

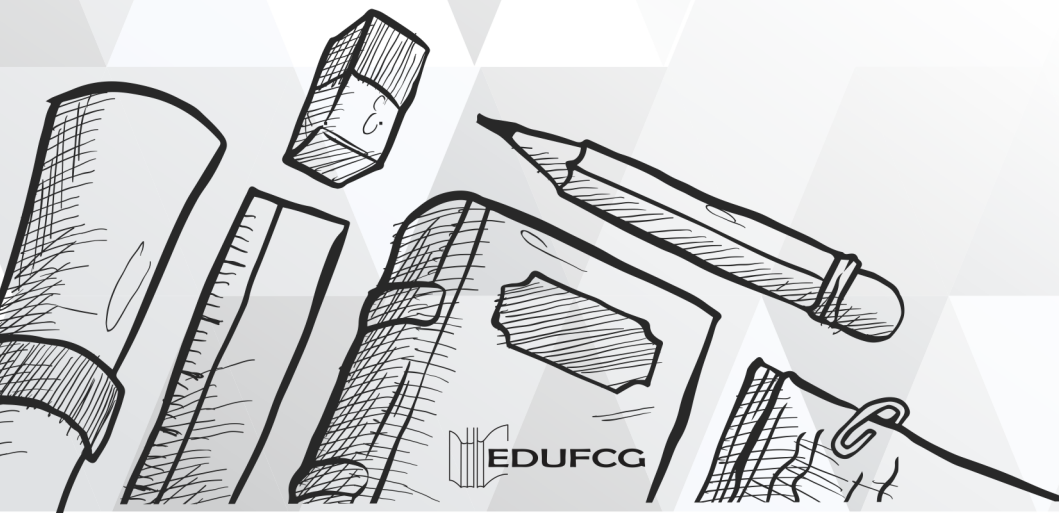
Denise Lino de Araújo
Elisa Cristina Amorim Ferreira
Aluska Silva Carvalho



Língua e Literatura

no Ensino Médio:

propostas



Denise Lino de Araújo
Elisa Cristina Amorim Ferreira
Aluska Silva Carvalho

Língua e Literatura
no Ensino Médio:
propostas

SEGUNDA EDIÇÃO

Campina Grande - PB



2019

© Todos os direitos desta edição são reservados aos autores/organizadores
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

L755 Língua e literatura no ensino médio: propostas [livro eletrônico] / Denise Lino de Araújo, Elisa Cristina Amorim Ferreira, Aluska Silva Carvalho (organizadoras). – 2. ed. – Campina Grande: EDUFCG, 2019.
190 p.

E-book (PDF)
ISBN 978-85-8001-267-5

1. Língua Portuguesa – Estudo e Ensino. 2. Literatura Brasileira. 3. Língua e Literatura – Ensino Médio. I. Araújo, Denise Lino de. II. Ferreira, Elisa Cristina Amorim. III. Carvalho, Aluska Silva. IV. Título.

CDU 811.134.3(07)

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor

Prof. Dr. Camilo Allysson Simões de Farias
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Socorro Cunha
Revisão

Jéssica Louise Rocha Cavalcante
Editoração Eletrônica

Elisa Cristina Amorim Ferreira / Jéssica Louise Rocha Cavalcante
Capa / Edição

Imagens utilizadas na capa: Freepik

CONSELHO EDITORIAL

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)

Benedito Antônio Luciano (CEEL)

Consuelo Padilha Vilar (CCBS)

Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)

Janiro da Costa Rego (CTRN)

Leonardo Cavalcanti de Araújo (CES)

Marcelo Bezerra Grilo (CCT)

Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)

Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)

Rogério Humberto Zeferino (CH)

Valéria Andrade (CDSA)

SUMÁRIO

PREFÁCIO PRIMEIRA EDIÇÃO	9
Regina Celi Mendes Pereira	
PREFÁCIO SEGUNDA EDIÇÃO	15
Alyere Silva Farias	
INTRODUÇÃO 19	
Denise Lino de Araújo	
Elisa Cristina Amorim Ferreira	
Aluska Silva Carvalho	
Ensino de Língua e de Literatura no Ensino Médio: proposta de trabalho indissociado.....	19
CAPÍTULO I	33
Aluska Silva Carvalho	
Literatura em Sala: discutindo conceitos, repensando saberes, elaborando propostas.....	33
Situando Conceitos: ler para quê? Formação de leitores de literatura	36
Repensando Saberes: perspectivas metodológicas para a formação de leitores literários.....	41
Uma Proposta.....	48
Conhecendo a Proposta: alguns apontamentos	48
CAPÍTULO II	63
Elisa Cristina Amorim Ferreira	
Produção Textual Socialmente Situada: proposta didática	63
Situando Conceitos	65
Sugestão Metodológica.....	70
Sugestão de Atividades	80

CAPÍTULO III.....	135
Denise Lino de Araújo	
Análise Linguística em Função da Leitura: sugestões metodológicas	135
Situando o conceito.....	137
Descrevendo a metodologia.....	152
Apresentando uma proposta.....	164
SOBRE AS AUTORAS	188

PREFÁCIO PRIMEIRA EDIÇÃO

Fiquei bastante honrada com o convite feito por Denise Lino de Araújo, Elisa Cristina Amorim Ferreira e Aluska Silva Carvalho para prefaciar um livro, cujo título ***Língua e Literatura no Ensino Médio: propostas*** já antecipa uma necessária discussão, embora nem sempre presente no contexto da educação básica. Assim, entre honrada e satisfeita, dou boas-vindas a uma publicação que elege o ensino médio como tema de problematização, especialmente no momento atual, em que tem assumido um protagonismo no cenário educacional, devido às mudanças a serem implantadas pelo Ministério da Educação.

Esse contexto de incertezas e um tanto perturbador é tematizado na instigante introdução feita pelas autoras, quando usam a metáfora do nó, inspiradas em Carneiro (2012), para situar as emblemáticas controvérsias que atravessam o ensino médio, o que o Exame Nacional de Nível Médio (ENEM) significou e tem significado como política de acesso ao ensino superior e, agora recentemente, as discussões frente às mudanças previstas:

assim, o nó é aqui tomado como metáfora de construção artística que une duas pontas, destacando-as. Portanto, se parece muito mais com um nó de um laço. Nesse sentido, é tomado como símbolo de conciliação e de identidade (p. 4).

Relacionar, portanto, os nós ao intermeio de laços me parece uma abordagem muito sugestiva de

como encarar problemas e dificuldades. E ainda que tais reflexões sejam desenvolvidas na introdução, elas perpassam toda a estrutura temática e conceitual do livro, situado no contexto de discussões de uma Linguística Aplicada (LA) que procura pensar mais em problemas e menos em disciplinas (SILVA, 2015), fazendo jus ao caráter indisciplinar do linguista aplicado.

As autoras situam o ensino de língua em uma perspectiva integradora, o que por si só já imprime um caráter distintivo ao livro e, embora, obviamente, haja outras publicações no mercado editorial brasileiro que contemplam o ensino de Línguas em interdependência com suas Literaturas, sempre se faz necessário demarcar esse espaço sem fronteiras quando nos ocupamos dos estudos com as linguagens:

consideramos que uma fibra importante do laço que o tece é o ensino de língua portuguesa, aqui entendido como ensino de língua e de suas literaturas, em conexão com o ensino de Artes, Corporalidade e de Línguas Estrangeiras Modernas, e substrato sobre o qual as demais disciplinas se estruturam. Em outras palavras, defendemos o ensino de língua e de suas literaturas no âmbito de uma área chamada linguagens e em conexão com outras linguagens (p. 5).

Nesse sentido, o livro foi pensado em torno de três temas de vital importância para o ensino médio e para o ensino de língua como um todo: o ensino da literatura, as questões relacionadas com a produção de texto, especificamente no formato da redação do ENEM, e, por último, a sempre controversa discussão sobre análise linguística, no que se contrapõe ao ensino de

gramática tradicional, enfocando os eixos epilinguístico e metalinguístico.

Assim, no primeiro capítulo, ***Literatura em sala: discutindo conceitos, repensando saberes, elaborando propostas***, Aluska Silva Carvalho discute a literatura como arte sensibilizadora, destacando sua importância no desenvolvimento e formação do indivíduo. Apresenta uma proposta de estudo comparativo entre a crônica e o poema, a partir de um tema único, explorando os aspectos formais e intertextuais. A autora avalia positivamente a inversão dos conteúdos de Literatura proposta pela Base Nacional Comum Curricular:

acreditamos que essa inversão conteudística proposta pela Base Nacional Comum Curricular incentivará mais nossos jovens para a leitura da literatura brasileira, uma vez que a contemporaneidade sendo trabalhada na primeira série do ensino médio equipara-se mais aos horizontes de expectativa do aluno, levando-o primeiramente a gostar de ler para depois compreender os processos históricos e os contextos de produção que complementam o entendimento de obras e de autores (CARVALHO, 2017, p. 27).

Nos argumentos e evidências apresentados pela autora no sentido de reforçar e consolidar a necessidade do pleno acesso à linguagem literária, ecoa a noção de “desprivatização” da leitura e da escrita a que se refere Paulo Coimbra Guedes (2006). Em seu livro, Guedes usa o termo no sentido de que tais práticas alcancem um maior número de pessoas e não fiquem restritas àqueles poucos iniciados no beletismo, no mais das vezes, excludente. Tanto neste livro quanto naquele, a literatura é percebida

como elemento de reconhecimento de nossa identidade cultural e constituição da cidadania.

No segundo capítulo, ***Produção textual socialmente situada: proposta didática***, Elisa Cristina Amorim Ferreira articula conhecimentos teóricos e práticos referentes às condições de produção da redação do ENEM. Ora, pensar o ENEM é, via de regra, polemizar conceitos e métodos de avaliação de um processo que tem exercido uma influência decisiva nas práticas de produção de texto desenvolvidas no ensino médio. Digamos que, na contramão da propalada diversidade dos gêneros, o exame prioriza a redação conceituada pela tipologia dissertativo-argumentativa, criando um certo embaraço por adotar uma isomorfia entre tipo e gênero textual.

Sobre essas influências, em pesquisa recente, Bruna Costa Silva (2016) investigou de que forma as prescrições trazidas nos documentos oficiais que regulamentam a elaboração do ENEM têm orientado o trabalho do professor de língua portuguesa, no que se refere às aulas de produção textual, bem como os reflexos da realização desse trabalho na atividade escrita dos alunos. Os resultados foram bem significativos no sentido de confirmar a influência no modo de conduzir as aulas e acompanhar o texto dos alunos para que atendam às competências previstas no exame. O capítulo de Elisa segue o caminho didático de clarificar para os professores e também para os alunos como se configuram essas competências e como podem ser aperfeiçoadas. Apresenta sugestões de atividades que contemplam as condições de produção do gênero, que focalizam os temas, que abarcam a Matriz de Referência e ainda discute os critérios de avaliação.

No terceiro e último capítulo, ***Análise linguística em função da leitura: sugestões metodológicas***, Denise Lino de Araújo retoma uma discussão sempre presente quando se pensa sobre qual a melhor abordagem para o ensino de gramática. A autora faz inicialmente uma revisão do estado da arte, situando os conceitos e os autores que já discutiram o tema. Em seguida, percorre um caminho singular, evitando as dicotomias reducionistas e fragmentárias, a exemplo do que acontece quando, equivocadamente, uma tradição, ainda presente no ensino de língua, situa ensino de gramática numa ponta e ensino de leitura e escrita em outra. As abordagens epilinguística e metalinguística não raro também sofrem uma interpretação equivocada e dicotômica em contextos de formação inicial ou na dinâmica de sala de aula, na elaboração de atividades, quando se associa a abordagem metalinguística apenas ao ensino de nomenclatura, tão frequente no ensino tradicional de gramática. A autora ilustra como esses dois movimentos de análise são indissociáveis e perpassam as atividades de leitura, de escrita e da reflexão linguística em si mesma:

no nosso entendimento, o trabalho com a AL precede o trabalho de escritura propriamente dito, fixando-se no estudo das características linguísticas mais relevantes do gênero que é supostamente desconhecido da maioria da turma. Por isso, o trabalho a serviço da leitura mostra-se tão relevante aos nossos olhos. Posteriormente, após a produção textual, é possível que um novo trabalho de AL seja realizado desta feita com foco nos aspectos da língua padrão ainda não sistematizados pelos alunos (ARAÚJO, 2017, p. 87).

Ainda na apresentação, as autoras destacam que o livro tem um leitor específico, composto tanto por docentes que já atuam na educação básica, nos níveis fundamental e médio, bem como pelos que estão na formação inicial, nos cursos de Licenciatura em Letras. Declaram-se também desejosas de fisgá-lo. De minha parte, já posso dizer que fui fisgada. A isca de uma boa leitura está lançada para os demais leitores deste prefácio.

Regina Celi Mendes Pereira

(UFPB/GELIT/CNPq/Cátedra UNESCO de Leitura e Escrita)

João Pessoa, 30 de junho de 2017.

Referências

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de Português**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Bruna Costa. **“Eu não trabalho de outra forma, eu penso ENEM”: a proposta de redação do ENEM e suas implicações no trabalho com produção de texto em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFPB, mimeo, 2017.

SILVA, Daniel do Nascimento. ‘A propósito da Linguística Aplicada’ 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **Delta**, n. 31, ed. especial, 2015, p. 349-376.

PREFÁCIO SEGUNDA EDIÇÃO

Prefácio dos bons encontros

Spinoza já nos alertou, há um certo tempo, da importância dos combates e das alianças. Não qualquer combate, nem qualquer aliança, mas o bom combate, uma aliança ativa. Este bom combate é por uma prática de justiça social, por uma troca, por uma partilha e por um entendimento maior. A aliança que aqui proponho para anunciar esse livro é de minha relação com as autoras Denise Lino de Araújo, Elisa Cristina Amorim Ferreira e Aluska Silva Carvalho, enquanto minhas intercessoras, que nos presenteiam com propostas de ensino de literatura, produção textual socialmente situada e análise linguística em função da leitura, construindo um projeto que oferece condições para ações pautadas na indissociabilidade do ensino de língua portuguesa e literatura.

Os intercessores, na perspectiva de Foucault, são aqueles com quem, ao trocar fluxos de ideias, caminhos, reflexões, compomos um coletivo em que mesmo a escrita individualizada de uma pesquisa pode ser lida como um coletivo, porque nela habitam muitos. Desse modo, o convite para apresentar o livro “Língua e literatura no Ensino Médio: proposições” me veio como um abraço casa a convidar meu corpo para nele habitar. Essa morada, que não é circunscrita num espaço do limite do físico, é ainda convite para todos que também desejam travar o bom combate, para os que, tomando de empréstimo o título de Heidegger, queiram “Construir, Habitar, Pensar”.

O subtítulo “propostas”, mais do que anunciar um campo fechado de assertivas sobre as possibilidades de pensar a relação entre língua e literatura no Ensino Médio, anuncia, ou enuncia, um chamado de múltiplos fluxos cuja força se configura na potencialidade que reside em ultrapassar aquilo que se é feito no espaço institucional da academia para as maneiras de ver implicadas em maneiras de agir para além da academia, na Educação Básica, no Ensino Médio. Ao pensar o ensino de língua e literatura como indissociáveis, os desafios que se impõem são muitos, e eles foram anunciados na própria composição do livro, mas está longe de ser uma tarefa impossível, pois como diz Pessoa “Deus ao mar o perigo e o abismo deu/ mas nele é que espelhou o céu”.

Com essa deixa, não posso me furtar também de lembrar que vivemos tempos tempestuosos, mas que é nas situações-limite, naquilo que, aparentemente, nos imobiliza, que ao desenvolvermos uma escrita a partir do que se configura como impossibilidade, surgem as brechas, as fissuras, e que experimentamos o que é mais visceral, conseguimos desenvolver uma acuidade melhor sobre os próprios problemas e chegam as propostas, não com algo que limita, mas como positividade, como propositividade, assim, esta obra vem convergir para uma tradição de estudos teórico-críticos e metodológicos que, em meio a diferentes níveis reflexão sobre o ensino, diversas áreas de saber e perspectivas múltiplas, visualiza campos de ação que são sobretudo mobilizados pelo desejo de superação.

Assim, a escrita destas propostas pode ser lida por nós como este convite das autoras para que habitemos e, mais do que isso, para reconfigurar nossa relações com este habitar, grávido de ouvir a nós e a nosso outro, professor, discente em formação, pesquisador, para construirmos juntos nossas próprias práticas a partir das propostas apresentadas

neste livro e, em lugar de fragmentar as nossas ações-experiências com a língua em sala de aula, pensar nessa construção de práticas que aproximam e relacionam a academia e a educação básica, a língua e a literatura, entre outras fragmentações que se podem oferecer ao considerarmos o contexto da língua e da literatura no Ensino Médio e que podem, assim, passar a ser fluxo.

Um dos grandes méritos do livro é pensar não só nas relações de alteridade entre os problemas e as proposições, mas sobretudo pensar na indissociabilidade visceral para a relação entre língua e literatura propostas que, como já diz o subtítulo, se manifestam, ou se localizam, no Ensino Médio. Esta obra nos auxilia a questionar como ensinar língua e literatura apenas preso aos meandros de um debate institucional sem ir para o vivo da coisa, sem experimentar aquilo que é posto como reflexividade a partir de práticas concretas que visam, talvez, aquela que seja a fase mais importante de nosso ofício: formar leitores, formar leitores críticos, promover o debate com os nossos alunos, também aprendendo com eles. Dito isto, um outro grande mérito desta obra é pensar diferentes tempos e espaços de produção de saber sem desconsiderar a simultaneidade dos tempos, pois contempla o já feito, incide sobre o presente e abre portas e janelas para o futuro.

Desse modo, considero que o bom encontro é também da pesquisa com o ensino quando propõe, conecta, associa e possibilita que o professor de língua e literatura no ensino Médio provoque as muitas gerações de leitores a pensar que o mundo não é fixo nem imutável, nem a aula de língua portuguesa e literatura, e que na rigidez destes tempos tempestuosos as propostas como as apresentadas neste livro, intencionam mergulhos na temperança, flashes de lucidez e estratégias de ação para os bons combates.

Aqui também poderia ser o espaço de uma síntese do porvir da própria escritura, elencando os elementos que estarão presentes em cada um dos capítulos, mas abraçada que estou neste espaço-casa, e conhecedora da potência de suas propostas, não quero induzir os futuros leitores e/ou habitantes através do meu próprio olhar, que hoje se faz maior depois de lida esta obra. Optei por dizer que a casa pode ser ocupada por muitos, e que os muitos que aceitarem o convite venham também, através da leitura desta pesquisa, a construir e pensar, a alargar os lugares de abrigo e a desdobrar as formas com que experimentamos os usos de novas metodologias para que a língua e a literatura abram as portas para novos mundos, e que inspirem outros trabalhos que possam também vir a produzir novas moradas. O mundo assim, nosso, e das nossas leituras, aproxima os fragmentos ao mesmo tempo em que nos mostra que um dia a casa fica pequena e poderemos construir vilas, ruas, cidades, ou seja, um mundo melhor, pois a tarefa de pensar na formação de leitores é, sobretudo, aprender/ensinar que o mundo é um grande texto.

Esse tipo de encontro é o que transforma a força de uma pesquisa em um libelo de liberdade e de coletividade. Não pensando o outro fora de mim, mas vendo o outro como parte de nós mesmos, assim o intercessor pode ser esse nós, quando nos propomos a caminhar pelas vielas, labirintos, para não esquecer Octavio Paz, de quem trata, talvez, aquele que seja o mais difícil e mais importante dos exercícios, pensar língua, literatura e ensino considerando a intersecção de saberes na educação básica.

O convite está estendido, a casa está aberta, um abraço a todos.

Alyere Silva Farias

INTRODUÇÃO

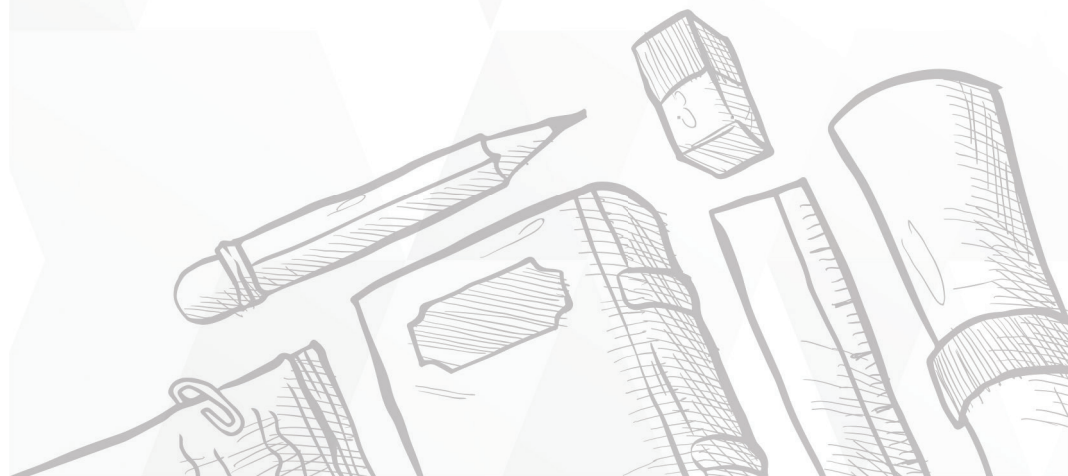
Ensino de Língua e de Literatura no Ensino Médio:

Proposta de trabalho indissociado

Denise Lino de Araújo

Elisa Cristina Amorim Ferreira

Aluska Silva Carvalho



Entre os níveis de ensino que compõem a educação brasileira, o ensino médio (EM) é aquele que mais tem sido modificado na sua organização política e na definição de suas finalidades, resultando numa identidade difusa. Breve análise das propostas de políticas educacionais desde o 2º Governo Vargas, na década de 50 do século XX, demonstra que ora esse nível de ensino recebeu um caráter propedêutico ora profissionalizante; outras vezes, propostas de integração dessas duas finalidades foram testadas, sem que se chegasse a um modelo ou sem que modelos permanecessem por muito tempo, dado que praticamente a cada novo governo nova proposta para o ensino médio é apresentada sempre pautada no argumento de que o ensino no Brasil é ineficaz, tal como se deu recentemente com a Medida Provisória nº 274^[1], que propõe alterar a configuração vigente (cf. FONSÊCA, 2003, Revista Veja, 30/03/2016^[2]).

Esse quadro de oscilação, afora os interesses políticos e comerciais sobre esse nível de ensino que apresenta um grande público consumidor e eleitor, leva à construção da metáfora do nó, ou seja, pensa-se o EM como um intrincado espaço de interesses e disputas. Uma importante publicação sobre política de ensino médio (CARNEIRO, 2012) propõe em seu título uma tese – O nó do ensino médio – cuja validade pode ser atestada pelas recentes modificações nesse nível de

1 - Medida encaminha a Câmara dos Deputados em 22 de setembro de 2016. <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>

2 - Está em construção a Base Nacional Comum Curricular (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>). Se aprovado, tal como podemos lê-lo hoje, esse documento trará para o debate mais uma teoria de ensino-aprendizagem, a dos direitos de aprendizagem.

ensino sem uma configuração clara que se articule com uma proposta de nação. As últimas modificações políticas alteraram de modo significativo o que era praticamente uma instituição nacional, os vestibulares, substituindo-os pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) que, além da função de diagnóstico (SILVEIRA, 2012) da última etapa da educação básica, passou a ter também a função de selecionar para o ingresso no ensino superior (FERREIRA, 2013). Inicialmente, apenas as instituições federais de ensino superior aderiam a proposta de um exame nacional, mas depois instituições estaduais e particulares também o fizeram, tornando o ingresso mais homogêneo num país de tantas diferenças culturais.

