, contrapondo com o caráter de conto maravilhoso do conto de fadas – que é um texto ficcional.) (Responder oralmente.)*
3. Você já ouviu falar na Lei Maria da Penha? Sabe sobre o que ela trata? *(Objetivo: Resgate de conhecimentos prévios sobre a lei que ampara as mulheres que sofrem violência.) (Responder oralmente.)*

## **Leitura**

### **Texto 2:**

Publicado em 07/12/17 18:55 Atualizado em 07/12/17 19:10

## **Naldo é acusado de agredir Moranguinho com golpe dado com garrafa**



MP diz que Naldo agrediu mulher com uma garrafa Foto: Reprodução

O cantor Naldo Benny é acusado de ter agredido sua mulher, Ellen Cardoso, a Mulher Moranguinho, no último sábado, com socos, tapas, puxões de cabelo e até um golpe dado com uma garrafa. A informação consta na denúncia do Ministério Público estadual contra o artista. Ainda segundo o documento, Naldo também ameaçou a ex-dançarina de morte. A discussão entre os dois começou após o artista pegar o celular da mulher. Nesta quinta-feira, Naldo divulgou um vídeo no qual aparece chorando, pedindo perdão à mulher pelas agressões.

“Consta do incluso procedimento que o denunciado e a vítima eram companheiros há mais de oito anos. No dia dos fatos, o denunciado após pegar o telefone da vítima, iniciou uma discussão, xingando-a e a agredindo com socos, tapas, puxões de cabelo e com um golpe dado com uma garrafa. Não satisfeito, o denunciado ameaçou a vítima de morte (vou te matar)”, diz o texto da denúncia, assinada pelo promotor Alexandre Murilo Graça.

No sábado, após as agressões, Ellen foi até a Delegacia de Atendimento à Mulher (DEAM) de Jacarepaguá para registrar o caso. Lá, ela também pediu medidas protetivas contra o marido com base na Lei Maria da Penha.

Naldo foi denunciado pelo MP na última segunda-feira pelos crimes de ameaça e lesão corporal decorrente de violência doméstica. A juíza Ana Paula Delduque Migueis Laviola de Freitas, do 3º Juizado de Violência Doméstica de Jacarepaguá, já aceitou a denúncia e também determinou que o artista fique afastado da mulher, de seus familiares e de testemunhas do caso, mantendo distância mínima de 100 metros. Ele ainda foi proibido de ter qualquer contato com Ellen por quaisquer meios de comunicação, inclusive a internet. A magistrada determinou ainda o afastamento de Naldo “do lar conjugal ou domicílio de convivência”, ficando autorizado a retirar seus pertences pessoais do local. Na decisão, a juíza ressalva que, mesmo com a medida, o cantor tem direito a visitar a filha com Ellen.

Disponível: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/naldo-acusado-de-agredir-moranguinho-com-golpe-dado-com-garrafa-22163841.html>> [texto adaptado] Acessado 27 dez 2017

4. Na notícia que lemos, podemos perceber que Moranguinho denunciou a agressão sofrida. No entanto, ainda existem muitas mulheres que não tomam essa mesma decisão. Na sua opinião, o que impede que essas outras mulheres tenham a mesma atitude que a Moranguinho? *(Objetivo: desenvolvimento de inferência a eficácia da ação ou decisões de caráter e defender o julgamento.)*
5. Na notícia, é comum encontrarmos relatos do passado com elementos que nos dão uma noção de tempo presente. Isso acontece, pois esses relatos representam o ponto principal do texto. Sublinhe elementos que transmitem uma ideia de tempo PASSADO e envolva elementos que transmitem a ideia de tempo PRESENTE no trecho abaixo:

“O cantor Naldo Benny é acusado de ter agredido sua mulher, Ellen Cardoso, a Mulher Moranguinho, no último sábado, com socos, tapas, puxões de cabelo e até um golpe dado com uma garrafa.”

*(Objetivos: reconhecimento da estratégia de usar o presente para trazer o passado o que ainda reflete no presente por ser central; reconhecimento da temporalidade através de verbos ou expressões adverbiais.)*

6. Normalmente, as histórias são contadas do início para o fim. Pensando nas suas marcações de PASSADO e PRESENTE na questão anterior, reflita se a história da notícia é apresentada do início para o fim. *(Comentar a ordem do fim para o início em notícias.) (Responder oralmente) (Objetivo: reconhecimento da estratégia de usar o presente para trazer o passado o que ainda reflete no presente por ser central.)*

Pedimos aos alunos que levem na aula seguinte jornais para que possam selecionar, em grupo, uma notícia e analisar sua ordem temporal. A expectativa é que percebam que a notícia tende a começar pelo fim/ resultado do fato apresentado. Analisamos a manchete e a lide, com o objetivo de que eles também observem a tendência a se utilizar o verbo no tempo presente (estratégia de usar o presente para trazer do passado o que ainda se reflete no presente, por ser central) e a se resumir a notícia (informação central e principal). Na lousa, são apresentados quadrinhos, destacando essa inversão da ordem em que os fatos são apresentados na notícia. Vale ressaltar que, nesta atividade, o foco não são as partes que compõem a notícia, mas sim a percepção da ausência de marcas de abertura e fechamento, juntamente à inversão da ordem temporal de apresentação da sequência de fatos

7. Nas últimas aulas, analisamos contos de fadas e notícias. Agora, após observarem a tabela abaixo com considerações relativas a tais gêneros, preencham o quadro com comparações entre as características dos textos pertencentes aos dois gêneros trabalhados, conto de fadas e notícia. *(Objetivos: reconhecimento das marcas de abertura e de fechamento dos contos de fada que são aproveitadas em outros textos (inclusive a percepção de que essa marca de abertura e de fechamento não é definida na notícia); percepção da progressão textual nos dois gêneros trabalhados –linearidade e não linearidade-, inclusive da importância da identificação da informação central e das informações secundárias.)*

| CONTO DE FADAS                                                                                                                       | NOTÍCIA                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Possui marcas de abertura e de fechamento bem definidas. Começa pelo início e segue com os detalhes até chegar ao fim (linearidade). | Começa pelo fim, apresentando o resultado do fato ocorrido: a informação principal de forma resumida. Em seguida, apresenta outros detalhes, como as causas (não linearidade). |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                  | CONTO DE FADAS | NOTÍCIA |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------|
| Abertura de Texto                                                                                                                                                                                                                                                                |                |         |
| Fechamento de Texto                                                                                                                                                                                                                                                              |                |         |
| Progressão Típica do Gênero                                                                                                                                                                                                                                                      |                |         |
| Verificamos a percepção das diferenças existentes entre os dois gêneros, inclusive com relação às marcas de abertura e de fechamento, que, no caso da notícia, não existem, já que se trata de um texto realístico e, por isso, produz efeito contrário ao do conto maravilhoso. |                |         |

**Pós-Leitura** (Objetivo: Atividade metacognitiva de identificar estratégias para distinguir informações centrais de secundárias.)

- Vamos retomar os textos “Contos de fadas para mulheres modernas” e “Naldo é acusado de agredir Moranguinho com golpe dado com garrafa”? Sabendo que podemos dividir as informações encontradas em um texto em central e secundárias, reflita sobre como você identifica tais informações e compartilhe com a turma para debatermos sobre as diferentes estratégias possíveis apresentadas. Em seguida, preencha o quadro abaixo apontando que estratégias foram usadas por você para a identificação dessas informações.

| Informação Central | Informações Secundárias |
|--------------------|-------------------------|
|                    |                         |