Do ponto de vista didático, o ENEM trouxe mudanças bastante impactantes para o EM, algumas delas, já consolidadas, como a reorganização das disciplinas em quatro áreas de conhecimento – Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias – demonstrando assim que os saberes devem estar interligados na escola, tal como defende o paradigma emergente em educação (MORAES, 1997). Nesse processo de reorganização que afeta sem dúvida a atuação e a formação docente, dado que o docente deve entender sobre as demais matérias da área em que atua, ganharam relevo os estudos sobre Artes, Corporalidade e Língua Estrangeiras Modernas, dentro da área de Linguagens, e os de Sociologia e Filosofia dentro da área de Ciências Humanas e suas tecnologias. Afora esses impactos macroestruturais, podemos falar também um outro, supostamente numa esfera micro, mas que acabou por conferir ao exame uma identidade própria: a redação

dissertativo-argumentativa. Conforme estudo realizado por Cruz (2013), à luz da teoria sociorretórica, essa produção é um novo gênero escolar, no sentido de ser uma ação sociorretórica que se realiza com um propósito bem definido. Em outras palavras, a ação em curso é a defesa de um ponto de vista sobre um dado tema, em função de um processo seletivo para o ensino superior. Outros autores, a exemplo de Kemiak (2011), defendem à luz do interacionismo sociodiscursivo que o ENEM é em si um exemplo de gênero discursivo, com tema, estrutura composicional (provas), e estilo (questões objetivas e redação) que funciona entre a esfera escolar e a esfera política da sociedade.

Uma mudança como essa tem igualmente impactos negativos, dentre esses podemos apontar a entrada em cenário da teoria das competências (SACRISTÁN, 2008), criticada por autores estrangeiros (ROPÉ; TANGUY, 1997) e brasileiros (RAMOS, 2011), mas fortemente utilizada pelos defensores das teorias sociocognitivas de ensino, inclusive de ensino de língua (ZABALA; ARNAU, 2010; DOLZ; OLLAGNIER, 2004; PERRENOUD, 1999). A noção de competência e habilidades tem sido relativamente pouco estudada nos cursos de formação docente no Brasil, sua entrada no cenário educacional, via ENEM (INEP, 2005), produziu um deslocamento da autonomia dos professores, que era um dos ganhos dos documentos parametrizadores do ensino, em especial os de EM, redigidos no final da década de 90 do século XX e no início do século XXI (SOUSA, 2015). Em lugar da autonomia, dos currículos construídos nas escolas passamos às matrizes de competência, habilidades e conteúdos (INEP, 2009) que devem ser seguidas.

Além dessa perda político-laboral, vimos o deslocamento do lugar da leitura literária na escola e na preparação para o exame, tal como demonstra o estudo realizado por Silva (2013), assim como o pouco estudo da literatura, história e geografia regionais.

Posto esse cenário, o que pode ser visto de um prisma pessimista é, de fato, um nó ou um nó górdio. Todavia, queremos apresentar aqui uma outra visão e uma proposta de ensino. Para isso, nos manteremos com a metáfora do nó, para apreciá-lo de outro ponto de vista.

Recorrendo à perspectiva dos estudos em Linguística Aplicada mestiça e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2013), entendemos o ensino como uma área de disputa por visibilidades, marcada pela ação dos atores nela envolvidos, que requer se produzam sobre elas inteligibilidades. E por inteligibilidades entendemos não apenas as pesquisas, mas também propostas de ensino, resultante de práticas, de experiências socialmente situadas, tal como apresentamos nesta publicação. Assim, o nó é aqui tomado como metáfora de construção artística que une duas pontas, destacando-as. Portanto, se parece muito mais com um nó de um laço. Nesse sentido, é tomado como símbolo de conciliação e de identidade.

Unindo as duas pontas da educação brasileira, o ensino fundamental e o superior, e sendo “lugar” de passagem, o EM pode significar também para alguns, se quiserem^[3], um lugar de chegada. Por isso, precisa ser

3 - Defendemos a ideia de que o EM não deve ser definido como lugar de chegada para uns e de passagem para outros, mas os sujeitos em função de suas escolhas pessoais e familiares devem definir o que significa o EM para si. Defendemos que cabe ao Estado oferecer a possibilidade de passagem para todos os “filhos deste solo” e para aqueles que aqui busquem abrigo.

um nó ora fluido, ora firme que possibilite aquele que o usa para alçar outros patamares, fazer resgates. E não descartamos para esse nível de ensino as possibilidades de ser propedêutico, profissionalizante, integrado e em horário integral. Igualmente temos em nosso horizonte de interpretação que (1) pressões comerciais e políticas rondam esse nível de ensino, (2) que em seu termo um exame seletivo para o ensino superior se apresenta.

Prosseguindo com a metáfora citada, consideramos que uma fibra importante do laço que o tece é o ensino de língua portuguesa, aqui entendido como ensino de língua e de suas literaturas, em conexão com o ensino de Artes, Corporalidade e de Línguas Estrangeiras Modernas, e substrato sobre o qual as demais disciplinas se estruturam. Em outras palavras, defendemos o ensino de língua e de suas literaturas no âmbito de uma área chamada linguagens e em conexão com outras linguagens. É em função disto que apresentamos uma proposta de ensino que focaliza a leitura do texto literário, a escrita do gênero dissertativo-argumentativo, cujas seções retóricas são comuns a outros gêneros argumentativos, escolares ou não, tal como defendido por Ferreira (2016), e a análise linguística de um dos componentes linguísticos desse gênero. Defendemos uma proposta de ensino que não se limite ao ENEM, mas que se articule em função da leitura, da escrita e da análise linguística para ultrapassá-lo, instrumentalizando o aluno para realizá-lo.

Essa proposta articula-se sobre dois princípios indissociados: a autonomia do professor e a conexão temática. Defender a autonomia do professor não significa não oferecer sugestões. Apresentá-las significa partilhar conhecimentos e estabelecer a saudável prática

de troca, que é o esperado como resultado da leitura deste livro. Portanto, o que apresentamos aqui é mera sugestão. O professor pode e deve alterá-la.

A conexão temática advém de nossa vinculação à perspectiva das teorias críticas do currículo (SILVA, 2011), de cujos pensadores escolhemos citar aqui Paulo Freire, por várias razões. Entre elas, o fato de ser um autor brasileiro e nordestino, mais ainda por ser brasileiro e nordestino e ter pensando o ensino (e o mundo) a partir da rusticidade do nordeste, das exclusões (e inclusões) que vivemos aqui. Mas, sobretudo, por ter contribuído para os estudos sobre currículos a partir de posições filosóficas e políticas sobre a leitura, sintetizadas na sentença que o imortalizou: a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Sua proposta de ensino leva em consideração os temas geradores como eixos articuladores do ensino-aprendizagem. À semelhança disso, a conexão temática é, nesse sentido, o pano de fundo para articulação de pontos de vista e de saberes no âmbito do ensino.

Isto posto, resta-nos apresentar a proposta. Este é um livro escrito por professoras e para professores e professoras de língua portuguesa e suas literaturas; resulta de nossas experiências com o ensino médio, ora na condição de regentes dessas turmas, ora na condição de estagiárias, depois como supervisoras de estágio e mais recentemente como pesquisadoras sobre ensino de língua e de literatura. Esse livro começou a ser escrito há alguns anos e precisou de um tempo para ser escrito enquanto maturávamos as experiências atando-as de modo a terem noção de conjunto, período em que ficou “de molho” e muitas vezes dele saiu para, por fim, chegar a esta versão.

O conjunto resulta de nossas experiências localmente situadas em Campina Grande e seu entorno, por isso, escolhemos como tema gerador *A violência Contra a Mulher*, dado que fontes jornalísticas noticiam que esse tipo de violência em nosso estado cresceu 260% entre 2003 e 2013 (HORA DO VALE, 2016). Essa região do estado da Paraíba anota muitos e bárbaros crimes contra as mulheres, assim como o Brasil, que para combater esse tipo de violência criou a Secretaria da Mulher e da Diversidade Humana, com status de Ministério. Acreditamos que esse tema deve ser apresentado, discutido e problematizado na escola como tema transdisciplinar. Para isso, sugerimos que comece com a leitura literária, em seus vários gêneros, focalizando a mulher e também sendo escrito por elas, não numa vertente que demonize o homem, mas que traga à tona a questão do forte que é fraco, da minoria que é maioria, do valente não violento, etc. Essa leitura deve ser ampliada com a leitura de gêneros não literários sobre o tema, pelo seu valor investigativo, documental, memorialístico, etc. E deve prosseguir com o estudo das escolhas linguísticas dos textos lidos; sendo impossível estudar todas elas, sugerimos pelo menos que uma, a mais recorrente ou a mais singular, seja estudada. Dizendo isto, estamos pensando num currículo que se articule em função de um tema, aprofunde o estudo de um gênero e de aspectos específicos da literatura e da língua nesse gênero. Não faz parte da proposta ora apresentada o improvisado nem a assistemática.

Assim, o capítulo I, escrito por Aluska Silva Carvalho, baseado na noção de literatura como uma arte sensibilizadora, responsável por desautomatizar os

sujeitos ao mesmo tempo em que os faz refletir sobre sua condição de ser e estar no mundo, organiza-se em três seções que visam: (1) situar conceitos referentes à formação de leitores de literatura; (2) repensar alguns saberes referentes à metodologia de ensino de literatura, sobretudo na fase final do EM; e (3) propor uma abordagem do texto literário, baseada em princípios da estética da recepção e da análise comparada.

O capítulo II, escrito por Elisa Cristina Amorim Ferreira, baseado na noção de gênero como forma textual relativamente estável, histórica e socialmente situada, com composições, objetivos e estilos característicos, conforme discutida por estudiosos como Marcuschi (2008), organiza-se em três seções. As seções (1) Situando Conceitos, (2) Sugestão Metodológica e (3) Sugestões de Atividades objetivam apresentar ao professor subsídios teóricos e práticos para fazer o aluno do ensino médio ler, analisar e produzir o gênero textual dissertação de acordo com as especificações do ENEM, dando suporte também para a produção do gênero em outras situações comunicativas, principalmente situações avaliativas (concursos, vestibulares, seleções de estágio e emprego etc.).

Por fim, o capítulo III, escrito por Denise Lino de Araújo, tem por objetivo apresentar o conceito análise linguística com base em uma revisão sistemática dos vários autores que trataram do tema a partir da propositura de Geraldi ([1984]1997) e desvelar uma metodologia para o seu ensino associado ao ensino de leitura. Esse capítulo está organizado em três seções, a saber: (1) Situando o Conceito, na qual a revisão é feita. (2) Descrevendo a metodologia, na qual a autora além de apresentar a

proposta da tríade de Geraldi (uso-reflexão-uso) faz, pela primeira vez, a descrição pública de um dos seus temas de aula: a quadríade USO-REFLEXÃO-DESCRIÇÃO METALINGUÍSTICA-USO. Sua proposta é a de que “o estudo da língua avance da reflexão epilinguística para a metalinguística, uma vez que esta faz parte do patrimônio científico-cultural de uma língua. Outra razão para esse estudo diz respeito ao fato de que a reflexão, quando acompanhada da descrição metalinguística, contribuirá para novos e conscientes usos de recursos linguísticos.” (3) Apresentando uma proposta é a seção na qual autora propõe um conjunto de atividades e tarefas (MATÊNCIO, 2011) que visam sistematizar, na leitura de gêneros não literários, o reconhecimento dos recursos de adjetivação com elementos de argumentação.

Para concluir, esperamos ter fisgado o leitor com um laço que o leve aos próximos capítulos, nos quais defendemos que tudo o que se faça para tornar esse laço mais articulado repercutirá rápida e eficazmente nas duas pontas, entregando alunos mais bem preparados para o ensino superior e mercado de trabalho, assim como inspirará o ensino fundamental a modificações eficazes. Para isso, muito pode contribuir o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas.

Campina Grande, 15 de junho de 2017

Referências

- CRUZ, S. X. **Um novo uso para a “antiga” dissertação: caracterização da proposta de redação no ENEM, à luz da sociorretórica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. 2013.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org). **O enigma da competência em educação**. [Trad. Carla Schilling]. Porto Alegre, RS: Artemed, 2004.
- FERREIRA, E. C. A. **Aprender a escrever no ensino superior: o desafio de alunos de Letras**. Campina Grande, PB: EDUEFCG, 2016.
- FERREIRA, J. L. **Norma padrão, norma culta, linguagem formal: reconhecimento e uso nas provas do ENEM 1998-2012**. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em Letras. Universidade Federal de Campina Grande. 2013.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1997 [1984].
- HORA DO VALE. **Violência contra mulher na Paraíba cresceu 260%...** <http://www.horadovale.com.br/2016/07/violencia-contra-mulher-na-paraiba.html>. Acesso em 08/12/2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: INEP, 2005.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Matriz de Referência para ENEM 2009**. Brasília: INEP, 2009. Mimeo.
- KEMIAC, L. **O exame nacional do ensino médio como gênero do discurso**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. 2011.
- MARCUCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2008.
- MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da Língua Falada e Aula de Língua Materna – uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2001.
- MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. Campinas, SP, Parábola, 2013.

MORAES, M. C. **O paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. [Trad. Patrícia Chittoni Ramos]. Porto Alegre, RS: Artemed, 2004.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

REVISTA VEJA. **Reforma do ensino médio defende chances iguais, diz idealizadora**. Entrevista com Maria Helena Guimarães de Castro, por Monica Weinberg, publicada em <http://veja.abril.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-defende-chances-iguais-diz-idealizadora/>. Acesso em 01/10/2016.

ROPÉ, F. ;TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**. O uso de tais noções na escola e na empresa. [Trad. Patrícia Chittoni Ramos e equipe]. Campinas, SP: Papirus, 1987.

SACRISTÁN, J. G (Org.). **Educar por competências**. O que há de novo? [Trad. Carlos Henrique Lucas Lima]. Porto Alegre, RS: Artemed, 2011.

SILVA, A. **A literatura no ENEM: questionamentos, perspectivas e propostas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, UFCG, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3a. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, M. F. **Competência Leitora Requerida no ENEM**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. 2012.

SOUSA, I. G. da S. **Do advento à proposta: transposição didática da análise linguística em documentos parametrizadores do ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, UFCG, 2015.

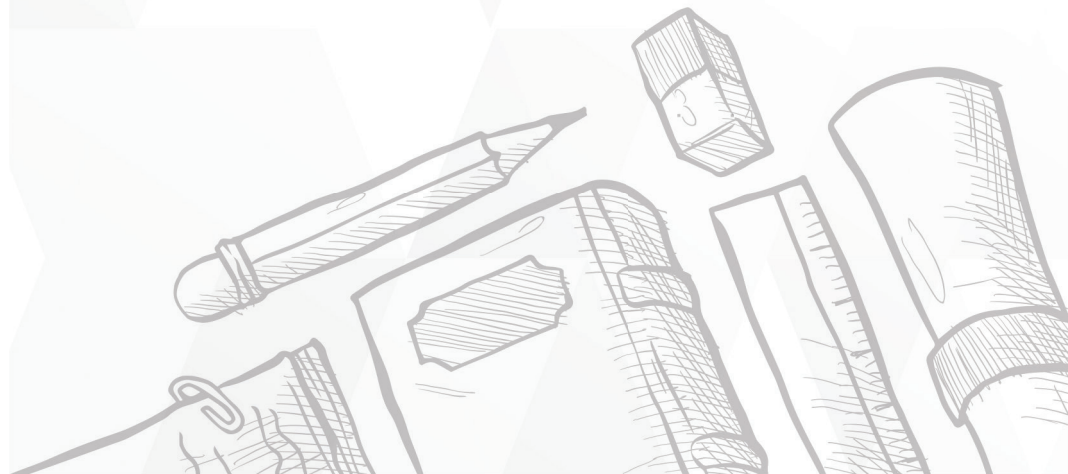
ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. [Trad. Carlos Henrique Lucas Lima]. Porto Alegre, RS: Artemed, 2010.

CAPÍTULO I

Literatura em Sala:

*Discutindo conceitos, repensando
saberes, elaborando propostas*

Aluska Silva Carvalho



A discussão acerca da problemática atenção dada ao historicismo literário na educação básica não é mais recente, sobretudo no Ensino Médio. Observa-se que os documentos norteadores do ensino nesta última fase da educação básica, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares da Paraíba e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular já apresentam como secundárias as estratégias metodológicas que privilegiam o estudo excessivo de escolas literárias em detrimento da apreciação do texto literário. Remando contra a maré das orientações metodológicas, encontramos os livros didáticos, que, em sua maioria, sobrecarregam os alunos com contextualizações históricas, caracterizações da estética literária e biografias dos autores, relegando à obra literária a função de exemplificar o período literário estudado.

Nosso objetivo para este capítulo é apresentar uma proposta de ensino que associe a leitura de textos literários em sala de aula ao seu estudo estético, sem negligenciarmos o contexto de produção no qual eles foram escritos, pois entendemos que é necessário instrumentalizar o aluno do ensino médio para o desempenho satisfatório em exames de larga escala, tipo o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), mas, sobretudo, é necessário formar leitores conscientes da função humanizadora da literatura, como preconiza Antonio Candido (2011). Desse modo, faremos inicialmente uma reflexão acerca da importância da leitura e da leitura literária no contexto escolar e, em seguida, apresentaremos uma proposta comparativa de textos literários a partir de um enfoque temático, buscando, através do método recepcional, estabelecer uma interação entre o leitor em formação e o texto.

Situando Conceitos:

Ler Para Quê? Formação de Leitores de Literatura

A aprendizagem da leitura liga-se ao processo de formação global do sujeito na sua capacidade de interação nos ambientes político, cultural, econômico (MARTINS, 2006). Ou seja, quanto mais acesso a esses ambientes e atuação neles, mais prestígio social o indivíduo terá. Para chegar a esse nível de ascensão, através da leitura, o sujeito necessita passar por etapas, nas quais ele realizará descobertas e entenderá a importância do ato de ler, em todos os âmbitos e nas mais variadas formas durante a vida. Nossa formação curricular desde a educação infantil até a última etapa da educação básica ainda é muito conteudística e a lógica mercadológica baseada em rankings mascara os objetivos da educação garantidos por lei, dentre os quais destacamos o artigo 35, parágrafo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, 1996).

Os jovens, apesar de alfabetizados, saem muitas vezes do Ensino Médio sem a devida vivência das práticas de leitura e de escrita, sem o que se chama de letramento. De acordo com o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) 2011-2012:

27% dos brasileiros são analfabetos funcionais (leem e não entendem o que leem); 47% apresenta nível básico de alfabetização 35% daqueles que concluíram o Ensi-

no Médio estão plenamente alfabetizados; 38% dos que estão no nível superior dominam realmente a leitura e a escrita^[1].

Diante desse contexto, precisamos formar alunos com competência leitora, que saibam diferenciar textos, bem como lidar com situações socioinstitucionalmente definidas pelos gêneros. O que acontece, na maioria das vezes, é que os jovens estudam em uma escola voltada para a decodificação, onde os melhores alunos são aqueles que conseguem memorizar com mais riquezas de detalhes todas as definições do Livro Didático.

O acesso à leitura é um bem garantido desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei, 9.394/1996) até os documentos norteadores dos currículos nas escolas. Dessa forma, além de ser assegurada pelo Estado, a leitura deve ser garantida por todos os que fazem parte de processo educativo; no entanto, nosso sistema educacional ainda apresenta muitos professores que não são leitores e, por isso, propiciam ao aluno aulas desmotivadoras e sem textos que o façam “tomar gosto” pela leitura. O texto é, na maioria das vezes, tomado com pretexto para o preenchimento de fichas de leitura, aulas de análise linguística, avaliação. A discussão mais crítica do texto, seja ele literário ou não, é colocada em segundo plano, quando dá tempo, ou quando o professor encontra espaço para essa reflexão.

1 - Disponível em: http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx. Acesso em: 20 set 2015.

Silva (2009) ainda aponta dois elementos essenciais para a formação leitora: a motivação para leitura e a disponibilidade de livros adequados para o público-alvo. A existência de alunos motivados depende, muitas vezes, da existência de professores motivadores, que conheçam bons textos e saibam indicá-los aos alunos, respeitando sua fase de amadurecimento enquanto leitor.

Essa motivação deve existir não somente no âmbito literário, mas na escolha dos gêneros que serão abordados; suas temáticas e suas reflexões precisam estar ao alcance da compreensão do público-alvo. Pensando na recepção, é entender o horizonte de expectativa do aluno. De um modo geral, muitos professores não apresentam uma formação leitora suficiente para serem bons mediadores, não tendo um repertório de leitura adequado para oferecer aos seus alunos. Esse fato ocorre devido a uma carga-horária exaustiva, limitada às indicações de textos do livro didático que, além de congeladas em uma cronologia, apresentam questões que não oferecem um caminho para reflexão, princípio básico para a formação leitora, além disso, deve-se também a não “afinidade” do professor de língua portuguesa com a literatura.

Acerca da disponibilidade de livros para os jovens leitores, acreditamos que “para entender a proposta de leitura da literatura infantil e juvenil é preciso atender à interação entre as obras e os leitores de uma sociedade e de um momento determinado”. (COLOMER, 2007, p. 76). A sugestão de livros que estejam na biblioteca da escola deve ser feita pelo professor, respeitando os horizontes de expectativas do leitor. Nesse sentido, Petit (2009) discorre em seu livro *Os jovens e a leitura*, entre outras coisas, sobre o valioso papel do mediador, ampliando

a figura do mediador para além do professor de língua portuguesa, para os outros professores, o bibliotecário, os agentes educacionais e os próprios jovens, de modo que esses mediadores não ensinem literatura, mas que a vivenciem dentro e fora da escola. Há um subcapítulo bem sugestivo da autora que diz: “O mediador não pode dar mais do que tem”. Lembro-me que, quando aluna do ensino fundamental e médio, pouco recorria à biblioteca da escola, apesar de ser apreciadora dos textos literários, não por falta de vontade, mas por falta de mediadores e de livros que me atendessem enquanto leitora. Os professores pouco indicavam livros e quando o faziam, normalmente, tal atitude estava ligada a uma indicação presente no livro didático. A experiência de empréstimos de livros com meus amigos atendia muito mais aos meus desejos de leitora, do que as sugestões da sala de aula, que partiam, na maioria das vezes, do proposto pelo Livro Didático, não por uma experiência de leitura vivida pelos professores. Desse modo, acreditamos que a leitura compartilhada, ainda que não direcionada pelo professor, aquela que surge da própria experiência do leitor, pode proporcionar momentos prazerosos de discussão de livros, como impressões gerais, expectativas e apreciação estética.

Constitui-se, portanto, um desafio para os professores nos dias atuais levar o aluno a entender as razões pelas quais ele deve ser um leitor proficiente, sobretudo de literatura, uma vez que essa nova geração de leitores está imersa na sociedade do audiovisual, que apresenta um universo atrativo, o que, talvez, não lhe dê a mesma experiência.

O aluno, sobretudo o que já está inserido nesse novo perfil de sociedade, deve ser levado a entender que é parte de um processo interativo com o texto e o autor. Dessa maneira, o leitor e a leitura unem o processamento do texto ao efeito sobre o leitor, a interação ocorre quando essa influência é recíproca. Essa aproximação de modo mais direto com o texto literário é parte fundamental para a consolidação do processo de letramento literário e “é, aliás, esse o sentido básico do letramento literário”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

De acordo com a concepção de letramento literário apresentada, pode-se constatar que essa experiência é entendida como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (op. cit, p. 67). Vemos, então, que há uma especificidade dos sentidos construídos pelo texto literário, de forma que é preciso interpretar os espaços deixados pelo texto literário, muitas vezes, propositais.

Como vimos, é preciso pensar em estratégias que construam uma estreita relação entre aluno e texto literário, de modo que se crie uma relação para além dos muros da escola, contribuindo para a formação humana e, portanto, social dos nossos jovens. Propomos adiante, uma provocação em relação aos saberes docentes, apresentando modos de abordagem do texto literário a partir de autores que pensam e propõem metodologias para o ensino de literatura.

Repensando Saberes:

Perspectivas metodológicas para a formação de leitores literários

Muito já se tem discutido em dissertações, teses e núcleos de estudos sobre a importância da formação leitora no período escolar. Autores como Aguiar e Bordini (1993), Colomer (2007), Petit (2009), Cosson (2009; 2014), entre outros, apresentam e atestam como necessária a valorização da leitura do texto literário apontando caminhos para o trabalho de sensibilização do aluno a fim de que este se torne um leitor de literatura e, por ela, fisgado e humanizado. O professor tem papel fundamental como mediador do conhecimento nesse processo de descoberta e de formação leitora. Desse modo, faz-se necessária a criação de procedimentos para que o aluno-leitor se aproprie da leitura, mas que essa leitura não se destine tão somente a passar no ENEM, que possa haver um processo de aproximação entre horizonte de expectativa de leitura dos alunos e o currículo da disciplina, de modo que eles encontrem nas aulas de literatura um espaço de socialização de leituras, desmistificando a ideia de que aula de literatura destinasse a “decorar” estéticas literárias e autores e obras que as representam.

A literatura não foi constituída como objeto de ensino, ela foi “escolarizada”. No entanto, a intenção de levar essa arte sensibilizadora para os alunos fez com que a escola, nas últimas décadas, intensificasse, com ajuda de propostas norteadoras, o acesso dos alunos a bens artísticos e culturais. Dessa forma, ela aproximou esses bens, nas suas mais diversas manifestações, para dentro

da sala de aula, sobretudo nas disciplinas humanísticas. Esse fenômeno de trazer para o contexto escolar, gêneros que inicialmente não têm essa finalidade recebeu o nome de “escolarização”.

Magda Soares (2001, p. 20) diz que “Não há como se ter escolas sem ter a escolarização do conhecimento”. Hoje em dia, o termo “escolarização” vem sofrendo atribuições negativas, no entanto, esse processo é necessário porque se quer formar leitores de literatura no contexto escolar. O problema, muitas vezes, está na forma como essa escolarização é realizada em sala de aula.

Os saberes escolares passaram por modificações e, à medida que as sociedades, sobretudo a ocidental, foram crescendo e se industrializando, o processo de ensino foi deixando de ser individualizado: a ideia de mestre e discípulo deu lugar a prédios com várias salas de aula e a um professor para vários alunos; o modelo de sistematização de espaço e tempo de ensino; a separação de alunos por faixa etária e por assimilação do conhecimento fez surgir:

*os graus escolares, as séries, as classes, os currículos, as matérias e disciplinas, os programas, as metodologias, os manuais e os textos - enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola. (SOARES, *ibid.*, p. 21, grifos da autora).*

Uma vez escolarizado, o gênero literário será inevitavelmente didatizado de modo que é preciso fazer com que a aproximação do aluno com o texto não venha permeada de informações conteudísticas e históricas. Aguiar e Bordini (1993) postulam que o

primeiro passo para a efetivação do gosto pela leitura é a criação do hábito. Para tanto, além da oferta de livros, é de fundamental importância a postura do professor em relação aos interesses de leitura dos alunos. “Os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesses de leitura variados.” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 19). Portanto, a seleção de textos e temáticas abordadas no ensino de literatura não deve estar “engessada” em programas de vestibulares ou a livros didáticos.

Para que seja criado o hábito e o gosto pela leitura no ambiente escolar é importante proporcionar uma identificação entre o texto literário e o aluno, uma vez que grande parte das obras foi/é produzida em contextos culturais diferentes do que ele se encontra e “o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade apresentada não lhe diz respeito.” (AGUIAR; BORDINI, *op. cit.*, p. 18). Nessa multiplicidade de sentidos e contextos literários, a forma de abordagem do texto não deve ser impositiva e repleta de informações históricas, pelo menos não na fase de formação do “gosto” pela leitura literária. É preciso “vivenciar as obras” como dizem as autoras, passando por graus que a escola deve proporcionar. A escolha dos textos deve ser cuidadosa, aguçando um senso crítico nos alunos convidando-os a entrar no jogo de significações que o texto literário oferece. Benjamin (1984 apud AGUIAR; BORDINI, 1994, p. 27) diz que:

todo hábito entra na vida como um jogo que exige repetição contínua e renovada. Por essas vias, chega-se, por certo, ao hábito da leitura literária, que permite a multiplicação do prazer, através da experiência sempre recomeçada de viver os sentidos do mundo em cada texto percorrido.

O professor, como principal motivador dessa criação de hábitos de leitura, deve oferecer um acervo literário^[2] que explore significações culturais, sem pensar inicialmente em classificar essa ou aquela obra como pertencente a escolas literárias; em um segundo momento, permitir uma sistematização com bases teóricas, com uma instrumentalização do conhecimento literário, sempre tendo o texto como ponto de partida.

O processo de escolarização da literatura, se bem realizado, levará o aluno a possuir instrumentos para ler diferentes gêneros literários e ser um apreciador da literatura enquanto arte e de forma aproximada com a sua vida, recriando espaços e valores relacionados ao seu universo. De acordo com Soares (2001) existem três instâncias de escolarização da literatura, sobretudo na fase infantil, a saber: a biblioteca escolar, a leitura e estudo de livros de literatura e a leitura e estudo de textos em geral. Para cada instância, a autora apresenta os “pré-requisitos” para uma melhor instrumentalização.

Na biblioteca escolar deve constar um acervo diversificado de livros e ter um local próprio. O aluno deve “ser iniciado” nesse ambiente, ele necessita ir sozinho à biblioteca saber qual o tempo de leitura, quais as indicações, participar de aulas de leitura, saber que a biblioteca é local de silêncio e, ainda, que o livro deve ser conservado etc. Essa rotina pode parecer insignificante, mas é ela que estimula a criação do hábito.

A leitura da literatura e de outros textos sempre será majoritariamente escolhida pelo professor, conforme já discutido, isto posto, ele necessita de um repertório

2 - Lembramos ao professor que as escolas dispõem de um acervo literário bastante diversificado através do PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola.

de leitura diversificado e adaptado para suas turmas, tarefa difícil, mas não impossível. Uma escolha textual nunca vai agradar a toda a turma, nem precisa, mas é necessário estar afinada com as preferências da maioria até para saber instrumentalizar os alunos para lerem os textos adequadamente. Essa leitura indicada, no contexto escolar, sempre será alvo de avaliação, “a leitura sempre será avaliada, por mais que se mascarem também as formas de avaliação” (SOARES, 2001, p. 24). Por ser avaliativo, o processo de escolarização não necessita ser diminuído, pois como vimos, para que as obras cheguem até o aluno, inevitavelmente, elas serão escolarizadas.

Algumas modificações são necessárias para que as obras possam ir à sala de aula. Muitas vezes essas modificações não são tão salutares à conservação de sua “originalidade”, fato que conta negativamente no processo de escolarização, como por exemplo, a fragmentação e a repetição das obras no livro didático (LD). Entendemos que não se pode reproduzir um romance inteiro no LD, mas também não concordamos com a reprodução apenas de dois parágrafos que pouco dizem da obra e, posteriormente, retomar esse fragmento para o trabalho de alguma classe gramatical ou escola literária. Exige-se pouco do aluno com essa prática e ele não vê sentido em ler a obra na íntegra se não foi conduzido a isso durante as aulas.

De forma a conciliar o estudo do texto literário com um componente requerido pela Base Nacional Comum Curricular – o estudo de textos contemporâneos no Ensino Médio – elaboramos uma proposta que visa favorecer a discussão e o debate na sala de aula. Os textos sugeridos estão na íntegra e com eles algumas sugestões de abordagem ancoradas em toda a discussão até aqui realizada.

Uma Proposta

Objetivamos nesta seção apresentar uma proposta de abordagem comparativa de dois gêneros literários distintos: “crônica” e “poesia” de autoras femininas e contemporâneas. A relação entre os gêneros ocorrerá através da perspectiva temática, por acreditarmos que ela é um eficaz procedimento de aproximação entre textos que consciente ou inconscientemente dialogam, confrontam-se, elucidam-se. (CARVALHAL, 2004).

Selecionamos um tema que dialoga com a proposta deste livro: a mulher e os relacionamentos amorosos. Optamos aqui por sugerir textos para a análise da mulher a partir do seu olhar nos relacionamentos amorosos e escritos por autoras contemporâneas, por entender que nosso livro apresenta-se como uma “alternativa” de trabalho em sala de aula e por constatarmos que é legado aos autores pós 45 um ínfimo espaço nos Livros Didáticos e, na contramão das editoras, constantemente solicitados no ENEM. Justificamos ainda nossa escolha pautada na inversão de conteúdos propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016), um documento que ainda está em fase de consolidação, mas que propõe uma significativa mudança para o ensino de literatura no Ensino Médio, de modo que a partir da sua implementação na primeira série do EM trabalhe-se com literatura contemporânea de modo dialógico. Como o documento é recente e propõe mudanças importantes que confirmam ainda mais a necessidade de trabalho com o texto literário de forma dinâmica e comparada, achamos interessante reproduzi-lo a seguir:

UNIDADE CURRICULAR I: CAMPO DAS PRÁTICAS LITERÁRIAS I

LEITURA	(EM11LI01) Ler produções literárias de autores da literatura brasileira contemporânea, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal.
	(EM11LI02) Reconhecer em produções literárias de autores da literatura brasileira, o diálogo com questões contemporâneas (principalmente jovens), compreendendo que a literatura é uma forma de conhecimento de si e do mundo.
	(EM11LI03) Reconhecer, na leitura de gêneros literários em prosa, estratégias narrativas relevantes para os eventos ordenados ou com as personagens foram apresentadas etc.
	(EM11LI04) identificar, em gêneros literários em prosa e em verso, recursos sonoros e rítmicos (rimas, alterações, assonâncias, repetições), reconhecendo os efeitos de sentido que esses recursos podem envolver.
	(EM11LI05) Interpretar recursos expressivos que envolvam a dimensão imagética do texto literário (Comparação, metáfora, metonímia, personificação, antíteses), a partir da leitura de textos em prosa ou em verso, compreendendo os deslocamentos de sentido como parte fundamental da linguagem literária.
	(EM11LI06) Analisar adaptações de narrativas literárias para o cinema, teatro ou TV, reconhecendo as especificidades e entrecruzamentos de linguagens.

Como podemos observar, logo no primeiro objetivo de leitura acima transcrito está proposto o período contemporâneo de produção, percebendo como os temas

abordados nesse contexto podem ser atuais e, ao mesmo tempo, atemporais. Em seguida, destaca-se a importância do diálogo, de modo que o aluno perceba que a literatura é uma forma de conhecimento de si e do mundo, além da forma estrutural (prosa e verso) e dos procedimentos de construção do texto. Entende-se que há uma mudança de paradigma para o ensino de literatura.

Partindo de tais pressupostos, delineamos assim nosso objetivo de trabalho:

Objetivo: Analisar, comparativamente, textos contemporâneos de gêneros distintos, *crônica e poesia*, a partir de um tema motivador: a perspectiva da mulher nos relacionamentos amorosos.

Objeto:

Proposta 1: Crônica “Casamento Aberto”, de Martha Medeiros; Poema “Casamento”, de Adélia Prado.

Proposta 2: Crônica “Doidas e Santas”, de Martha Medeiros; Poema “A serenata”, de Adélia Prado.

Conhecendo a Proposta:

Alguns apontamentos

Ao trabalharmos com gêneros literários é importante que o professor lembre que há especificidades que precisam ser consideradas. Para não teorizarmos muito nossa conversa, sugerimos que, para aprofundar o estudo sobre composição dos gêneros, consulte-se o livro *Versos, sons e ritmos*, de Norma Goldstain (2006), para a poesia, e os textos “O discurso da cidade”, de Eduardo Portella (2002), e “Teoria da crônica”, de Affonso Romano de Sant’Anna (2000), para crônica.

O material que selecionamos não está dividido em aulas, para não “limitarmos” as possibilidades de trabalho do professor que pode, sem sombra de dúvidas, ampliar o estudo proposto e, ainda, relacionar com os capítulos de análise linguística e de produção textual presentes neste livro ou fazer um estudo interdisciplinar, tão solicitado no contexto atual. Apresentamos duas propostas que dialogam entre si, com o tema - mulher e relacionamentos amorosos – e com as autoras, Martha Medeiros e Adélia Prado.

Como são duas abordagens distintas, o professor poderá realizá-las em momentos diferentes, dividindo-as em módulos, por exemplo. Há uma sugestão de sequência bastante utilizada contemporaneamente presente no livro *Letramento Literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2004), que pode nortear as aulas de literatura. Os momentos são divididos em: *Motivação*: estabelecimento de laços estreitos com o texto que se vai ler; *Introdução*: uma apresentação do autor e da obra; *Leitura*: contato com o texto que se deseja trabalhar; e *Interpretação*: reflexões temáticas e estéticas. Preferimos não seguir estritamente o proposto por Cosson, entendendo que o modelo de sequência didática pode ser adaptado de acordo com as especificidades do objeto com o qual se está trabalhando e com os objetivos do professor, de modo que nossa proposta se flexibilizará com a sequência de Cosson, mas também com a sua, professor, se assim desejar.

Proposta 1:**CASAMENTO ABERTO**

Andou circulando pela internet um texto creditado a Danielle Mitterrand, viúva do ex-presidente francês François Mitterrand. Pelo teor, acredito que seja mesmo de sua autoria. Quando permitiu que a amante e a filha que ele teve fora do casamento comparecessem aos funerais, Danielle comprou uma briga com a ala mais conservadora da sociedade francesa. Agora está se defendendo com uma reflexão que serve para todos nós.

É sabido que a instituição casamento vem se descredibilizando com o passar do tempo. Hoje, uma relação que dura vinte anos já é candidata a entrar para o Guinness. Li outro dia uma pesquisa sobre os casais mais “divorciáveis” da atualidade. A tal Paris Hilton era a mais cotada para se separar no primeiro ano de matrimônio - erraram: nem chegou a haver casamento. E fora do mundo das celebridades não é muito diferente. Os pombinhos estão no altar, e os amigos, na igreja, já estão fazendo suas apostas para a duração do enlace. Todo mundo quer casar, adora a idéia, mas poucos ainda acreditam no felizes para sempre, e não porque sejam cínicos, mas porque conhecem bem o contrato que estão assinando: com exigência de exclusividade vitalícia, ou seja, ninguém entra, ninguém sai.

Difícil achar que isso possa dar certo nos dias atuais.

O casamento vai acabar? Nunca, mas vai continuar a fazer muita gente sofrer se não entrarem cláusulas novas nesse contrato e se as cabeças não se arejarem. Danielle Mitterrand diz o seguinte: “Achar que somos feitos para um único e fiel amor é hipocrisia, conformismo. É preciso admitir docemente que um ser humano é capaz de amar apaixonadamente alguém e depois, com o passar dos anos, amar de forma diferente.” E termina citando sua conterrânea, Simone de Beauvoir: “Temos amores necessários e amores contingentes ao longo da vida”.

Estamos falando de casamento aberto, sim, mas não desse casamento escancarado e vulgar, em que todos se expõem, se machucam e acabam ainda mais frustrados. Casamento aberto é outra coisa, e pode inclusive ser monogâmico e muito feliz. A abertura é mental, não precisa ser sexual. É entender que com possessão não se chegará muito longe. É amar o outro nas suas fragilidades e incertezas. É aceitar que uma união é para trazer alegria e cumplicidade, e não sufocamento e repressão. É ter noção de que a cada idade estamos um pouquinho transformados, com anseios e expectativas bem diferentes dos que tínhamos quando casamos, e quem nos ama de verdade vai procurar entender isso, e não lutar contra. Sendo aberto nesse sentido, o casal construirá uma relação que seja plena e feliz para eles mesmos, e não para a torcida. E o que eles sofrerem, aceitarem, negociarem ou rejeitarem terá como único intento o crescimento de ambos como seres individuais que são.

Enquanto não renovarmos nossa ideia de romantismo, continuaremos a bagunçar aquilo que foi feito apenas para dar prazer: duas pessoas vivendo juntas. Eu não conheço nada mais difícil, mas também nada mais bonito. E a beleza nunca está nas mesquinhas e infantilidades. A beleza está sempre um degrau acima.

Martha Medeiros, 16 de outubro de 2005. In: Doidas e Santas, 2008

Por ser a crônica um gênero híbrido, muito próximo da “objetividade jornalística” e também da subjetividade da vida (literária), encontramos em *Casamento Aberto* a reflexão inicial partindo da apresentação de um fato real, ocorrido com personalidades internacionais, o ex-presidente francês François Mitterrand e sua viúva, Danielle Mitterrand. A reflexão se dá a partir de uma carta^[3] escrita por Danielle refletindo sobre relacionamentos

3 - Carta atribuída a Danielle Mitterrand traduzida. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/302728>>. Acesso em: 29 mai 2015.

de uma maneira antitradicional, fruto de sua atitude no velório do marido François Mitterrand quando permitiu a presença da amante e da filha do ex-presidente. Uma sugestão de trabalho com o gênero seria ler com a turma essa carta e mostrar o processo de construção da crônica, o que já seria uma forma de análise de construção do texto e seus diálogos intertextuais.

Primeira abordagem: trabalhar a perspectiva da crônica como gênero híbrido, fazendo relações com o texto “real” - a carta, e o texto “ficcionalizado” – a crônica.

Seguindo com o estudo da crônica, observaremos que a narradora apresenta-se em constante diálogo com o leitor, escreve em primeira pessoa e mostra-se consciente de que se está escrevendo para que alguém leia. Esse pode tornar-se outro ponto de discussão em sala, observando quais os traços que apontam para essa proximidade autor-leitor. Alguns trechos que comprovam nosso dizer: *“Agora está se defendendo com uma reflexão que serve para todos nós”* (primeiro parágrafo); *“Li outro dia”* (segundo parágrafo); *“Estamos falando de casamento aberto, sim,...”* (quarto parágrafo); *“Enquanto não renovarmos nossa ideia de romantismo”* e *“Eu não conheço nada mais difícil, mas também nada mais bonito”* (quinto parágrafo).

Acerca da temática, achamos que seria interessante discutir qual tipo de relação a autora quer defender com a crônica, observando que o sentido do casamento aberto é diferente do de relacionamento aberto; pode também elencar o que se considera “permitido” e “não permitido” na visão da autora e estabelecer um debate sobre essa construção estabelecida a partir do que será

abordado no texto. Esse será o gancho necessário para se estabelecer relações com o poema, o viés temático como elemento de comparação.

CASAMENTO

Há mulheres que dizem:
 Meu marido, se quiser pescar, pesque,
 mas que limpe os peixes.
 Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,
 ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.
 É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha,
 de vez em quando os cotovelos se esbarram,
 ele fala coisas como “este foi difícil”
 “prateou no ar dando rabanadas”
 e faz o gesto com a mão.
 O silêncio de quando nos vimos a primeira vez
 atravessa a cozinha como um rio profundo.
 Por fim, os peixes na travessa,
 vamos dormir.
 Coisas prateadas espocam:
 somos noivo e noiva.

PRADO, Adélia. (1981)

O poema de Adélia está presente no livro *Terra de Santa Cruz*, publicado em 1981, reflete sobre uma experiência muito cotidiana nos relacionamentos. O encontro na cozinha, a metáfora da pesca, a comparação entre as outras mulheres e o do eu-lírico e a epifania do encontro são alguns aspectos que podem ser confrontados, primeiro no universo da própria compreensão do poema, e depois em comparação com a crônica *Casamento Aberto*. Sugerimos sempre que, antes da comparação entre os dois textos se faça uma análise completa dos

textos em separado, para não causar confusão no aluno. É importante levar os leitores a perceberem as diferenças de linguagem (imagens mais poéticas, mais sugestivas, concisão etc), os pontos de vista ideológicos distintos, o caráter informativo ou não presente nos textos. Outro aspecto bastante importante diz respeito à leitura oral dos dois textos. Eles devem ser lidos mais de uma vez, por diferentes alunos de modo que, em cada leitura, possa-se descobrir outros sentidos nos textos.

Segunda abordagem: após a leitura e realizadas as primeiras impressões dos textos, alguns questionamentos podem ser levantados: **1)** como a representação do casamento é realizada nos dois textos?; **2)** qual posicionamento está mais próximo da sua concepção de casamento?; **3)** há uma visão mais amorosa e uma mais realista em relação ao casamento nos textos? É interessante instigar para que tragam seus conhecimentos prévios, ou, na linguagem da Estética da Recepção, que acionem seus horizontes de expectativa. O objetivo do debate não é doutrinar ninguém, mas levá-los a refletir sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema.

Terceira abordagem: para além desses questionamentos, pode-se indicar que os alunos pesquisem e comparem representações de modelos de casamento atuais e antigos através de músicas, fotos, poemas, histórias contadas pelos familiares para que se construa uma memória coletiva a partir da discussão dos textos, de modo que as leituras possam se consolidar e criar uma relação com a vida dos alunos. Essa abordagem pode ser pedida em forma de trabalho em grupo, para que as experiências encontradas sejam compartilhadas entre a turma.

Proposta 2:

A SERENATA

Uma noite de lua pálida e gerânios
 ele viria com boca e mãos incríveis
 tocar flauta no jardim.
 Estou no começo do meu desespero
 e só vejo dois caminhos:
 ou viro doida ou santa.
 Eu que rejeito e exprobro
 o que não for natural como sangue e veias
 descubro que estou chorando todo dia,
 os cabelos entristecidos,
 a pele assaltada de indecisão.
 Quando ele vier, porque é certo que vem,
 de que modo vou chegar ao balcão sem juventude?
 A lua, os gerânios e ele serão os mesmos
 — só a mulher entre as coisas envelhece.
 De que modo vou abrir a janela, se não for doida?
 Como a fecharei, se não for santa?

PRADO, Adélia. (1976)

Para essa proposta, sugerimos que se inicie pelo poema porque ele será retomado, de forma intertextual, na crônica. Observamos que o título “A serenata” aborda uma ideia romântica de um homem que vai até a janela de sua amada cantar e tocar na esperança de ter seu amor correspondido. Após os três primeiros versos do poema, começamos a ver que essa espera envelheceu a persona do poema. O eu-lírico apresenta imagens de que precisa tomar uma decisão: virar doida ou santa. Esse pensamento antitético gera uma tensão que perdura durante todo o poema e não nos dá uma resposta, e sim questionamentos, o que demonstra um eu-lírico angustiado e indeciso.

Primeira abordagem: ler o poema mais de uma vez, de preferência finalizando com a leitura do professor, e, em seguida, conversar sobre aspectos constitutivos do poema, seu título, por exemplo, evoca uma experiência que pode ter sido vivida pelos pais, avós ou vistos em filmes. Perguntar se eles sabem o que é uma serenata e porque eles acham que foi dado este título ao poema. Discutir com os alunos sobre a chegada da idade e a não concretização de um relacionamento. A chegada da velhice sem estar com um parceiro ocorre da mesma forma para homens e mulheres? Por quê?

DOIDAS E SANTAS

“Estou no começo do meu desespero/ e só vejo dois caminhos:/ ou viro doida ou santa.” São versos de Adélia Prado, retirados do poema “A serenata”. Narra a inquietude de uma mulher que imagina que mais cedo ou mais tarde um homem virá arrebatá-la, logo ela que está envelhecendo e está tomada pela indecisão - não sabe como receber um novo amor não dispondo mais de juventude. E encerra: *“De que modo vou abrir a janela, se não for doida? Como a fecharei, se não for santa?”*

Adélia é uma poeta danada de boa. E perspicaz. Como pode uma mulher buscar uma definição exata para si mesma estando em plena meia-idade, depois de já ter trilhado uma longa estrada onde encontrou alegrias e desilusões, e tendo ainda mais estrada pela frente? Se ela tiver coragem de passar por mais alegrias e desilusões - e a gente sabe como as desilusões devastam - terá que ser meio doida. Se preferir se abster de emoções fortes e apaziguar seu coração, então a santidade é a opção. Eu nem preciso dizer o que penso sobre isso, preciso?

Mas vamos lá. Pra começo de conversa, não acredito que haja uma única mulher no mundo que seja santa. Os marmanjos devem estar de cabelo em pé: como assim, e a minha mãe???

Nem ela, caríssimos, nem ela.

Existe mulher cansada, que é outra coisa. Ela deu tanto azar em suas relações, que desanimou. Ela ficou tão sem dinheiro de uns tempos pra cá, que deixou de ter vaidade. Ela perdeu tanto a fé em dias melhores, que passou a se contentar com dias medíocres. Guardou sua loucura em alguma gaveta e nem lembra mais.

Santa mesmo, só Nossa Senhora, mas, cá entre nós, não é uma doideira o modo como ela engravidou? (Não se escandalize, não me mande e-mails, estou brin-can-do.)

Toda mulher é doida. Impossível não ser. A gente nasce com um dispositivo interno que nos informa desde cedo que, sem amor, a vida não vale a pena ser vivida, e dá-lhe usar nosso poder de sedução para encontrar “the big one”, aquele que será inteligente, másculo, se importará com nossos sentimentos e não nos deixará na mão jamais. Uma tarefa que dá para ocupar uma vida, não é mesmo? Mas além disso temos que ser independentes, bonitas, ter filhos e fingir, às vezes, que somos santas, ajuizadas, responsáveis, e que nunca, mas nunca, pensaremos em jogar tudo para o alto e embarcar num navio pirata comandado pelo Johnny Depp, ou então virar uma cafetina, sei lá, diga aí uma fantasia secreta, sua imaginação deve ser melhor que a minha.

Eu só conheço mulher louca. Pense em qualquer uma que você conhece e me diga se ela não tem ao menos três destas qualificações: exagerada, dramática, verborrágica, maníaca, fantasiosa, apaixonada, delirante. Pois então. Também é louca. E fascinante.

Todas as mulheres estão dispostas a abrir a janela, não importa a idade que tenham. Nossa insanidade tem nome: chama-se Vontade de Viver até a Última Gota. Só as cansadas é que se recusam a levantar da cadeira para ver quem está chamando lá fora. E santa, fica combinado, não existe. Uma mulher que só reze, que tenha desistido dos prazeres da inquietude, que não deseje mais nada? Você vai concordar comigo: só sendo louca de pedra.

Martha Medeiros. 13 de abril de 2008. In: *Doidas e Santas*, 2008

Como podemos observar, Doidas e Santas, de Martha Medeiros, apresenta explicitamente uma relação com o poema “A serenata”, de Adélia Prado, constituindo-se num diálogo bastante interessante e ampliando na crônica a reflexão iniciada no poema. Através de uma linguagem coloquial e dialógica, Martha conversa com seus leitores e inicia seu texto fazendo uma análise do poema de Adélia, transpondo sua interpretação do eu-lírico para a autora. Após esse percurso intertextual, Martha trabalha a noção de loucura e santidade entre as mulheres, desconstruindo paradigmas cristalizados socialmente.

Segunda abordagem: trabalhar aspectos de construção da crônica e do poema. Quem fala no texto? Diferenciação entre narrador e eu-lírico e ambos de escritor/autor. Explicação da natureza da crônica (os textos teóricos sugeridos irão ajudá-lo nessa transposição);

Terceira abordagem: trabalhar o conceito de intertextualidade a partir da comparação entre os textos. Sugerimos a leitura do capítulo “Intertextualidade” do livro *Os sentidos do texto*, de Mônica Magalhães Cavalcante (Contexto 2014), caso o objetivo de sua aula seja trabalhar o conceito de intertextualidade. Se o objetivo for leitura comparativa, você pode apenas fazer menção ao recurso utilizado pela autora, sem uma longa conceituação.

Quarta abordagem: realizar a atividade de comparação temática entre os textos: **1)** quais as diferenças entre a representação da mulher no poema e na crônica? **2)** como a noção de envelhecimento é retratada nos textos? Ao fazer perguntas de cunho interpretativo,

é importante pedir sempre que as respostas sejam argumentadas a partir de fragmentos dos textos, de modo que os alunos saibam diferenciar o que o texto diz sobre o assunto do que ele pensa sobre o mesmo.

Acreditamos que esta proposta também pode ser ampliada com um trabalho maior. Neste caso, pode-se refletir com os alunos sobre relacionamentos na terceira idade, questões relacionadas à diferença social atribuída ao homem e à mulher, e até mesmo, a relação semiótica da crônica com a peça teatral homônima, estrelada por Cissa Guimarães com texto de Regiana Antonini. Como não encontramos a peça inteira disponível na internet, sugerimos que se o professor observar entusiasmo da turma pelo tema, pode-se criar um projeto de adaptação da obra para um pequeno jogo dramático ou outra forma de manifestação artística.

A relação entre literatura e ensino precisa deixar de ser vista como de difícil efetivação no dia a dia da sala de aula. Defendemos um ensino menos pragmático, mais próximo das experiências dos leitores e, portanto, mais reflexivo. À medida que o aluno sentir que a literatura faz parte da sua vida porque fala de suas dúvidas, seus sonhos, seus anseios, seus medos, suas fantasias, ele enfrentará melhor o texto literário. Acreditamos que essa inversão conteudística proposta pela Base Nacional Comum Curricular incentivará mais nossos jovens para a leitura da literatura brasileira, uma vez que a contemporaneidade sendo trabalhada na primeira série do ensino médio equipara-se mais os horizontes de expectativa do aluno, levando-o primeiramente a gostar de ler para depois compreender os processos históricos e os contextos de produção que complementam o entendimento de obras e de autores.

Como vimos, a partir de duas propostas básicas, com textos relativamente pequenos, podemos adentrar em temas e procedimentos de construção do texto literário que são necessários para a formação do leitor literário sem encher os alunos de informações teóricas demais, que se tornam abstratas para a compreensão.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de.; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor; alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2 versão. Ministério da Educação, abril 2016.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 2004

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? IN: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; KLEIMAN, Angela B. et al (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MEDEIROS, Martha. **Doidas e Santas**. São Paulo: LP&M, 2008.

PARAÍBA, SEC. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**: Linguagens, Códigos e suas tecnologias. V. 1. João Pessoa: [s.n.], 2007.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. trad.: Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009

PORTELLA, Eduardo. **O discurso da cidade**. Revista TB, Rio de Janeiro, jul/set, 2002. p. 225-232.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. São Paulo: Record, 1976

PRADO, Adélia. **Terra de Santa Cruz**. São Paulo: Record, 1981

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Teoria da crônica**. Brasília: Letraviva, 2000.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras** - impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

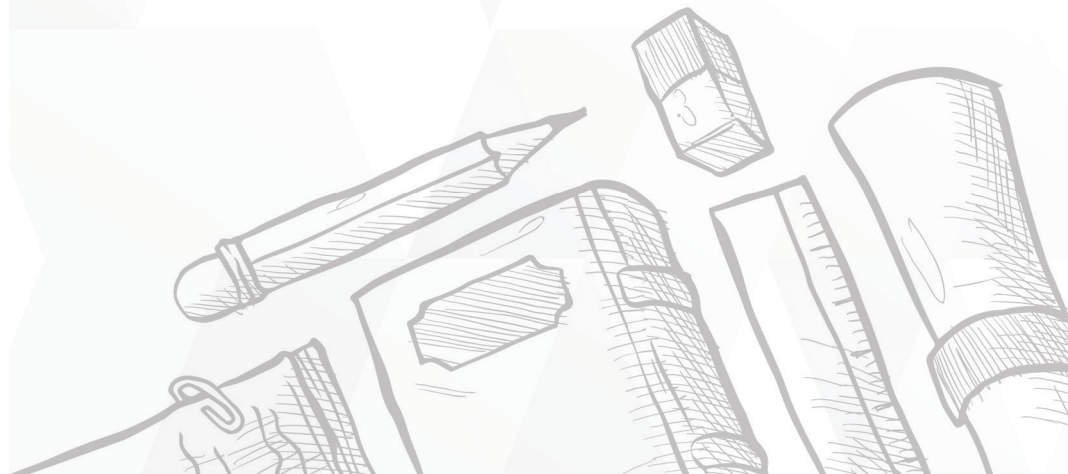
SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, H. M. B.; EVANGELISTA, A. A. M.; MACHADO, M. V. (org.). **A Escolarização da Leitura Literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAPÍTULO II

Produção Textual Socialmente Situada:

Proposta didática

Elisa Cristina Amorim Ferreira



Situando Conceitos

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, ano da sua criação, e até há pouco tempo, tinha por objetivo, segundo INEP (BRASIL, 2005), possibilitar uma referência para autoavaliação, tendo por base competências e habilidades; e, de forma secundária, servir como “modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho” (BRASIL, op. cit., p.7).

Porém, desde 2009, como parte de uma política governamental, o Novo ENEM vem sendo usado como forma de seleção de alunos para a entrada em instituições públicas de ensino superior, em substituição parcial ou total ao vestibular tradicional, afastando-se, assim, de seu objetivo inicial e modificando algumas de suas características. O exame, portanto, tem atualmente a responsabilidade de selecionar quem está (ou não) habilitado a ingressar na universidade. Ou seja, o ENEM, em sua nova configuração, delimita o perfil do aluno que vai ingressar nas instituições de ensino superior e, conseqüentemente, parece influenciar o perfil do profissional que será formado.

A dissertação, gênero textual bastante presente no ambiente escolar, nesse novo contexto, ganhou ainda mais destaque, por ser o texto requerido pelo ENEM e, também, por ser a única forma de avaliação de escrita de um exame que averigua as habilidades de leitura através de questões objetivas. Assim, podemos dizer que o candidato tem, nessa atividade de produção, a oportunidade de demonstrar efetivamente suas habilidades enquanto usuário da língua (aquele que lê, reflete, posiciona-se sobre determinado assunto e escreve) e não apenas falante (aquele que desempenha habilidades de leitura instrumental).

A definição da dissertação como gênero textual pode soar estranha já que, tradicionalmente, é confundida com o tipo textual dissertativo. A confusão entre tipo textual e gênero textual ainda ocorre com frequência entre alunos, professores e até mesmo materiais didáticos, apesar da diferenciação não ser recente. De acordo com Marcuschi (2008, p. 154),

tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo).

Os tipos são, assim, sequências linguísticas limitadas em cinco: narração, argumentação (também chamada de dissertação), exposição, descrição e injunção. Ainda conforme o mesmo estudioso,

gênero textual refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes [...], que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados (op. cit., p.155).

Os gêneros textuais, desse modo, são formas textuais relativamente estáveis, histórica e socialmente situadas, ou seja, são textos materializados, constituindo uma grande variedade: carta pessoal, carta comercial, bilhete, e-mail, conta de luz, piada, conferência, resenha, resumo, artigo científico, artigo de opinião, notícia, poema, receita culinária, receita médica, declaração, entre tantos outros.

Em outras palavras, gênero e tipo apesar de diferentes não são opostos. Um é complementar e

interligado ao outro. Eles não subsistem isolados nem alheios um ao outro. Em todos os gêneros textuais realizam-se tipos textuais, sendo um tipo, comumente, predominante em cada gênero. Quando se nomeia um texto como “narrativo”, por exemplo, não se está nomeando o gênero, mas sim, o tipo de sequência textual base de diversos gêneros textuais, como conto, fábula, lenda e novela. Logo, para se definir um gênero, leva-se em consideração o seu tipo textual e, também, suas características de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade (cf. MARCUSCHI, 2002; 2008).

A dissertação, conforme afirma Souza (2003), é um gênero textual que pertence ao domínio discursivo da escola (agência de letramento escolar), cuja função é o ensino/aprendizagem da escrita. Nos últimos anos, o gênero vem extrapolando sua esfera comunicativa, passando a fazer parte das práticas sociais fora da escola, haja vista sua requisição nos exames de admissão, nos vestibulares e nos concursos públicos, o que lhe trouxe modificações.

No ENEM, a dissertação sofre uma alteração importante que a torna uma variante do gênero produzido na escola e requerido em outros exames: a presença de proposta de intervenção. Propor uma forma de intervenção para o problema abordado na produção textual, respeitando os direitos humanos, é, ao nosso ver, uma forma de avaliar a capacidade de o aluno/candidato relacionar o tema à discussão desenvolvida no texto e, com isso, avaliar a capacidade de raciocínio e reflexão. Além disso, a requisição de uma proposta de intervenção em um exame avaliativo de abrangência nacional pode ser vista como uma importante ouvidoria nacional.

Desse modo, se a função principal da dissertação no ambiente escolar é ensinar o aluno a escrever (e a refletir), ao determiná-la como o gênero fixo do ENEM, pressupõe-se que todos os candidatos, advindos de boa ou precária escolarização, dominam esse gênero. A adoção de um único gênero para a avaliação da escrita seria, portanto, pelo menos teoricamente, uma forma de garantir a igualdade entre os candidatos. Pois, mesmo que estes nunca tivessem estudado gêneros de outras esferas sociais (carta, palestra escrita, memorial, abaixo assinado, por exemplo) teriam visto e/ou produzido uma dissertação. Dentro desse mesmo pensamento, ao adotar um único gênero, que se repete em todas as edições do exame, esperam-se alunos/candidatos com maior domínio das características desse texto, já que apenas a temática é mutável.

Aliada à perspectiva de gênero textual, está a concepção de linguagem como processo de interação (cf. TRAVAGLIA, 2008). Nessa concepção, a produção textual é tida como um processo, no qual o autor (sujeito psicossocial, ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem) busca interagir com os demais sujeitos, com finalidade específica. O texto enquanto processo, dessa forma, é o próprio lugar da interação, produzindo sentido conforme a situação, em oposição ao texto enquanto produto pronto e acabado, dependente da capacidade de criatividade individual.

Didaticamente, a produção textual, segundo Antunes (2003), compreende três etapas distintas e interligadas de realização, as quais implicam a tomada de várias decisões por parte do escritor: *planejar* (etapa em que o sujeito/autor amplia seu repertório; delimita

o tema e o ponto de vista a ser tratado; elege o objetivo com que vai escrever; escolhe os critérios de ordenação das ideias; prevê as condições de circulação do texto e dos possíveis leitores; decide quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação), *escrever* (etapa em que o sujeito/autor escreve; coloca no papel aquilo que foi planejado) e *reescrever* (etapa em que o sujeito/autor revê o que foi escrito; confirma se os objetivos foram cumpridos; avalia a continuidade temática; observa a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos, ou entre os blocos superparágrafos; avalia a clareza; avalia a adequação do texto às condições da situação de produção e circulação; revê a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua; revê aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos).

Posto isso e diante da importância atual desse gênero textual, este capítulo, subdividido nesta seção introdutória e em duas outras seções, a primeira de sugestão metodológica e a segunda com sugestões de atividades^[1], visa apresentar uma proposta de trabalho didático com dissertação requerida pelo ENEM. Logo, o objetivo da proposta é apresentar ao professor subsídios teóricos e práticos para fazer o aluno do ensino médio ler, analisar e produzir o gênero textual dissertação de acordo com as especificações do ENEM, dando suporte

1 - Algumas atividades apresentadas foram elaboradas com base na (re)construção de propostas desenvolvidas pelo Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em especial, pelo grupo de graduandos do ano de 2010, sob orientação da tutora do grupo na época, Denise Lino de Araújo, do qual a autora deste capítulo fez parte até 2011.

também para a produção do gênero em outras situações comunicativas, principalmente situações avaliativas (concursos, vestibulares, seleções de estágio e emprego, etc.).

Sugestão Metodológica

Produzir um texto adequado à situação comunicativa, ao gênero textual e à temática estabelecida requer, como sinalizado anteriormente, um trabalho processual que nem sempre o aluno sabe da necessidade de realizá-lo e/ou como realizá-lo. A mediação do professor, por isso, é essencial. Com o sujeito mais maduro linguística e criticamente, ele deve proporcionar ao aluno o aprendizado/aprimoramento de textos escritos e também orais. No caso do ENEM, o destaque vai para a dissertação, um gênero tradicional que ganhou aspectos diferenciados no exame.

Nesta seção, serão apresentadas algumas sugestões de encaminhamento do trabalho com a dissertação para o professor realizar com seus alunos, através do uso de atividades presentes na seção posterior. Vale salientar que, como qualquer proposta, as atividades e os procedimentos sugeridos podem e devem ser adaptados de acordo com o contexto de suas aplicações e os sujeitos envolvidos. É possível, também, modificá-la através da troca da temática por outras de ordem social, científica, cultural ou política que permitam discutir posicionamentos e propostas de intervenção (crise hídrica, preconceito racial e regional, limites da liberdade de expressão, transporte urbano, terceirização do trabalho, movimentos sociais, culto ao corpo, redução da maioria penal, por exemplo).

Desde 1998, os temas abordados pelo ENEM foram variados, mas todos proporcionavam reflexão sobre a sociedade e os direitos humanos: Viver e aprender (1998); Cidadania e participação social (1999); Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio social (2000); Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito? (2001); O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais que o Brasil necessita? (2002); A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo? (2003); Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação (2004); O trabalho infantil na sociedade brasileira (2005); O poder de transformação da leitura (2006); O desafio de se conviver com as diferenças (2007); Como preservar a floresta Amazônica: suspender imediatamente o desmatamento; dar incentivos financeiros a proprietários que deixarem de desmatar ou aumentar a fiscalização e aplicar multas a quem desmatar? (2008); O indivíduo frente à ética nacional (2009); O trabalho na construção da dignidade humana (2010); Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado (2011); Movimento imigratório para o Brasil no século XXI (2012); Os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil (2013); Publicidade infantil em questão no Brasil (2014); A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira (2015) e Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil (2016).

O estudo do tema para a produção da dissertação pode propiciar um trabalho interdisciplinar na escola, construindo no alunado a consciência de que o primeiro passo para se escrever uma redação nota mil é “ter o

que dizer”, assim, as várias disciplinas escolares e seus diferentes focos de observação e reflexão contribuem, bem como experiências de vida e de leitura.

Sete são as atividades presentes neste capítulo, abordando quatro aspectos: proposta de redação (atividade 1); gênero dissertação (atividades 2, 3 e 4); critérios de correção e avaliação (atividade 5); e produção (atividade 6 e 7). As atividades, por já estarem direcionadas aos alunos, foram elaboradas para serem reproduzidas e aplicadas, todavia, caso o professor sinta a necessidade, elas podem ser modificadas. A seguir, apresentamos algumas sugestões de encaminhamento metodológico.

A **atividade 1** aborda o estudo da proposta de redação, sua estrutura e seu contexto de produção^[2]. É importante que o aluno conheça esses aspectos, pois, como são relativamente fixos, ao conhecê-los, ele pode direcionar sua leitura e sua produção desde o início, ganhando tempo e criando um texto mais adequado à situação comunicativa. Para o professor, o conhecimento da estrutura e do contexto também é importante para guiar a correção e a avaliação das produções dos alunos. Logo, os objetivos para essa atividade são: identificar e refletir sobre o contexto de produção do gênero dissertação no ENEM; identificar e refletir sobre a estrutura da proposta de produção de redação do ENEM.

Sugerimos que o trabalho com a atividade seja em duplas, por ser uma atividade inicial e com um grau médio de dificuldade, monitorada pelo professor e, em seguida,

2 - Para saber mais sobre contexto de produção, consultar Bronckart (2012).

discutida oralmente. Nessa discussão, o professor pode aprofundar as respostas dadas pelos alunos, fazendo-lhes refletir sobre cada questão. O professor não deve ter pressa, propostas de redação do ENEM de anos anteriores (<http://enem.inep.gov.br/>) podem ser trazidas para complementar a atividade.

A proposta de redação do ENEM até o ano de 2016 foi aplicada no segundo dia de provas, juntamente com as provas de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (45 questões) e “Matemática e suas Tecnologias” (45 questões). A partir de 2017, a proposta de redação será aplicada no primeiro domingo de prova, juntamente com as provas de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (45 questões) e “Ciências Humanas e suas Tecnologias” (45 questões)^[3]. Um total de 90 questões objetivas mais a redação que devem ser respondidas pelos alunos/candidatos em, no máximo, 5h30min. Um tempo relativamente curto em decorrência de a grande maioria das questões estar relacionada a textos, demandando maior tempo para resolução. Se o tempo de 5h30min fosse destinado apenas às questões objetivas, os alunos/candidatos teriam 3min33s para ler e responder cada questão mais 30min para marcação do Caderno de Respostas, tempo que já nos parece curto e que se estreita mais devido à redação. Afinal, quanto tempo dedicar à redação quando se tem tão pouco tempo? A resposta não é tão simples.

3 - Outras mudanças também ocorreram em 2017, por exemplo: o ENEM deixou de ser instrumento para certificação de conclusão do ensino médio; o exame ao invés de ser aplicado em um único fim de semana (sábado e domingo) passou a ser aplicado em dois domingos seguidos.

Ao realizarem a prova do ENEM, em decorrência do pouco tempo, alguns alunos/candidatos optam por elaborar a proposta de redação após a resolução de todas as questões. Essa estratégia, geralmente, força o aluno/candidato a produzir a redação em poucos minutos e sem a atenção que uma produção textual requer, pois, o tempo corre contra ele. Outros alunos/candidatos escolhem realizar inicialmente a proposta de redação, mas, em alguns casos, o tempo restante não permite a resolução de todas as questões objetivas.

Em outras palavras, independente da ordem de realização da prova do ENEM, o candidato corre “riscos” e dá, mesmo que inconscientemente, prioridade a uma ou a outra parte do material avaliativo.

Em decorrência disso, sugerimos uma terceira estratégia: primeiro, ler a proposta, planejar e rascunhar a redação; segundo, partir para a resolução das questões objetivas, buscando não demorar muito em cada uma delas (caso uma questão desperte muita dificuldade, pular para a próxima); terceiro, voltar para a redação e finalizá-la através de leitura e reescrita, “passando a limpo” na folha de redação; quarto, voltar para as questões não realizadas (aquelas “puladas”) e preencher o cartão-resposta. Isso, permitiria ao aluno/candidato controlar o tempo dedicado a cada etapa e, o mais importante, ir pensando sua redação ao decorrer da prova, podendo modificá-la.

Independente da estratégia empregada, uma coisa é certa: é preciso manter a concentração e a atenção ao tempo. A conta é a seguinte: se o tempo total é de 5h30min, sugerimos que se destine 60min para a redação

(leitura, elaboração de ideias, rascunho, reescrita e versão final), 20min para preenchimento do cartão-resposta, assim, restarão aproximadamente 2min77s para cada uma das 90 questões.

Estratégias de resolução da prova e tempo são questões importantes para serem discutidas com os alunos na preparação para o ENEM, visto que influenciam a redação, e mostram-nos a sua complexidade. Além disso, atentamos para a necessidade de realizar simulados do exame, nos quais os alunos possam identificar a estratégia de resolução da prova mais adequada para cada um.

As **atividades 2, 3 e 4** tratam do estudo do gênero dissertação, assim, objetivam refletir sobre algumas dessas especificidades do gênero.

De acordo com o que apontam os documentos oficiais do ENEM, a prova de redação requer do aluno/candidato a elaboração de texto do gênero dissertação (dissertativo-argumentativo) sobre uma temática específica. A dissertação, como qualquer gênero textual, precisa ser estudada como um todo, considerando não só aspectos linguísticos, mas também aspectos textuais e discursivos. Ocorre, muitas vezes, o estudo apenas de questões gramaticais em detrimento aos outros aspectos, prejudicando a qualidade textual.

Na atividade 2, o aluno deve ler dissertações, observar o posicionamento dos autores no tocante à temática solicitada e julgar se as dissertações atenderam à proposta, se os argumentos utilizados foram pertinentes, e se há respeito aos direitos humanos. Por isso, sugerimos que o aluno exponha suas conclusões oralmente, a fim de aprimorar seu conhecimento sobre

aspectos do gênero e desenvolver capacidades ligadas à oralidade formal argumentada. Já as atividades 3 e 4, sugerimos que sejam realizadas por escrito, nelas o aluno irá, a partir das dissertações lidas na atividade 2 e outros exemplos, estudar a estrutura composicional do gênero dissertativo, os tempos verbais, as pessoas do discurso, o contexto de produção e a variedade linguística, além de os mecanismos de conexão que funcionam como operadores argumentativos. É interessante que o professor justifique, relacionando-os, a importância do uso correto de cada um desses aspectos. Caso seja necessário, o professor pode revisar tempos verbais, pessoas do discurso, variedade linguística e conectores com seus alunos.

Com as atividades 2, 3 e 4, o professor poderá conscientizar seu alunado de que a dissertação para o ENEM é um texto criado em contexto avaliativo, no qual o aluno/candidato busca ser aprovado. Em linhas gerais, deve ser organizada em *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*, apresentando *tese* (posicionamento/opinião do autor da dissertação sobre o tema dado; geralmente, presente na introdução) alicerçada em *argumentos* (proposições utilizadas para justificar, provar, dar razão, convencer o outro de que a tese dada é a correta; presente no desenvolvimento) e que resulte em uma *proposta de intervenção* real (possíveis soluções para a questão discutida que compõem a conclusão) que respeite os direitos humanos e a diversidade sociocultural.

Assim sendo, a dissertação costuma ser redigida, predominantemente, no presente, trazendo o passado para exemplificações e o futuro para especulações e propostas; em primeira pessoa do plural e/ou formas de impessoalidade, como formas de envolver o leitor e de

preservar a face do autor; na modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, como requerido na proposta.

Ligando toda a redação, para que haja unidade, é imprescindível o uso correto de conectores em prol da argumentação e, conseqüentemente, da coesão textual (cf. ANTUNES, 2005), isto é, palavras ou expressões que organizam/seqüencializam o que está sendo dito nas diferentes porções do texto, relacionando frases, parágrafos e ideias. É importante realizar um trabalho de “análise do dito”: além de identificar os conectores e possíveis substitutos, mantendo o mesmo sentido, como requer uma das questões da atividade 4, sugerimos que se observe o uso desses conectores, as ideias que estão sendo relacionadas, a pontuação empregada, o tipo de argumento presente, por exemplo. Essa análise pode se dar de várias formas, analisando os trechos impressos, transcritos no quadro negro ou projetados pelo datashow, por exemplo.

A **atividade 5** enfoca os critérios de correção e avaliação. Seu objetivo é conhecer os principais pontos sobre a correção e a avaliação da redação do ENEM, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, responsável pelo exame.

Aliado aos conhecimentos da proposta de produção e do gênero textual está o conhecimento sobre os critérios de correção e de avaliação do ENEM. Saber a forma de correção e avaliação permite ao aluno/candidato guiar seu texto de acordo com os critérios estabelecidos e ao professor corrigir e avaliar os textos produzidos em sala conforme os mesmos critérios, preparando melhor seus alunos.

A atividade requer do aluno leitura atenta para compreensão dos critérios de correção e avaliação, por isso, a mediação do professor é essencial. Na primeira questão, é interessante que o professor leia com os alunos o que dizem os trechos do edital do ENEM, pausadamente, elucidando dúvidas. Na segunda, os alunos têm um jogo para verificarem seu aprendizado. Na terceira questão, propomos que os alunos avaliem uma dissertação de acordo com os critérios do ENEM.

As **atividades 6 e 7** trazem duas propostas de produção elaboradas conforme as características do ENEM. O objetivo é o aluno produzir uma dissertação nos moldes do exame, preparando-se para a avaliação real.

Sugerimos que, antes da atividade 6, seja realizado um trabalho com a temática “Violência doméstica e familiar contra a mulher”. Esse trabalho pode ser realizado de várias formas: os alunos podem pesquisar textos e vídeos para exporem para a turma; o professor pode selecionar textos e trazê-los para discussão em sala; o professor pode realizar um trabalho interdisciplinar, trazendo as outras disciplinas escolares para a discussão; os textos abordados nos capítulos de Leitura Literária e de Análise Linguística deste livro podem ser retomados; entre outras. Assim, o aluno terá mais subsídio para a escrita do texto e poderá ver a importância de um conhecimento amplo sobre questões atuais. Ao fim das produções, o professor pode propiciar ao aluno um momento de avaliador do seu próprio texto ou do texto de um colega (de acordo com a escolha do docente) e deve propiciar ao aluno uma avaliação seguindo os critérios do ENEM, já estudados, através da utilização de uma cópia da ficha de avaliação presente na questão 2 da atividade,

mostrando-lhe seus erros e acertos. É interessante, ainda, que o professor, após trabalhar as atividades do capítulo de *Análise Linguística* deste livro, incentive a reescrita das dissertações produzidas.

A **atividade 7**, assim como a anterior, traz uma proposta de produção, desta vez sobre a temática “(Des)Igualdade de gênero”. A zona temática trata também da mulher, contudo, o foco é diferenciado. Sugerimos que, nessa produção, seja simulada a situação de produção real do ENEM, com marcação de tempo, folha de rascunho e folha de redação.

Sugestão de Atividades

Atividade 1:

Leia atentamente a Proposta de Redação do ENEM 2015 e uma redação, em seguida, responda ao que se pede



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

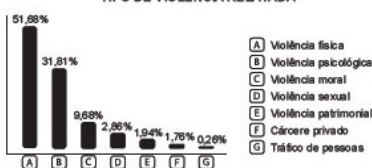
TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALBEFISZ, J. J. Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 6 jun. 2015

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA



- A) Violência física
- B) Violência psicológica
- C) Violência moral
- D) Violência sexual
- E) Violência patrimonial
- F) Cárcere privado
- G) Tráfico de pessoas

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Balanco 2014*. Central de Atendimento à Mulher: Dia 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.compromissosocialde.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializadas

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2005 e março de 2011, aos 52 juizados e varas especializadas em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

33,4% de processos julgados

9.715 prisões em flagrante

1.577 prisões preventivas decretadas



58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



237 mil

relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: www.stbce.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
- fugir ao tema ou que não atenda ao tipo dissertativo-argumentativo;
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos;
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Dissertação 1

1	Equilíbrio Aristotélico
2	Ao longo do processo de formação do Estado brasileiro, do século XVI ao XXI, o pensamento
3	machista consolidou-se e permaneceu forte. A mulher era vista, de maneira mais intensa na transição
4	entre a Idade Moderna e a Contemporânea, como inferior ao homem, tendo seu direito ao voto
5	conquistado apenas na década de 1930, com a chegada da Era Vargas. Com isso, surge a problemática
6	da violência de gênero dessa lógica excludente que persiste intrinsecamente ligada à realidade do
7	país, seja pela insuficiência de leis, seja pela lenta mudança de mentalidade social.
8	É indubitável que a questão constitucional e sua aplicação estejam entre as causas do
9	problema. De acordo com Aristóteles, a política deve ser utilizada de modo que, por meio da justiça,
10	o equilíbrio seja alcançado na sociedade. De maneira análoga, é possível perceber que, no Brasil, a
11	agressão contra a mulher rompe essa harmonia, haja vista que, embora a Lei Maria da Penha tenha
12	sido um grande progresso em relação à proteção feminina, há brechas que permitem a ocorrência dos
13	crimes, como as muitas vítimas que deixam de efetivar a denúncia por serem intimidadas. Desse
14	modo, evidencia-se a importância do reforço da prática da regulamentação como forma de combate
15	à problemática.
16	Outrossim, destaca-se o machismo como impulsionador da violência contra a mulher. Seguindo
17	Durkheim, o fato social é uma maneira coletiva de agir e de pensar, dotada de exterioridade,
18	generalidade e coercitividade. Seguindo essa linha de pensamento, observa-se que o preconceito de
19	gênero pode ser encaixado na teoria do sociólogo, uma vez que, se uma criança vive em uma família
20	com esse comportamento, tende a adotá-lo também por conta da vivência em grupo. Assim, o
21	fortalecimento do pensamento da exclusão feminina, transmitido de geração a geração, funciona
22	como forte base dessa forma de agressão, agravando o problema no Brasil.
23	Entende-se, portanto, que a continuidade da violência contra a mulher na
24	contemporaneidade é fruto da ainda fraca eficácia das leis e da permanência do machismo como
25	intenso fato social. A fim de atenuar o problema, o Governo Federal deve elaborar um plano de
26	implementação de novas delegacias especializadas nessa forma de agressão, aliado à esfera estadual e
27	municipal do poder, principalmente nas áreas que mais necessitem, além de aplicar campanhas de
28	abrangência nacional junto às emissoras abertas de televisão como forma de estímulo à denúncia
29	desses crimes. Dessa forma, com base no equilíbrio proposto por Aristóteles, esse fato social será
30	gradativamente minimizado no país.

Texto de Raphael, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/enem/estudante-que-tirou-1000-duas-vezes-na-redacao-da-dicas-para-ir-bem-no-enem/>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

1. Qual o gênero textual requerido e qual o tema solicitado em 2015? Qual sua opinião sobre o tema?
2. O que a proposta de redação espera do texto do aluno/candidato? Você acha que o autor da redação atendeu às expectativas? Justifique sua resposta.
3. Quanto às condições de produção da redação, responda:
 - a) Qual o lugar físico e social em que o texto é produzido?
 - b) Qual o momento de produção?
 - c) Quem escreve, ou seja, quem é o autor (emissor)? Que papel social ele assume?
 - d) Para quem se escreve, ou seja, quem é o leitor (receptor)? Que papel social ele assume?
 - e) Com que propósito se escreve, ou seja, qual o objetivo do autor ao escrever a redação?
4. A proposta de redação do ENEM segue sempre uma mesma estrutura organizacional que facilita a leitura e compreensão da mesma. Ciente disso, responda:
 - a) Leia as Propostas de Redação de 2014 e 2016 e compare-as com a Proposta de Redação de 2015, buscando identificar semelhanças e diferenças. (Se possível, pesquise propostas de redação do ENEM de outros anos e use-as também na tarefa de comparação).

ENEM 2014

Proposta de redação

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Texto I

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem “a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço” e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, ofertas de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.

Ainda há dúvida, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

IDOETA, P. A.; BARBA, M. D. A publicidade infantil deve ser proibida? Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 23 de maio de 2014 (adaptado)

Texto II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO



Texto III

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidade consigo mesma e com o mundo.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças do marketing infantil. São Paulo: Summus, 2012 (adaptado).

ENEM 2016



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

Disponível em: www.mprj.mp.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO II

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

STECK, J. Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade. *Jornal do Senado*. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO III

CAPÍTULO I

Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso
Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

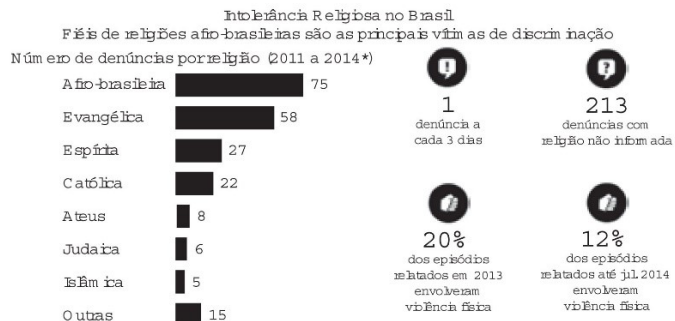
Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

BRASIL. Código Penal. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO IV



*Até jul 2014

Fonte: Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça

Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 31 maio 2016 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

b) Associe as partes (elementos composicionais) das Propostas de Redação com as especificações dadas abaixo. Em seguida, nomeie cada parte.

A proposta de redação traz geralmente três ou quatro textos (verbais e não verbais) como apoio temático para a construção do texto dissertativo-argumentativo.

Os textos são de origem variada, com recorrência de textos informativos advindos do meio digital e midiático. Em decorrência do curto tempo para a realização da produção, os textos costumam ser fragmentos e/ou adaptações.

A proposta de redação traz, em forma topicalizada, instruções sobre: o local para rascunho e para o texto definitivo, quantidade de linhas, etc. Além de indicações de situações que resultam em nota zero. Essas indicações normativas são, em outras palavras, regras a serem seguidas à risca, por se tratar de um exame avaliativo.

O comando indica, inicialmente, a leitura dos textos de apoio, em seguida, salienta que a redação a ser redigida deve levar em consideração não só as ideias presentes nesses textos, mas também os conhecimentos construídos em toda a formação escolar do aluno/candidato.

Posteriormente, temos a indicação do gênero a ser escrito - dissertação (texto dissertativo-argumentativo), além da modalidade da língua portuguesa a ser usada (escrita formal), do tema e da necessidade da apresentação de uma “proposta de intervenção” que respeite os direitos humanos. A necessidade de uma proposta de intervenção é uma característica da dissertação do ENEM e avalia a capacidade do aluno/candidato em relacionar a temática com soluções práticas para os problemas levantados.

As últimas indicações dizem respeito às operações mentais (“selecione, organize e relacione”) que o candidato deve realizar para a produção da dissertação coerente, coesa e com argumentos e fatos que sustentem o ponto de vista defendido.

Atividade 2:

1. Para a produção de um texto adequado à Proposta de Redação do ENEM, é importante conhecer exemplares de dissertação elaborados para o exame. Por isso, leia atentamente as dissertações, a seguir, escritas a partir da proposta de redação do ENEM 2014.

Dissertação 2

1	<i>O verdadeiro prego de um brinquedo</i>
2	<i>É comum vermos comerciais direcionados ao público infantil. Com a</i>
3	<i>existência de personagens famosos, músicas para crianças e parques temáticos,</i>
4	<i>a indústria de produtos destinados a essa faixa etária cresce de forma nunca</i>
5	<i>vista antes. No entanto, tendo em vista a idade desse público, surge a pergunta:</i>
6	<i>as crianças estariam preparadas para o bombardeio de consumo que as</i>
7	<i>propagandas veiculam?</i>
8	<i>Há quem duvide da capacidade de convencimento dos meios de comunicação.</i>
9	<i>No entanto, tais artifícios já foram responsáveis por mudar o curso da História.</i>
10	<i>A imprensa, no século XVIII, disseminou as ideias iluministas e foi uma das causas</i>
11	<i>da queda do absolutismo. Mas não é preciso ir tão longe: no Brasil</i>
12	<i>redemocratizado, as propagandas políticas e os debates eleitorais são capazes</i>
13	<i>de definir o resultado de eleições. É impossível negar o impacto provocado por um</i>
14	<i>anúncio ou uma retórica bem estruturada.</i>
15	<i>O problema surge quando tal discurso é direcionado ao público infantil.</i>
16	<i>Comerciais para essa faixa etária seguem um certo padrão: enfeitados por</i>
17	<i>músicas temáticas, as cenas mostram crianças, em grupo, utilizando o produto</i>
18	<i>em questão. Tal manobra de “marketing” acaba transmitindo a mensagem de que</i>
19	<i>a aceitação em seu grupo de amigos está condicionada ao fato de ela possuir ou</i>
20	<i>não os mesmos brinquedos que seus colegas. Uma estratégia como essa gera um</i>
21	<i>ciclo interminável de consumo que abusa da pouca capacidade de discernimento</i>
22	<i>infantil.</i>
23	<i>Fica clara, portanto, a necessidade de uma ampliação da legislação atual a</i>
24	<i>fim de limitar, como já acontece em países como Canadá e Noruega, a propaganda</i>
25	<i>para esse público, visando à proibição de técnicas abusivas e inadequadas. Além</i>
26	<i>disso, é preciso focar na conscientização dessa faixa etária em escolas, com</i>
27	<i>professores que abordem esse assunto de forma compreensível e responsável.</i>
28	<i>Só assim construiremos um sistema que, ao mesmo tempo, consiga vender seus</i>
29	<i>produtos sem obter vantagem abusiva da ingenuidade infantil.</i>
30	

Texto de Carlos Eduardo, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2014-leia-exemplos-de-redacoes-nota-1000-15050154>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

Dissertação 3

1	<i>Por um bem viver</i>
2	<i>“O ornamento da vida está na forma como um país trata suas crianças”. A frase do</i>
3	<i>sociólogo Gilberto Freyre deixa nítida a relação de cuidado que uma nação deve ter com as</i>
4	<i>questões referentes à infância. Dessa forma, é válido analisar a maneira como o excesso de</i>
5	<i>publicidade infantil pode contribuir negativamente para o desenvolvimento dos pequenos e do</i>
6	<i>Brasil.</i>
7	<i>É importante pontuar, de início, que a abusiva publicidade na infância muda o foco das</i>
8	<i>crianças do que realmente é necessário para sua faixa etária. Tal situação torna essas crianças</i>
9	<i>pequenos consumidores compulsivos de bens materiais, muitas vezes desapropriados para</i>
10	<i>determinada idade, e acabam por desvalorizar a cultura imaterial, passada através das gerações,</i>
11	<i>como as brincadeiras de rua e as cantigas. Prova disso são os dados da UNESCO afirmarem que</i>
12	<i>cerca de 85% das crianças preferem se divertir com os objetos divulgados nas propagandas,</i>
13	<i>tomando notório que a relação entre ser humano e consumo está “nascendo” desde a infância.</i>
14	<i>É fundamental pontuar, ainda, que o crescimento do Brasil está atrelado ao tipo que</i>
15	<i>infância que está sendo construída na atualidade. Essa relação existe porque um país precisa de</i>
16	<i>futuros adultos conscientes, tanto no que se refere ao consumo, como às questões políticas e</i>
17	<i>sociais, pois a atenção excessiva dada à publicidade infantil vai gerar adultos alienados e somente</i>
18	<i>preocupados em comprar. Assim, a ideia do líder Gandhi de que o futuro dependerá daquilo que</i>
19	<i>fazemos no presente parece fazer alusão ao fato de que não é prudente deixar que a publicidade</i>
20	<i>infantil se torne abusiva, pois as crianças devem lidar da melhor forma com o consumismo.</i>
21	<i>Dessa forma, é possível perceber que a publicidade infantil excessiva influencia de maneira</i>
22	<i>negativa tanto a infância em si como também o Brasil. É preciso que o governo atue</i>
23	<i>iminentemente nesse problema através da aplicação de multas nas empresas de publicidade que</i>
24	<i>ultrapassarem os limites das faixas etárias estabelecidos anteriormente pelo Ministério da Infância</i>
25	<i>e da Juventude. Além disso, é preciso que essas crianças sejam estimuladas pelos pais e pelas</i>
26	<i>escolas a terem um maior hábito de ler, através de concessões fiscais às famílias mais carentes,</i>
27	<i>em livrarias e papelarias, distando um pouco do padrão consumista atual, a fim de que o Brasil</i>
28	<i>garanta um futuro com adultos mais conscientes. Afinal, como afirmou Platão: “o importante</i>
29	<i>não é viver, mas viver bem.</i>
30	

Texto de Dandara Luíza, Pernambuco. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/05/leia-redacoes-do-enem-que-tiraram-nota-maxima-no-exame-de-2014.html>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

Dissertação 4

1	<i>Criança: futuro consumidor</i>
2	<i>A propaganda é a principal arma das grandes empresas. Disseminada em</i>
3	<i>todos os meios de comunicação, a ampla visibilidade publicitária atinge seu principal</i>
4	<i>objetivo: expor um produto e explicar sua respectiva função. No entanto, essa mesma</i>
5	<i>função é distorcida por anúncios apelativos, que transformam em sinônimos o prazer</i>
6	<i>e a compra, atingindo principalmente as crianças.</i>
7	<i>As habilidades publicitárias são poderosas. O uso de ídolos infantis, desenhos</i>
8	<i>animados e trilhas sonoras induzem a criança a relacionar seus gostos a vários</i>
9	<i>produtos. Dessa maneira, as indústrias acabam compartilhando seus espaços; como</i>
10	<i>exemplo as bonecas Monster High fazendo propaganda para o fast food</i>
11	<i>McDonalds. A falta de discussão sobre o assunto é evidenciada pelas opiniões</i>
12	<i>distintas dos países. Conforme a OMS, no Reino Unido há leis que limitam a</i>
13	<i>publicidade para crianças como a que proíbe parcialmente – em que comerciais são</i>
14	<i>proibidos em certos horários -, e a que personagens famosos não podem aparecer em</i>
15	<i>propagandas de alimentos infantis. Já no Brasil há a autorregulamentação, na qual</i>
16	<i>o setor publicitário cria normas e as acorda com o governo, sem legislação específica.</i>
17	<i>A relação entre pais, filhos e seu consumo se torna conflituosa. As crianças</i>
18	<i>perdem a noção do limite, que lhes é tirada pela mídia quando a mesma reproduz que</i>
19	<i>tudo é possível. Como forma de solucionar esse conflito, o governo federal pode criar</i>
20	<i>leis rígidas que restrinjam a publicidade de bens não duráveis para crianças. Além</i>
21	<i>disso, as escolas poderiam proporcionar oficinas chamadas de “Consumidor</i>
22	<i>Consciente” em que diferenciam consumo e consumismo, ressaltando a real utilidade</i>
23	<i>e a durabilidade dos produtos, com a distribuição de cartilhas didáticas introduzindo</i>
24	<i>os direitos do consumidor. Esse trabalho seria efetivo aliado ao diálogo com os pais.</i>
25	<i>Sérgio Buarque de Hollanda constatou que o brasileiro é suscetível a influências</i>
26	<i>estrangeiras, e a publicidade atual é a consequência direta da globalização. Por</i>
27	<i>consequente é preciso que as crianças, desde pequenas, saibam diferenciar o útil do</i>
28	<i>flútil, sendo preparados para analisar informações advindas do exterior no momento</i>
29	<i>em que observarem as propagandas.</i>
30	

Texto de Giovana, Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/05/leia-redacoes-do-enem-que-tiraram-nota-maxima-no-exame-de-2014.html>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

a) Como já vimos na *atividade 1* (questão 4), o tema da redação do ENEM 2014 foi “Publicidade infantil em questão no Brasil”, ciente disso, observe o posicionamento dos autores das três dissertações no tocante à temática solicitada. Julgue se as dissertações atenderam à proposta, se os argumentos utilizados foram pertinentes, e se há respeito aos direitos humanos. Em seguida, discuta com a turma, expondo suas conclusões.

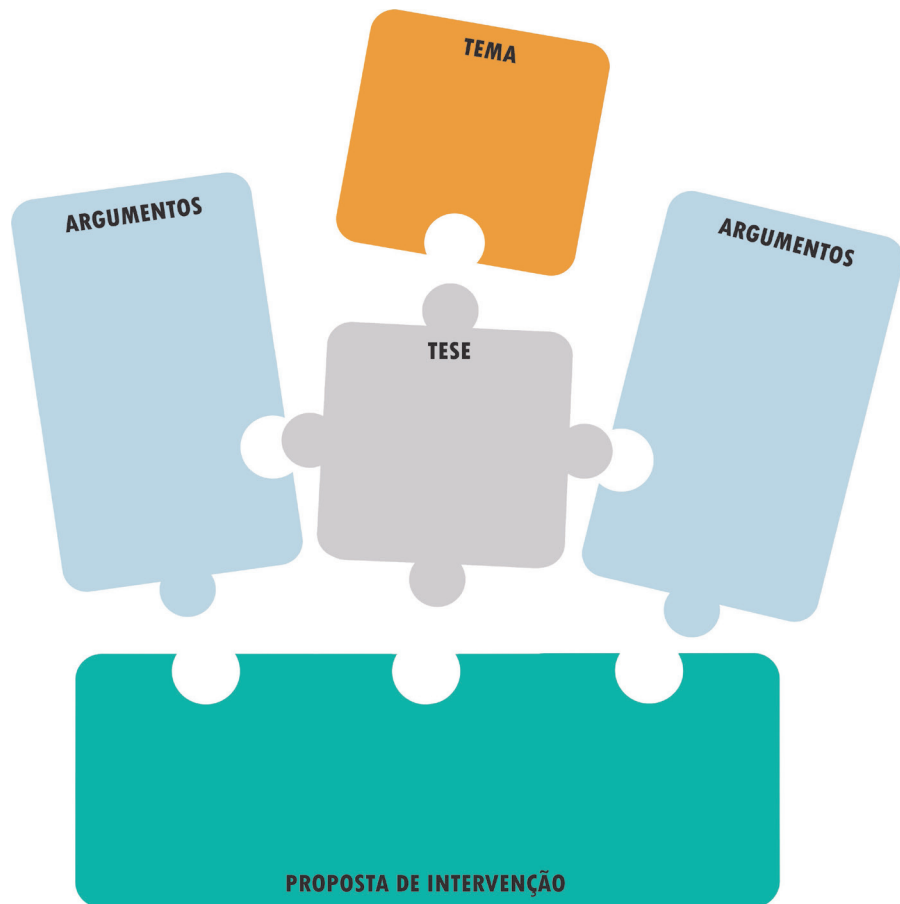
Atividade 3:

1. Com base nas dissertações lidas na atividade anterior, preencha o quadro a seguir, apontando a estrutura composicional prototípica do gênero dissertativo (ou seja, as partes que geralmente compõem um texto dissertativo e suas respectivas características), justificando sua resposta com exemplos dos textos:

Estrutura Composicional		Trecho das Dissertações que Comprova sua Resposta
Nomes das Partes Composicionais	Características das Partes Composicionais	
1ª parte:		
2ª parte:		
3ª parte:		

2. Atente para o(s) tempo(s) verbal(is) predominante(s) nas dissertações lidas. Que tempo(s) é (são) este(s)? Como você justificaria a recorrente utilização desse(s) tempo(s) nesse gênero?
3. Com base nos tempos verbais identificados, aponte a pessoa do discurso a partir da qual cada texto foi construído e discuta sobre as implicações dessas escolhas, ou seja, sobre o provável motivo de o autor usar a pessoa do discurso apontada e não outra. Anote suas conclusões.
4. Identifique as condições de produção das dissertações: autores (quem são e o papel social que desempenham), leitores (papel social desempenhado), objetivo (da dissertação e do autor que produz a dissertação), lugar de produção (lugar físico e lugar social), momento de produção.
5. Observe a variedade linguística utilizada nos textos. Que correlação podemos estabelecer entre a variedade linguística utilizada e as condições de produção dos textos?
6. Uma dissertação requer tema (assunto geral dado pela própria proposta de redação do ENEM, sendo assim, geral para todos os alunos/candidatos), tese (posicionamento do autor da dissertação sobre o tema dado; comumente, presente na introdução), argumentos (proposições utilizadas para justificar, provar, dar razão, convencer o outro de que a tese dada é a correta; correspondendo, geralmente, ao desenvolvimento) e proposta de intervenção (possíveis soluções para a questão discutida, contidas, usualmente, na conclusão), logo, esquematizar essas informações antes da escrita propriamente dita da redação, ou seja, planejar o texto que será escrito, permite uma visão geral da dissertação, na qual é possível verificar pontos fortes e fracos da argumentação.

Para exercitar o planejamento e conhecer um pouco mais sobre o gênero dissertação, releia a dissertação 2, presente na atividade 2, e complete o esquema a seguir:



7. Com as questões anteriores, você viu que uma dissertação requer introdução, desenvolvimento e conclusão e que cada uma dessas partes tem características próprias, mas não fixas, que as distinguem, ou seja, há várias possibilidades para se introduzir, desenvolver e concluir uma dissertação. Nesta questão, você irá estudar um pouco mais sobre isso.

a) “Como introduzir?”. A introdução deve apresentar o tema e a tese, de forma objetiva e clara, indicando sua linha de raciocínio e buscando atrair a atenção e a adesão do leitor. A seguir, há algumas maneiras de iniciar uma dissertação (coluna II) e suas respectivas nomeações (coluna I). Leia com atenção e associe as duas colunas.

Coluna I	Coluna II
<p>1. Dados estatísticos</p> <p>2. Definição</p> <p>3. Citação</p> <p>4. Polarização</p> <p>5. Pergunta retórica</p> <p>6. Declaração</p> <p>7. Alusão histórica</p>	<p>I. (___) Consiste em elaborar uma declaração forte e surpreendente, capaz de prender a atenção do leitor. Exemplo: <i>É um grave erro não se dedicar aos estudos [...]</i>.</p> <p>II. (___) Consiste em trazer um conceito que guiará o texto. Exemplo: <i>O mito, entre os povos primitivos, é uma forma de se situar no mundo [...]</i>.</p> <p>III. (___) Consiste em deixar claro, já no começo do texto, a direção que o autor irá tomar ao longo do parágrafo. Exemplo: <i>Predominam ainda no Brasil duas convicções errôneas sobre o problema de exclusão social: a de que... e a de que ... [...]</i>.</p> <p>IV. (___) Consiste em utilizar o conhecimento sobre fatos históricos para começar a redação. Isso ajuda o leitor a situar-se no tempo, entendendo melhor a dimensão das questões abordadas ao longo do texto. Exemplo: <i>Após a queda do Muro de Berlim, acabaram-se os antagonismos leste-oeste e o mundo parece ter aberto de vez as portas para a globalização [...]</i>.</p> <p>V. (___) Consiste em lançar perguntas a respeito do tema que será analisado ao longo da redação. Essa forma de começar o texto ajuda a conquistar a atenção do leitor, desde que as perguntas admitam uma resposta fundamentada por uma boa argumentação. Exemplo: <i>O estrangeirismo vem através da mídia, por causa das relações comerciais ou da importação de tecnologia. Mas essa prática é mesmo prejudicial à nossa língua? [...]</i>.</p> <p>VI. (___) Consiste em trazer trecho de texto de um autor considerado importante na abordagem do tema. Exemplo: <i>“Flor do Lácio/Sambódromo/ Lusamérica/ Latim em pó [...]”. Como tantos outros poetas já o fizeram, Caetano Veloso homenageia, nestes versos, a língua pátria [...]</i>.</p> <p>VII. (___) Consiste em utilizar índices numéricos, fornecendo dados ao leitor sobre determinado assunto. Exemplo: <i>Hoje, 75% de todos os lusófonos do planeta são brasileiros [...]</i>.</p>

b) “Como desenvolver?”. O desenvolvimento é a maior parte da redação, pois nele devem-se apresentar argumentos claros e consistentes que fundamentem a tese. Cada argumento precisa ser desenvolvido e explicado, a fim de que o leitor compreenda o ponto de vista apresentado. A seguir, há algumas formas de argumentação para uma dissertação (coluna II) e suas respectivas nomeações (coluna I). Leia com atenção e associe as duas colunas.

Desafio A: Volte às redações 1, 2, 3 e 4 e busque identificar as formas de introdução nelas presentes.

Coluna I	Coluna II
<p>1. Argumento por autoridade</p> <p>2. Argumento por causa e consequência</p> <p>3. Argumento por exemplificação</p> <p>4. Argumento por provas concretas</p> <p>5. Argumento por raciocínio lógico</p>	<p>I. (___) Consiste em fazer alusões ou em recorrer a citações de personalidades reconhecidas e relacioná-las ao tema em questão. Esse recurso confere maior credibilidade ao texto, já que se baseia na opinião de um especialista. Exemplo: <i>Para Piaget, “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p.11).</i></p> <p>II. (___) Consiste em apresentar dados concretos para comprovar a tese. Para ter um argumento forte, a fonte usada deve ser confiável. Esse recurso tem grande poder de persuasão, pois relaciona o tema com a realidade. Exemplo: <i>De acordo com os mais recentes dados divulgados pelo IBGE, a taxa de homicídios mais que dobrou, tendo chegado à absurda cifra anual de 27 por mil habitantes. Entre homens jovens (de 15 a 24 anos), o índice sobe a incríveis 95,6 por mil habitantes.</i></p> <p>III. (___) Consiste demonstrar que a tese (afirmada no texto) é necessária, que não pode ser contestada. Exemplo: <i>A bebida alcoólica é o mais grave problema de saúde pública no Brasil. Assim como não admitimos que os comerciantes de maconha, crack ou heroína façam propaganda para os nossos filhos na TV, todas as formas de publicidade de cerveja deveriam ser proibidas terminantemente. Para os desobedientes, cadeia.</i></p> <p>IV. (___) Consiste em basear o argumento em exemplos representativos, os quais, por si sós, já são suficientes para justificá-lo. Exemplo: <i>Infelizmente, para se estar “certo” e ser convincente basta usar palavras bonitas. Afinal, Hitler, por exemplo, jamais soube o que é ser “ético” e jamais conheceu alguma coisa a respeito de “direito humanos”.</i></p> <p>V. (___) Consiste em apresentar uma causa ou uma consequência dos dados. Exemplo: <i>O trânsito em excesso causa estresse, queda do padrão de vida e problemas sociais.</i></p>

Desafio B: Volte às redações 1, 2, 3 e 4 e busque identificar as formas de argumento nelas presentes.

c) “*Como concluir?*”. A conclusão confirma a tese através da retomada das ideias, além disso, apresenta, independentemente do modo escolhido para finalizar a dissertação, a proposta de intervenção possível de ser concretizada para os problemas levantados, respeitando os direitos humanos e os pontos já abordados na redação.

Em outras palavras, a conclusão precisa apresentar uma sugestão (ou mais de uma) para solucionar o problema posto em debate na proposta de redação. Certamente, não é possível propor uma solução “milagrosa”. Focar na possibilidade de tornar a proposta em realidade é o principal diferencial analisado pela banca. Por mais que o candidato crie uma proposta, se ela não tiver tantas chances de ser executada, não será tão valorizada quanto outra fácil de existir. Exemplo:[...] *Fortalecer as campanhas publicitárias, criar grupos de apoio para as vítimas, intensificar a punição para os agressores, além de educar tanto na escola quanto em casa para a igualdade são algumas ações possíveis de serem tomadas pela mídia, pelos governos e pelas famílias para combater a violência contra a mulher.*

A seguir, há alguns modos de concluir uma dissertação (coluna II) e suas respectivas nomeações (coluna I). Leia com atenção e associe as duas colunas.

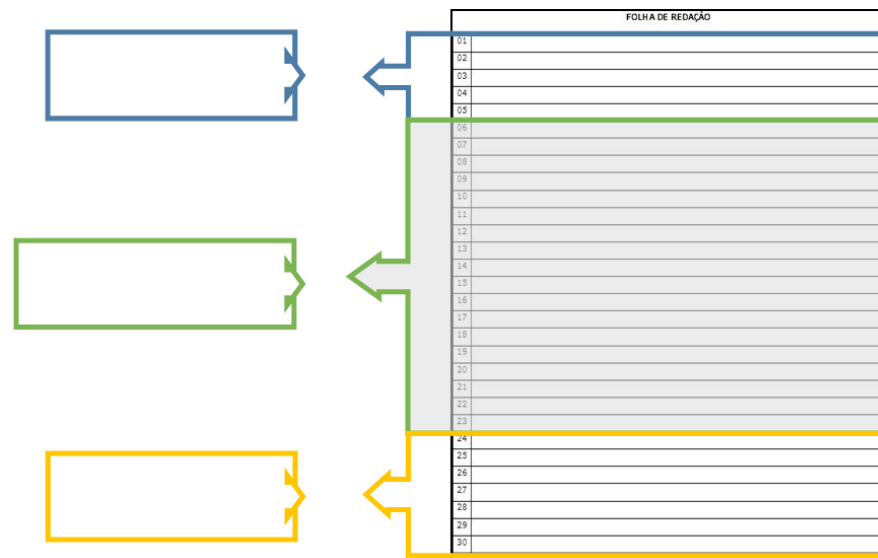
Coluna I	Coluna II
<p>1. Dedução 2. Síntese 3. Questionamento 4. Citação</p>	<p>I. (___) Consiste em fazer uma conclusão que decorra de todo o raciocínio desenvolvido ao longo da redação. Essa forma de encerramento, em geral, utiliza conjunções conclusivas, como por exemplo: logo, portanto, então, assim, por isso, por conseguinte, de modo que, em vista disso, entre outras. Exemplo: <i>A leitura, portanto, é fundamental para a vida plena na sociedade, devendo ser motivada [...].</i></p> <p>II. (___) Consiste em sumarizar as ideias que foram abordadas ao longo da dissertação, confirmando a tese que normalmente aparece na introdução do texto. Exemplo: <i>Como apresentado, o trabalho infantil é um mal da humanidade que ceifa infâncias e extingui futuros [...].</i></p> <p>III. (___) Consiste em trazer trecho de texto de um autor considerado importante na abordagem do tema, que sintetize o que apresentado na dissertação. Exemplo: <i>Como já bem disse Paulo Freire “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, a leitura precisa ir além da alfabetização [...].</i></p> <p>IV. (___) Consiste em apresentar uma indagação resultante das discussões apresentadas no texto que busca levar o leitor a reflexão final. Exemplo: <i>E o que temos a ver com isso? A falta de apoio aos imigrantes pode causar além de danos econômicos, mais uma mancha dolorosa na história [...].</i></p>

Observação: as formas de introdução apresentadas na questão “a” podem, com as devidas modificações, ser usadas em conclusões.

Desafio C: Volte às redações 1, 2, 3 e 4 e busque identificar as formas de conclusão nelas presentes.

8. Trinta linhas pode até parecer muito para alguns, mas quando se pensa em introduzir, desenvolver e concluir um tema complexo, defendendo uma tese, apresentando argumentos bem elaborados e consistentes e uma proposta de intervenção, vemos que trinta linhas pode ser pouco. Por isso, é imprescindível pensar na organização das informações, das partes composicionais da dissertação, nessas trinta linhas.

Com base nas informações adquiridas nas questões anteriores, demarque na “folha de redação” quantas linhas aproximadamente deve ocupar cada parte composicional da dissertação: introdução (tema + tese), desenvolvimento (dois ou três argumentos) e conclusão (proposta de intervenção).



Atividade 4:

1. Ao escrever um texto, precisamos guiar o leitor para que ele possa entender as diferentes relações que queremos estabelecer entre as ideias. Essas relações são dadas por conectores, ou seja, palavras ou expressões que “organizam”/“sequencializam” o que está sendo dito nas diferentes porções do texto, relacionando frases, parágrafos e ideias.

Os conectores são, assim, um dos responsáveis pela coesão textual: “a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47). Dessa forma, ao escrevermos devemos atentar para os elementos que dão unidade ao texto tanto quanto atentamos para a escolha dos argumentos ou do grau de informatividade, pois são esses elementos que garantirão a compreensão do que está sendo dito.

Esses organizadores textuais podem ser conjunções, locuções conjuntivas e preposicionais e alguns advérbios e suas locuções. A seguir estão apresentados alguns conectores e suas definições (Coluna II) e funcionalidades (Coluna I). Leia com atenção e associe as duas colunas.

Coluna I	Coluna II
1. Temporal 2. Condicional 3. Final 4. Alternativo 5. Causal 6. Conclusivo 7. Comparativo 8. Aditivo 9. Conformidade 10. Opositivo 11. Explicativo	<p>I. () Estabelece a causa de uma expressão dita anteriormente. Exemplos: <i>Porque, pois, que, uma vez que, já que, como, desde que, visto que, por isso que, já que, pelo fato de.</i></p> <p>II. () Expressa a condição de um fato apresentado no texto. Está ligado à consequência. Exemplos: <i>Se, caso, desde que, contanto que, a menos que, sem que, salvo se, exceto se.</i></p> <p>III. () Expressa o tempo através do qual a ação se desenvolverá. Exemplos: <i>Quando, enquanto, apenas, antes que, depois que, logo que, assim que, sempre que.</i></p> <p>IV. () Explicita o propósito. Exemplos: <i>Para que, a fim de que, que.</i></p> <p>V. () Indica uma sucessão de fatos com o objetivo de negá-lo ou excluí-lo. Exemplos: <i>Ou...ou, e...e, ora...ora, nem...nem, quer...quer.</i></p> <p>VI. () Expressa consentimento com o que já foi dito. Exemplos: <i>Conforme, consoante, segundo, como.</i></p> <p>VII. () Explicita a adição de elemento novo na construção do texto. Exemplos: <i>E, ainda, mas também, além de, além do mais.</i></p> <p>VIII. () Expressa uma oposição entre elementos já contidos no texto. Exemplos: <i>Mas, porém, entretanto, no entanto, embora, todavia, ainda que.</i></p> <p>IX. () Indica justificativa, explicação ou esclarecimento de uma expressão anteriormente mencionada. Exemplos: <i>Isto é, quer dizer, ou seja, pois.</i></p> <p>X. () Expressa uma conclusão que se obteve a partir de fatos ou conceitos expressos anteriormente. Exemplos: <i>Logo, portanto, pois, por conseguinte, assim.</i></p> <p>XI. () Explicita semelhanças ou diferenças. Encontra-se dividido no texto de forma a expressar o confronto de ideias já expostas. Exemplos: <i>Mais...do que, menos...do que, tanto...quanto.</i></p>

2. Leia os trechos de dissertações do ENEM do anos de 2015, 2014 e 2013, apresentados abaixo, identifique os conectivos neles presentes, suas funções e indique conectivos que poderiam substituí-los mantendo a mesma relação de sentido, use o que você aprendeu na questão anterior como apoio.

a) Tema 2015: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.

Dissertação: Sem título

Candidata: Izadora Peter Furtado

Conforme previsto pela Constituição Brasileira, todos são iguais perante à lei, independente de cor, raça ou gênero, sendo a isonomia salarial, aquela que prevê mesmo salário para os que desempenham mesma função, também garantida por lei. No entanto, o que se observa em diversas partes do país, é a gritante diferença entre os salários de homens e mulheres, principalmente se estas foram negras. Esse fato causa extrema decepção e constrangimento a elas, as quais sentem-se inseguras e sem ter a quem recorrer. Desse modo, medidas fazem-se necessárias para solucionar a problemática.

b) Tema 2015: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.

Dissertação: Violação à dignidade feminina

Candidata: Cecília Maria Lima Leite

Com efeito, ao longo das últimas décadas, a participação feminina ganhou destaque nas representações políticas e no mercado de trabalho. As relações na vida privada, contudo, ainda obedecem a uma lógica sexista em algumas famílias. Nesse contexto, a agressão parte de um pai, irmão, marido ou filho;

condição de parentesco essa que desencoraja a vítima a prestar queixas, visto que há um vínculo institucional e afetivo que ela teme romper.

Outrossim, é válido salientar que a violência de gênero está presente em todas as camadas sociais, camuflada em pequenos hábitos cotidianos. Ela se revela não apenas na brutalidade dos assassinatos, mas também nos atos de misoginia e ridicularização da figura feminina em ditos populares, piadas ou músicas. Essa é a opressão simbólica da qual trata o sociólogo Pierre Bourdieu: a violação aos Direitos Humanos não consiste somente no embate físico, o desrespeito está –sobretudo– na perpetuação de preconceitos que atentam contra a dignidade da pessoa humana ou de um grupo social.

c) Tema 2014: Publicidade infantil em questão no Brasil.

Dissertação: Sem título

Candidato: Juan Costa da Costa

Um aspecto a ser considerado remete à evolução tecnológica vivenciada nas últimas décadas. Os carrinhos e bonecas deram lugar aos “smartphones”, videogames e outros aparatos que revolucionaram a infância das atuais gerações. Logo, tornou-se essencial a produção de um marketing voltado especialmente para esse consumidor mirim – objetivando cativá-lo por meio de músicas, personagens e outras estratégias persuasivas. Tal fator é corroborado com a criação de programas e até mesmo canais voltados para crianças (como Disney, Cartoon Network e Discovery Kids), expandindo o conceito de Indústria Cultural (defendido por filósofos como Theodor Adorno) – o qual aborda o uso dos meios de comunicação de massa com fins propagandísticos.

d) Tema 2014: Publicidade infantil em questão no Brasil.

Dissertação: Sem título

Candidata: Rosely Costa Sousa

Sabe-se que a educação, tanto nas escolas quanto no lar, é a melhor opção para se chegar a um objetivo promissor, além de promover o desenvolvimento integral da criança, porém tal fato tem sofrido mudanças ultimamente decorrentes do avanço tecnológico e de inovações ideológicas quanto à forma de aprimorar e preparar a criança, desde o nascimento, para receber as informações que há no mundo exterior. Diante disso, as escolas e os pais devem preocupar-se em desenvolver na criança, o seu lado consumidor, através de situações do dia a dia, auxiliando-a e orientando-a a se tornar um bom consumidor, sendo necessário e importante para se obter uma aprendizagem significativa da sua realidade.

e) Tema 2013: Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil.

Dissertação: Sem título

Candidato: Marcello José Ferreira Silva

De acordo com a pesquisa de uma universidade americana, o consumo de uma lata de cerveja é suficiente para reduzir a atenção e a autonomia do sistema motor do indivíduo. Dessa forma, os acidentes no trânsito se multiplicam e cessam muitas vidas. Com a lei de tolerância zero para o motorista alcoolizado, o número de infrações começa a diminuir. Logo, os brasileiros se tornam personagens principais no processo de multiplicação da paz ao volante.

Diante disso, a maneira de pensar e de agir em relação a essa famigerada dupla – bebida e direção – é modificada a partir da conscientização. Na noite das principais cidades do país, é cada vez mais comum a presença de cooperativas de taxistas unidos aos bares e às casas noturnas para melhor atender os frequentadores. Por sua vez, a cidade de Porto Alegre já dispõe de uma linha de ônibus exclusiva durante a madrugada para facilitar o deslocamento dos moradores que saem para a balada. Assim, comprova-se a importância de a Lei Seca estar associada a alternativas para a mobilidade.

f) Tema 2013: Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil

Dissertação: Sem título

Candidato: Matheus da Silva Lins

A venda de automóveis é estimulada pelo governo por meio da redução de vários impostos acarretando assim em grandes vendas. Hoje a frota de veículos no Brasil chega a 76,8 milhões, ou seja, é quase um automóvel para cada três pessoas. Junto com este estímulo do governo para aumentar as vendas, vem a falta de mobilidade urbana e a não consciência da maioria dos motoristas sobre os efeitos do álcool.

3. Volte às redações 1, 2, 3 e 4 e responda:

- a) Identifique os conectivos presentes nas redações. Em seguida, cite outros conectivos que possuem as mesmas funções, podendo substituí-los mantendo o mesmo sentido.
- b) Olhe agora para os argumentos. Quais formas de argumentos estão sendo relacionados por cada conectivo?

Atividade 5:

1. Na produção de um texto em situação avaliativa, é importante conhecer os critérios que serão utilizados, para, assim, escrever conforme o esperado para um texto bem avaliado. Por isso, leia o que diz o *edital* (nº 6 de 15 de maio de 2015 – Diário Oficial – trecho adaptado), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, sobre a prova de redação:

Trecho 1:**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA****EDITAL Nº 6, DE 15 DE MAIO DE 2015 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM 2015**

A nota da redação, variando entre 0 (zero) e 1000 (mil) pontos, será atribuída respeitando-se os critérios estabelecidos na Matriz de Referência para Redação.

A redação será corrigida por dois corretores de forma independente. Cada corretor atribuirá uma nota entre 0 (zero) e 200 (duzentos) pontos para cada uma das cinco competências. A nota total de cada corretor corresponde à soma das notas atribuídas a cada uma das competências. Considera-se que existe discrepância entre dois corretores se suas notas totais diferirem por mais de 100 (cem) pontos ou se a diferença de suas notas em qualquer uma das competências for superior a 80 (oitenta) pontos.

A nota final da redação do PARTICIPANTE será atribuída da seguinte forma: Caso não haja discrepância entre os dois corretores, a nota final do PARTICIPANTE será a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois corretores. Caso haja discrepância entre os

dois corretores, haverá recurso de ofício e a redação será corrigida, de forma independente, por um terceiro corretor. Caso não haja discrepância entre o terceiro corretor e os outros dois corretores ou caso haja discrepância entre o terceiro corretor e apenas um dos corretores, a nota final do PARTICIPANTE será a média aritmética entre as duas notas totais que mais se aproximarem, sendo descartadas as demais notas. Caso o terceiro corretor apresente discrepância com os outros dois corretores, haverá novo recurso de ofício e a redação será corrigida por uma banca composta por três corretores, que atribuirá a nota final ao PARTICIPANTE, sendo descartadas as notas anteriores.

Em todas as situações expressas a seguir, será atribuída nota 0 (zero) à redação: que não atenda à proposta solicitada ou que possua outra estrutura textual que não seja a estrutura dissertativo-argumentativa, o que configurará “Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa”; que não apresente texto escrito na Folha de Redação, que será considerada “Em Branco”; que apresente até 7 (sete) linhas, qualquer que seja o conteúdo, que configurará “Texto insuficiente”; as linhas com cópia dos textos motivadores apresentados no Caderno de Questões serão desconsideradas para efeito de correção e de contagem do mínimo de linhas; que apresente impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação, bem como que desrespeite os direitos humanos, que será considerada “Anulada”; e que apresente parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto, que será considerada “Anulada”.

Trecho 2:**MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO**

Baseada nas cinco competências das Matrizes de Referência para Redação, a proposta da Redação do ENEM é elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de uma situação-problema e de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competências	
I. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	
Nível 0 0 pontos	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Nível 1 40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
Nível 2 80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
Nível 3 120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
Nível 4 160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
Nível 5 200 pontos	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.

Competências	
II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	
Nível 0 0 pontos	<i>[A competência II não tem nível 0, uma vez que corresponde às situações de “Fuga ao tema” e “Não atendimento ao tipo textual”, ou seja, nesses casos tem-se nota 0.]</i>
Nível 1 40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
Nível 2 80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
Nível 3 120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
Nível 4 160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
Nível 5 200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

Competências	
III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	
Nível 0 0 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.
Nível 1 40 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
Nível 2 80 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
Nível 3 120 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
Nível 4 160 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
Nível 5 200 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

Competências	
IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	
Nível 0 0 pontos	Não articula as informações.
Nível 1 40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária.
Nível 2 80 pontos	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
Nível 3 120 pontos	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
Nível 4 160 pontos	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
Nível 5 200 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

Competências	
V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	
Nível 0 0 pontos	Não apresenta proposta de intervenção ou Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.
Nível 1 40 pontos	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
Nível 2 80 pontos	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
Nível 3 120 pontos	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
Nível 4 160 pontos	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
Nível 5 200 pontos	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

2. Agora, vamos jogar! Com base na leitura feita sobre os critérios de correção e avaliação da redação do ENEM, jogue o jogo de tabuleiro a seguir.

Instruções:

- Desafie um colega que esteja ao seu lado para jogar com você: Quem sabe mais? Quem leu o texto com mais atenção?
- O tabuleiro tem casas de 1 a 15. Para cada casa há uma pergunta a ser respondida ou uma ação a

ser realizada numeradas no “Banco de perguntas e ações”.

- Use dois pedacinhos de papel com as letras iniciais dos nomes dos jogadores ou duas tampas de canetas diferentes ou ainda duas borrachas para marcar suas posições no tabuleiro.
- Use uma moeda para realizar as jogadas: *cara* (ande 2 casas) e *coroa* (ande 1 casa). Mas lembre-se que o jogador só andará se acertar a pergunta da casa correspondente, salvo o caso de casa com ação ao invés de pergunta.
- Os jogadores devem: 1) Jogar “par ou ímpar” para decidir quem inicia; 2) O jogador 1 joga a moeda para saber quantas casas andará, mas, antes de andar, precisa responder à pergunta de maneira correta ou realizar a ação; 3) O jogador 2 joga e assim por diante.
- Lembre-se: o objetivo de jogo é verificar seu conhecimento sobre os critérios de correção e avaliação da redação do ENEM e seu nível de atenção e compreensão da leitura feita. Chegando em primeiro ou em segundo lugar, você será ganhador, pois estará aprendendo enquanto se diverte.

BANCO DE PERGUNTAS E AÇÕES

1. Responda: Qual a pontuação máxima e a pontuação mínima atribuída à uma redação? Acertou? Se sim, prossiga.
2. Responda: Quantas competências são avaliadas na redação? Acertou? Se sim, prossiga.
3. Você leu atentamente a proposta de redação do ENEM, refletiu sobre o tema dado e sobre os textos apresentados como apoio, em seguida, planejou o que iria escrever em sua redação. Parabéns, pule para a casa 5.
4. O tema da redação não foi o que você queria, então você escreveu sobre outro assunto que você considera mais importante. Sua redação pode até ter ficado bem escrita, porém fugiu ao tema. Que pena, por não atender ao que a proposta solicitou você zerou sua redação. Volte para a casa 2.
5. Responda: a informação a seguir é verdadeira ou falsa? - “Cada corretor atribuirá uma nota entre 0 (zero) e 200 (duzentos) pontos para cada uma das cinco competências”. Acertou? Se sim, prossiga.
6. Responda: Quantos corretores, comumente, corrigem a redação? O que ocorre quando há discrepância entre as notas dos corretores? Acertou? Se sim, prossiga.

7. Você se manteve informado: assistiu a jornal, leu notícias e reportagens, participou das discussões em sala de aula. O tema da redação do ENEM era conhecido por você e os textos de apoio complementaram seu conhecimento. Parabéns! Pule para a casa 9.
8. Responda: a informação a seguir é verdadeira ou falsa? – “Caso a redação apresente até 7 (sete) linhas, qualquer que seja o conteúdo, configurará “Texto insuficiente”, ou seja, a nota será 0 (zero).” Acertou? Se sim, prossiga.
9. Responda: Em que situações a redação receberá nota 0 (zero)? Acertou? Se sim, prossiga.
10. Conhecer as competências avaliadas é muito importante. Volte ao texto e releia as cinco competências da matriz de referência para redação. Permaneça na casa 10.
11. Responda: Cada competência é avaliada de acordo com quantos níveis? Cada nível equivale a quantos pontos? Acertou? Se sim, prossiga.
12. Responda: De acordo com as competências, a modalidade da língua portuguesa deverá ser:
 - a) escrita formal.
 - b) escrita informal.
 - c) escrita formal ou informal.
 Acertou? Se sim, prossiga.

13. Dois candidatos bancaram os engraçadinhos: um escreveu uma receita de miojo no meio da redação, mesmo tendo escrito mais de 7 linhas de texto sobre a temática correta, teve seu texto anulado na correção; o outro levou o celular e fotografou a prova, sendo expulso do local de prova. ENEM não é lugar de brincadeira, suas notas foram zero. Volte para a casa 10.
14. Responda: De acordo com as competências, o texto produzido deverá ser:
- dissertativo-expositivo.
 - dissertativo-descritivo.
 - dissertativo-argumentativo.
- Acertou? Se sim, prossiga.
15. Você está quase lá... responda: O texto produzido deve selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, utilizando os mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Além disso, é necessário que a dissertação apresente:
- proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.
 - proposta de intervenção para um problema pessoal, respeitando os direitos humanos.
 - proposta de intervenção para o problema abordado.
- Acertou? Se sim, PARABÉNS!

JOGO: CORREÇÃO E AVALIAÇÃO ENEM



3. Como foi visto, o ENEM tem critérios bem específicos de avaliação, com competências e níveis de conhecimento associados. Esses critérios podem ser organizados da seguinte maneira:

COMPETÊNCIAS	NÍVEIS (DE 0 À 5) E PONTUAÇÃO (DE 0 À 200)					
	Nível 0 Muito baixo/ Ausente	Nível 1 Baixo	Nível 2 Mediano	Nível 3 Bom	Nível 4 Muito Bom	Nível 5 Excelente
I. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa	0	40	80	120	160	200
II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	---	40	80	120	160	200
III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	40	80	120	160	200
IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	40	80	120	160	200
V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	0	40	80	120	160	200
Nota: _____						

- a) Dividam-se em cinco grupos. Cada grupo deverá explicar uma das competências e as especificidades de cada nível. Volte à questão 1, desta atividade, para leitura dos trechos se necessário.
- b) Entre os critérios avaliativos estabelecidos pelo ENEM, qual você julga ser o mais difícil de ser atendido? Por quê? Que esforço pessoal você pode fazer para suprir essa sua dificuldade?
- c) Volte à dissertação 1 (atividade 1 deste capítulo) e avalie-a conforme os critérios estudados. Utilize o quadro a seguir, marcando “X” em cada competência. Após observar a mobilização ou não mobilização das competências, produza um pequeno comentário avaliativo.

COMPETÊNCIAS	NÍVEIS (DE 0 À 5) E PONTUAÇÃO (DE 0 À 200)					
	Nível 0 Muito baixo/ Ausente	Nível 1 Baixo	Nível 2 Mediano	Nível 3 Bom	Nível 4 Muito Bom	Nível 5 Excelente
I. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa	0	40	80	120	160	200
II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	---	40	80	120	160	200

COMPETÊNCIAS	NÍVEIS (DE 0 À 5) E PONTUAÇÃO (DE 0 À 200)					
	Nível 0 Muito baixo/ Ausente	Nível 1 Baixo	Nível 2 Mediano	Nível 3 Bom	Nível 4 Muito Bom	Nível 5 Excelente
III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	40	80	120	160	200
IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	40	80	120	160	200
V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	0	40	80	120	160	200
Nota: _____						
Comentário sobre a dissertação:						

Atividade 5:

1. Chegou a hora de produzir! A proposta de produção que segue foi elaborada de acordo com as características da redação do ENEM. Leia-a com atenção e produza.

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “insuficiente”.
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite ao direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES**TEXTO I**

Porém igualmente

É uma santa. Diziam os vizinhos. E D. Eulália apanhando.

É um anjo. Diziam os vizinhos E D. Eulália sangrando.

Porém igualmente se surpreenderam na noite em que, mais bêbado que de costume, o marido, depois de surrá-la, jogou-a pela janela, e D. Eulália rompeu em asas o vôo de sua trajetória.

COLASANTI, Maria. Porém igualmente. In: **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

TEXTOS II

A libertação da mulher depende de sua conscientização em quanto sujeito autônomo e independente do homem. É necessário relativizar o modelo de dominação masculina e vitimização feminina para que se investigue o contexto no qual ocorre a violência. As pesquisas sobre o tema vêm demonstrando que a mulher não é mera vítima, no sentido de que, ao não denunciar a violência conjugal, ela tanto resiste quanto perpetua os papéis sociais que muitas vezes a colocam em posição de vítima. O discurso vitimista não só limita a análise da dinâmica desse tipo de violência como também não oferece uma alternativa para a mulher.

SANTOS & IZUMINO. **Violência contra as mulheres e Violência de Gênero**: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. In: Revista E. I. A. L., 2005.

TEXTOS III

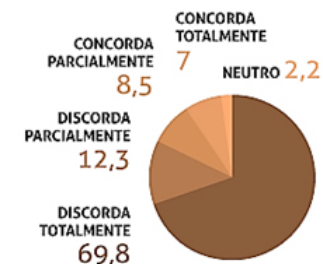
Tolerância à violência doméstica

Maioria concorda com prisão para maridos agressores e acha que homem não pode gritar com a própria mulher

Homem que bate na esposa tem que ir para a cadeia (em %)



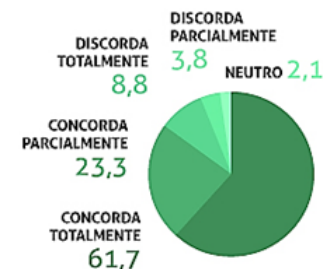
Mulher que apanha em casa deve ficar quieta para não prejudicar filhos (em %)



Um homem pode xingar e gritar com sua própria mulher (em %)



Quando há violência, os casais devem se separar (em %)



*Pesquisa realizada entre maio e junho de 2013 em todo o Brasil
Fonte: Ipea/SIPS Tolerância social à violência contra as mulheres

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“Violência doméstica e familiar contra a mulher”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

2. De acordo com os critérios de correção e avaliação do ENEM presentes no quadro a seguir, avalie a sua dissertação produzida na questão anterior ou, em duplas, troque sua redação com um colega e avalie-a. Por fim, redija um comentário sobre o texto avaliado contendo os pontos positivos e negativos (aqueles que precisam ser melhorados).

COMPETÊNCIAS	NÍVEIS (DE 0 À 5) E PONTUAÇÃO (DE 0 À 200)					
	Nível 0 Muito baixo/ Ausente	Nível 1 Baixo	Nível 2 Mediano	Nível 3 Bom	Nível 4 Muito Bom	Nível 5 Excelente
I. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa	0	40	80	120	160	200
II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	---	40	80	120	160	200
III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0	40	80	120	160	200
IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0	40	80	120	160	200

COMPETÊNCIAS	NÍVEIS (DE 0 À 5) E PONTUAÇÃO (DE 0 À 200)					
	Nível 0 Muito baixo/ Ausente	Nível 1 Baixo	Nível 2 Mediano	Nível 3 Bom	Nível 4 Muito Bom	Nível 5 Excelente
V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	0	40	80	120	160	200
Nota: _____						
Comentário sobre a dissertação:						

Atividade 6:**INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO**

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “insuficiente”.
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite ao direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES**TEXTO I****SÓ DAQUI A 80 ANOS HAVERÁ IGUALDADE NO MERCADO DE TRABALHO, DIZ PESQUISA**

Apesar dos avanços dos últimos anos, ainda há um longo caminho a percorrer até que mulheres e homens sejam tratados da mesma maneira no mercado de trabalho. Uma pesquisa mostrou que essa igualdade só deve ser alcançada daqui 80 anos. O cálculo é da consultoria Ernest & Young, que projetou o ritmo de inclusão das mulheres em cargos executivos de 400 empresas em todo o mundo. Marina Nogueira, sócia da consultoria, se impressionou com o resultado: “É muito tempo. São quatro gerações e não dá para esperar.”

Dar chances iguais para que elas cresçam e ocupem cargos executivos pode trazer mais lucro para a companhia. Na conta dos pesquisadores, a maior participação das mulheres em locais onde há predominância de homens pode elevar em até 25% a produtividade. Por quê? “A mulher traz um olhar um

pouco mais detalhista, um pouco talvez mais crítico, um olhar muito focado em gestão de pessoas. Não é melhor nem pior, é simplesmente complementar à visão masculina. Essa empresa tende a ser mais produtiva, mais inovadora e com crescimento mais sustentável”, afirma Marina.

Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticias/2015/04/so-daqui-80-anos-havera-igualdade-no-mercado-de-trabalho-diz-pesquisa.html>. Acesso em: 11 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO II**GÊNEROS DIFERENTES, DIREITOS IGUAIS!**

A **desigualdade** entre **gêneros** é uma realidade que foi construída em anos e anos e anos de história, mas que começa a ser questionada. Por que mulheres não podem ganhar o mesmo que os **homens**? Por que os homens não podem ajudar a trocar a **fralda** dos bebês? O que parece ser impossível de mudar pode ser mudado. Basta que essa relação de igualdade entre meninos e meninas seja plantada em casa, na Educação do dia a dia. Meninos e meninas podem ser diferentes, mas são iguais em direitos e em deveres. Ou seja: devem ter as mesmas oportunidades e respeito.

A educação para a chamada igualdade de gêneros ou, em outras palavras, a igualdade entre homens e mulheres, é uma tarefa que deve começar em casa. Crianças que aprendem que meninos e meninas devem ter direitos, deveres e oportunidades iguais serão adultos que saberão respeitar o outro, independentemente do fato de ser homem ou mulher.

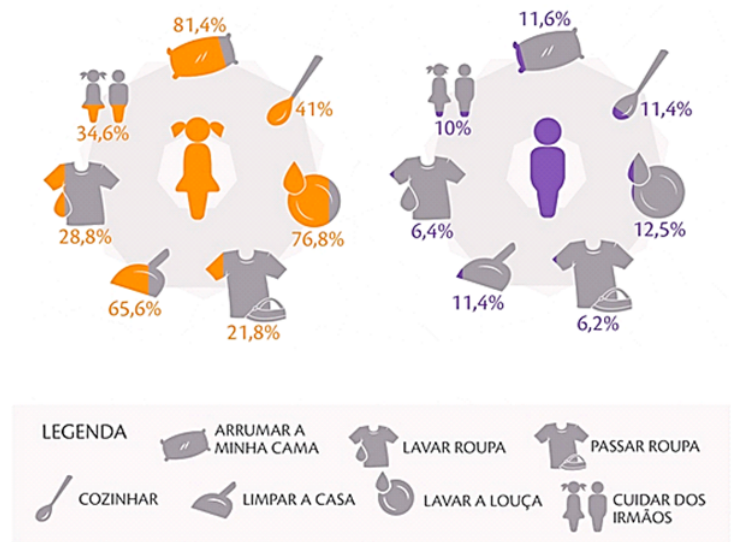
Para combater desigualdades, a educação é uma base importantíssima. “Para a construção de uma sociedade baseada na igualdade precisamos que esse princípio seja inserido na educação, tanto na escola quanto em casa. A educação tem o poder de ajudar a mudar os valores de uma sociedade”, Afirma Eleonora Menicucci, ministra-chefe da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República.

Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/igualdade-genero756416.shtml>. Acesso em: 11 jun. 2015 (adaptado)

TEXTO III

QUEM FAZ O QUÊ EM CASA?

Trabalho doméstico realizado por meninas e por seus irmãos do sexo masculino. A amostra ouviu 1.771 meninas de 21 municípios distribuídos entre os seguintes estados: Pará, Maranhão, São Paulo, Mato Grosso, Rio Grande do Sul. Participaram escolas urbanas e rurais, públicas e particulares. Dessas, nove eram escolas quilombolas.



- LEGENDA
- ARRUMAR A MINHA CAMA
 - LAVAR ROUPA
 - PASSAR ROUPA
 - COZINHAR
 - LIMPAR A CASA
 - LAVAR A LOUÇA
 - CUIDAR DOS IRMÃOS

Fonte: Plan/2013

Disponível em: <http://oficinadeimagens.org.br/o-que-e-ser-menina-no-brasil-desigualdade-de-genero-desde-a-infancia/>. Acesso em: 11 jun. 2015

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “(Des)igualdade de gênero”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

FOLHA RASCUNHO

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

FOLHA DE REDAÇÃO

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**. São Paulo, Parábola, 2003.

_____. **Lutar com palavras** – Coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 09 nov. 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. As condições de produção dos textos. In: _____ **Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sociodiscursivo**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2012. p.91-104.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A. e DIONISIO, A. P. (orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2008.

SOUZA, Edna Guedes. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONISIO, Ângela; PAIVA E BEZERRA, Normanda da Silva. **Tecendo Textos, Construindo Experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 163-183.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática. São Paulo: Cortez, 2008.

Referências - Coleta de exemplos para as atividades

10 EXEMPLOS de Redação ENEM nota 1000: textos nota máxima. **Blog do ENEM**. Disponível em: <http://blogdoenem.com.br/redacao_enem_nota_1000/>. Acesso em: 26 jul. 2016.

CONFIRA exemplos de redações nota 1.000 do ENEM 2013. **UOL**. São Paulo, 07 mar. 2014.

CONVENCER: vencer com a ajuda de todos. **Olimpíada de Língua Portuguesa**. Na Ponta do Lápis, ano VI, n. 14, p.14, jun. 2010. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/04/07/confira-exemplos-de-redacoes-nota-1000-do-enem-2013.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

LEIA redações do ENEM que tiraram nota máxima no exame de 2014. **G1**. São Paulo, 25 maio 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/05/leia-redacoes-do-enem-que-tiraram-nota-maxima-no-exame-de-2014.html>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

LOURENÇO, Ana. **Estudante que tirou 1000 duas vezes na redação dá dicas para ir bem no ENEM**. 14 jan. 2016. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/estudante-tirou-1000-duas-vezes-redacao-dicas-ir-bem-enem-932702.shtml>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

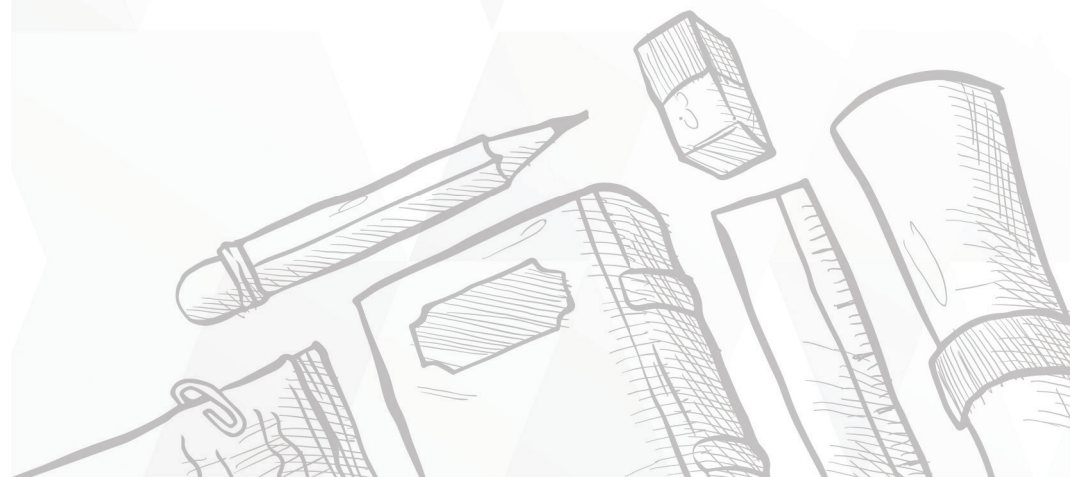
NETO, Lauro. ENEM 2014: leia exemplos de redações nota 1000. **O globo**. 14 jan. 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2014-leia-exemplos-de-redacoes-nota-1000-15050154>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

RODRIGUES, Catherine. **Por dentro da redação do ENEM 2015**: as melhores formas de se começar um texto. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2015/06/18/1126949/dentro-redacao-enem-2015-melhores-formas-comecar-texto.html>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Análise Linguística em Função da Leitura:

Sugestões metodológicas

Denise Lino de Araújo



Situando o conceito

O objetivo deste capítulo é apresentar o conceito análise linguística (AL) a partir de uma revisão sistemática dos vários autores que trataram do tema, desvelando uma metodologia para o seu ensino associado ao ensino de leitura. Para isso, está organizado em três partes. Nesta primeira, fazemos a revisão teórica; na segunda, expomos os princípios fundamentais da metodologia; na terceira exemplificamos os princípios fundamentais com a apresentação de sugestões de atividade.

O conceito de análise linguística (AL) não é novo no campo de ensino de língua portuguesa. Um marco de sua divulgação é a publicação em 1984 do livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi. Nesse livro, o organizador é também o autor de um capítulo seminal intitulado Unidades Básicas do Ensino de Português, no qual são apresentadas três práticas de ensino, a saber: prática de leitura, de produção e textos e de análise linguística.

Tal como apresentadas, as três práticas são inovadoras e dessas nos interessa, neste capítulo, a terceira que está definida de modo sumário nas notas de rodapé 5 e 6 da referência citada da seguinte forma:

a AL inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto

1 - Este capítulo apresenta uma sistematização de vários trabalhos de orientação e supervisão pedagógica sobre o ensino de Análise Linguística desenvolvidos pela autora no componente Língua Portuguesa da disciplina Prática de Ensino de Língua e de Literatura Brasileira, do Curso de Letras UFCG, no período de 2004 a 2014, no qual foram elaborados vários módulos de ensino, bem como no PET Letras da mesma instituição, no período de 2008 e 2012.

questões amplas a propósito do texto. [...] Essencialmente a prática de AL não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se à correções. [...] Chamo atenção para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno em estudo. (abreviação nossa). (GERALDI, [1894] 1997. p. 74).

Como se pode observar, a definição aponta para uma proposta de ensino dos aspectos gramaticais e textuais a partir da reflexão e do entendimento do funcionamento da língua, tendo como base os textos dos alunos. Essa proposta desconstrói a importância antes dada à memorização da nomenclatura e de conceitos como sinônimo do ensino de português e à redação como ensino de escrita. Assim, para a AL, o objeto de estudo é o texto/enunciado produzido pelos alunos, e não mais a frase; filia-se academicamente, portanto, aos estudos da Linguística Textual e da Semântica Enunciativa, que na década de 80 do século XX capitanearam uma revolução no campo dos estudos linguísticos no Brasil^[2].

Todavia, não podemos creditar somente a Geraldi a autoria dessa proposta. É preciso lembrar que os trabalhos de Franchi ([1987] 2006), publicados na década de 80 do século passado, foram o ponto inicial de toda uma reflexão sobre processos de descrição linguística

2 - Para acompanhar o percurso teórico-metodológico e acadêmico de J. Wanderley Geraldi, leia GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In.: SILVA, L. L. M. et al. (Orgs) **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: Autores Associados, 2014. p. 207 - 222

e de ensino de língua materna. As críticas a um ensino de gramática desconectado dos usos da linguagem aparecem nos trabalhos desse autor ([1991] 2006), bem como a proposição de que as atividades sobre a língua são de três naturezas, a saber: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (op. cit, 95). Essa crítica de Franchi juntava-se, à época, a toda uma crítica sobre a escola brasileira que mantinha práticas de ensino que não cumpriam o papel de incluir as novas classes sociais na escola, críticas estas que iam muito além do ensino de língua propriamente dito (cf. CECCON et al, 1984; SOARES, 1986; FREIRE, 1987).

Cabe esclarecer, com base em Bezerra e Reinaldo (2013, p. 13), que, no campo dos estudos linguísticos, no Brasil, desde a década de 70 do século passado, a expressão análise linguística aparece em concorrência com a expressão descrição linguística, cuja perspectiva é de descrição da estrutura e funcionamento das línguas, em oposição à perspectiva de prescrição que caracteriza os estudos gramaticais. Assim, do ponto de vista teórico, faz-se análise linguística a partir de variadas concepções teóricas, como mostram as autoras.

Com a guinada dos estudos linguísticos para a pesquisa sobre o texto, como unidade linguística básica, a partir da disseminação do enquadre teórico citado anteriormente, as críticas ao ensino da norma linguística passaram a ficar ainda mais consistentes. Assim sendo, a AL passou a ser não apenas um conceito, mas, sobretudo, uma perspectiva metodológica de ensino relativa aos aspectos funcionais e estruturais da língua. Do ponto de vista conceitual, diz respeito ao trabalho de análise do funcionamento da língua, concebendo-a como ação

entre interlocutores socialmente situados. Do ponto de vista metodológico, diz respeito a uma proposta de ensino dos aspectos estruturais da língua que parte da reflexão sobre usos socialmente situados em textos para chegar a construir uma descrição de funcionamento.

Como dissemos, a memória do ensino de língua portuguesa relaciona a Geraldi a autoria dessa propositura teórico-metodológica, em face da publicação do livro já citado, que é também um marco para uma metodologia do ensino de leitura e de produção textual (cf. SILVA; FERREIRA; MORATTI, 2014). A prática de análise linguística, tal como aparece na obra de 1984, articula simultaneamente dois eixos do ensino de língua materna, de um lado o eixo do estudo sobre a língua, ou do conhecimento linguístico, como denominam alguns, que abandonava a vertente normativa, e, de outro, o eixo do ensino de escrita, pois, a proposta toma o texto de aluno como ponto de partida. Operava-se, assim, a substituição do conceito de redação, pelo de produção, pois o foco na correção deslocava-se da higienização do texto (JESUS, 1997; SERCUNDES, 1997) para a prática de análise linguística com base na reescrita, coletiva e individual. O autor sugeria como material didático essencial para isso o Caderno de Redação do aluno, que seria não apenas o repositório das produções textuais, mas uma coletânea de textos, (re)escritos a partir da reflexão sobre os aspectos linguísticos (cf. GERALDI, [1984] 1997, p. 74). A propositura inicial aponta que devem ser tratados na reescrita problemas relacionados à estrutura textual, à ordem sintática, morfológica, fonológica e estilística (Ibidem, notas de rodapé 5 e 6).

A continuação dos trabalhos levou Geraldi a

repensar o conceito de análise linguística. Na obra *Portos de Passagem*, publicada em 1991, esse autor retoma o tema afirmando que a análise linguística só pode ser realizada no âmbito de atividades interativas, como a produção de texto e a leitura (1991, p. 189). E define essa atividade da seguinte forma:

com a expressão ‘análise linguística’ pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto de estudo: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

Mais adiante, no mesmo texto, tal como Franchi ([1987] 2006), esse autor distingue com base no critério de reflexividade, dois subconjuntos de atividades a serem realizadas em sala de aula com a língua. O primeiro subconjunto é o das atividades epilinguísticas, cuja reflexão está voltada para os usos situados da linguagem, ou seja, a reflexão focaliza as escolhas linguísticas e seus efeitos de sentido. Já o segundo conjunto, o das atividades metalinguísticas, volta-se para a reflexão analítica sobre os recursos expressivos que levam à construção de noções (metalinguagem) com as quais se torna possível categorizar tais recursos (GERALDI, 1991, p. 190-191), ou seja, volta-se para a categorização das estruturas linguísticas e dos efeitos de sentido.

Assim, vemos que, para esse autor, conceito e metodologia tornam-se dois lados de uma mesma moeda e só por questões didáticas são separados. Todo o trabalho didático tem início com o conceito de língua

adotado^[3] – interação –, prossegue com a apreciação de atividades linguísticas reais e não especialmente criadas para exemplificar um dado conceito, e, por fim, avança para a análise dos aspectos epilinguísticos para culminar com os metalinguísticos.

Com essa proposta, o autor dialogava não apenas com os estudos linguísticos, mas com toda uma tradição de formação docente baseada na autonomia^[4] do professor para construir currículos localmente situados a partir das experiências e necessidades dos alunos (FREIRE, 1987; ERICKSON, 1987; MORAES, 1997; APARÍCIO, 2014). Sabendo das dificuldades da ação docente em função das condições de trabalho, o próprio autor alertava para dois aspectos fundamentais na execução da proposta.

O primeiro deles diz respeito ao fato de que, naquela época, não propugnava por um abandono da gramática. Essa observação é redigida nos seguintes termos: “não estou banindo das salas de aula as *gramáticas* (tradicionais ou não), mas considerando-as fontes de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilinguísticas.” (GERALDI, 1991, p. 191). Ou seja, os compêndios gramaticais passavam a ter uma nova função, que era a de serem livros de pesquisa com uma dada descrição sobre a língua. Tanto este autor como vários outros que defendem essa proposição conceitual e metodológica para o ensino de língua (TRAVAGLIA, 2004; MENDONÇA, 2006; KLEIMAN; SEPULVEDA, 2012) não propõem a invenção de uma terminologia gramatical nova. Pelo contrário, adotam a nomenclatura da Nomenclatura

Gramatical Brasileira, ensinando-a de modo situado, a partir de usos da linguagem.

O segundo aspecto diz respeito à formulação de um currículo, pois o autor entendia que a AL deslocava um currículo consagrado historicamente e o lugar que ficara vazio precisava ser preenchido. Se o ponto de partida eram os usos e não mais a nomenclatura, como ordenar um currículo? A resposta a essa pergunta dada pelo autor é a seguinte:

é impossível prever todas as atividades de análise linguística que podem ocorrer numa sala de aula. ...[é possível] distinguir atividades levando em conta uma certa categorização de problemas que, emergindo em textos dos alunos, poderiam orientar as reflexões possíveis, comparando os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próprios da assim chamada língua culta. (1991, p. 193).

Dessa definição, destacamos o fato de o texto do aluno ser o ponto articulador de toda a proposta apresentada. Parte-se do texto do aluno, estudam-se os aspectos epi e metalinguísticos e volta-se para o texto do aluno, a fim de que, empoderado pelo conhecimento das formas linguísticas prestigiadas pela variedade padrão, possa usá-las a seu favor. Nesse sentido, a proposta de sistematização curricular avança dos aspectos estruturais da composição textual para os aspectos das operações discursivas, definidas como operações interlocutivas.

3 - Veja nota 2.

4 - Veja referência citada em 2, especificamente a página 272 sobre a aposta na autonomia do professor.

Essa proposta encontrou eco^[5] em muitos outros autores que se voltaram para pesquisas aplicadas e mesmo para o estudo do conceito, como a obra de Bezerra e Reinaldo (2013), já citada. Dentre os inúmeros autores^[6] destacamos a contribuição de Mendonça (2006, p. 208) para a construção do conceito de AL. Segundo essa autora:

a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmicas (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de construir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

A contribuição dessa autora nos leva a perceber AL como central num currículo situado, tanto no que diz respeito aos alunos e suas experiências culturais, partindo das que conhecem para as que não conhecem, como situado no sentido que é indispensável ao ensino de língua associar a AL às práticas de letramento (leitura, escrita e oralidade). Ademais, o conceito de Mendonça nos leva a entender que a reflexão sobre a língua deve obedecer a dois critérios – (1) ser explícita e (2) ser sistemática, recorrente. Quanto ao primeiro, podemos parafraseá-lo dizendo que é uma reflexão que se faz

5 - O mesmo ocorreu com propostas estaduais de ensino, a partir da década de 80; tome-se como exemplo a do estado de São Paulo e posteriormente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental

6 - Ver exaustivo levantamento na dissertação de Souza, I. G. S. (2015) **Do advento à proposta: a didatização da análise linguística em documentos parametrizadores do ensino médio**. Elaborada no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, UFCG

sobre o que podemos chamar de as múltiplas camadas da língua (estrutural, textual, discursiva, pragmática). Quanto ao segundo, podemos parafraseá-lo afirmando que essa reflexão tem uma função, qual seja a de desenvolver as habilidades de recepção/produção textual e de análise dos fenômenos linguísticos. Em outras palavras, o segundo critério diz respeito ao fato de que o trabalho com a AL deve ser feito sistematicamente, repetidamente, para atingir aos objetivos pretendidos com a proposta metodológica em tela, qual seja o de levar o aluno/usuário da língua a entender o funcionamento da língua e fazer escolhas^[7] tão conscientes quanto possível na composição/revisão de textos orais/escritos.

A propositura dessa autora amplia significativamente a de Galdi, pois, de acordo com ela o

trabalho de AL é reflexão recorrente e sistemática, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Em conversa com essa autora^[8] sobre esse trecho, ela confirmou a ideia de que tínhamos desde a leitura da proposta de Galdi: ter o texto do aluno como ponto de partida é apenas uma das possibilidades de processo metodológico de AL, pois se o ponto de partida e o de chegada forem o mesmo – o texto do aluno – perdemos

7 - Ou a avaliar essas escolhas quando se tratar da leitura de textos de terceiros.

8 - Diálogo mantido durante a qualificação de Isabelle Guedes da Silva Souza, em 27 de maio de 2015.

de vista o trabalho com o patrimônio linguístico elaborado sincrônica e diacronicamente que só é possível de ser apreendido a partir da leitura. Assim, ter como ponto de partida os exemplos dos textos dos alunos é reforçar a ideia de ter essas produções como objeto de correção e começar por onde devemos terminar. Ter como ponto de partida a análise de textos de diferentes gêneros, bem escritos e que cumprem determinados papéis sociais, é igualmente válido. E esse é o ponto de partida que defendemos. Esse é também o ponto de partida de alguns livros didáticos que fazem uma abordagem da AL a serviço da leitura, isto é, a serviço da compreensão do funcionamento de um dado gênero ou texto.

A contribuição de Geraldi sobre AL não estava acabada na primeira obra. Ao contrário. As sucessivas publicações de *O texto na sala de aula*^[9], bem como as obras subsequentes- *Portos de Passagem* (1991), *Linguagem e Ensino* (1996) e *Aula como Acontecimento* (2010) - levaram a uma lapidação do conceito e da metodologia de ensino. Conforme apontam Bezerra e Reinaldo (2013, p. 67), observando a contribuição de Geraldi,

o conceito de AL evolui de uma reflexão focada na correção e reescrita do texto do aluno (anos 80) para uma reflexão focada na correção, reescrita e produção de texto (anos 90) e na correção, reescrita do texto do aluno, na leitura e produção de textos, orientadas por teorias de gênero, e nos próprios recursos da língua (anos 2000).

9 - Aparício (2006) indica que na segunda edição do livro Geraldi acrescentou uma nota de rodapé a fim de esclarecer para seus leitores o que vem a ser a prática de AL. É a nota 6 a que no referimos antes.

A observação acima indica que houve progressiva ampliação do conceito de AL e que, a partir da contribuição de outros autores, passou, na década de 2000-10, a significar mais especificamente o trabalho sistemático e reflexivo sobre os usos da linguagem. Essa especificidade se deu, em parte, graças a divulgação das teorias sobre gêneros textuais que passaram a subsidiar de modo mais consistente o ensino de leitura e de escrita.

Podemos assumir que o conceito de AL, inicialmente apresentado por Franchi, desenvolvido e divulgado por Geraldi, bem como investigado e ampliado por inúmeros pesquisadores, representa uma verdadeira revolução no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, dado que o trabalho com a AL se estende aos demais eixos de ensino. De acordo com Geraldi, em entrevista concedida a Paula (2014, p. 201), os pesquisadores que trabalharam com esse conceito e essa proposta, e particularmente ele, foram pioneiros: “fomos os primeiros a levar para dentro da sala de aula a perspectiva enunciativa e nela sustentar um modo de ensinar a língua materna de forma coerente em todos os seus aspectos, incluindo a gramática.”

Assim sendo, parece-nos natural que esse conceito tenha saído do âmbito acadêmico para o âmbito político, no sentido de ter sido incorporado aos documentos parametrizadores do ensino, produzidos na década de 90 do século XX, tal como apareceu nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998) de terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental^[10]. O próprio Geraldo afirma:

ter presente um conjunto tão heteróclito de abordagens que então apenas come-

10 - Estes ciclos correspondem hoje ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e ao 6º a 9º anos Ensino Fundamental II.

çavam a se firmar no mundo da pesquisa para iluminar procedimentos de ensino-aprendizagem na escola era um risco e dificilmente seria assumido, não fosse o ambiente político que começava a permitir respirar e que demandava das universidades respostas outras às questões sociais, incluída a questão da educação escolar.

No volume do PCN destinado ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental^[11], a AL é apresentada nos seguintes termos, na seção Prática de Análise Linguística (1998, p. 78):

além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas. Por outro lado, não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito.

Entretanto, a prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática. Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteú-

dos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (1998, p. 78)

Como podemos observar, essa definição já inclui a revisão feita por Geraldini no texto de 1991, em relação ao de 1984, e avança um pouco na direção do que propôs Mendonça (2006). Primeiro, assume-se a AL como um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa, ao lado dos eixos de leitura/recepção e de produção de textos orais e escritos. Depois, assume-se que a prática de AL realiza-se por meio das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, tal como propostas por Geraldini (1984, 1991), embora nenhuma referência se faça a esse autor ou a seus textos. Terceiro, assume-se como de fundamental importância para o desenvolvimento global do aluno a reflexão sobre fatos da língua. E, por fim, apresenta-se uma definição indireta para AL, afirmando que não é uma nova denominação para o ensino de gramática, mas sim um procedimento de ensino sobre a língua que toma o texto como objeto de estudo. Em nossa opinião, essa definição é de fundamental importância, a fim de que se entenda o trabalho feito a partir do raciocínio indutivo sobre os fatos da língua para se chegar a definição/descrição de dados elementos linguísticos, utilizando-se para isso da nomenclatura gramatical brasileira.

A difusão do conceito de AL em larga escala deve-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), que consagrou uma expressão correntemente usada nos dias de hoje até mesmo entre os professores em formação: USO-REFLEXÃO-USO. No documento em

11 - Esse ciclo era composto pela 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, hoje 5º e 6º anos, respectivamente.

referência, uma das formas em que este ciclo sistêmico é apresentado é a que segue:

organizados em torno do eixo USO->REFLEXÃO->USO e reintroduzidos nas práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos e de análise linguística, os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas. (BRASIL, 1998, p. 40).

Essa forma de apresentação parece ter-se consolidado no imaginário dos professores de Língua Portuguesa como aquela que representa bem as atividades linguísticas, as epilinguísticas e novamente as atividades linguísticas reflexivamente fundamentadas, diríamos. Essa tríade trouxe, então, para o centro da discussão a importância das atividades epilinguísticas para a consolidação de uma das funções sociais da escola no âmbito do ensino de língua que é a instrumentalização para intervenção na vida social.

Além desses documentos voltados para o ensino fundamental, encontramos uma sistematização sobre o conceito e os procedimentos de ação didática com AL nos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba (PARAÍBA, 2006), suprimindo uma lacuna dos documentos federais (BRASIL, 2004 e 2006). No documento regional, encontramos a seguinte definição:

a análise linguística é entendida como uma prática de letramento escolar que consiste na reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da língua(-gem). Abrange o ponto de vista descritivo e normativo, as dimensões gramatical, tex-

tual e enunciativa com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de escuta/leitura, produção de textos orais/escritos e análise e sistematização de fenômenos linguísticos. (PARAÍBA, 2006, p. 44).

Observamos que a definição proposta pelos referenciais da Paraíba sobre AL segue a direção que anteriormente havíamos destacado no texto de Mendonça (2006), qual seja a de uma prática sistemática e recorrente de letramento escolar. Em outras palavras, é o mesmo que afirmar que vacinas são procedimentos feitos em postos e clínicas que, se não forem realizados nestes ambientes, o cidadão não os encontrará em outros lugares. Assim, é na escola que se estuda a língua, sua constituição e funcionamento. Se esse direito for subtraído, os alunos serão severamente prejudicados como usuários da língua e como cidadãos.

Por fim, cabe dizer que outro aspecto importante desta definição e que contribui para que situemos esse quadro geral do conceito diz respeito ao fato de que a análise linguística não despreza nem a descrição nem a normatividade, duas conquistas dos estudos linguísticos. Além disso, a AL leva a perceber que ensinar uma língua implica demonstrar sua perspectiva multidimensional, ou seja, não há aspectos da língua que não possam ser estudados à luz desse conceito, que é também uma metodologia de trabalho didático como se verá no item a seguir.

Descrevendo a metodologia

A construção de uma metodologia para o ensino de leitura, produção textual ou análise linguística tem como

ponto de partida a filiação de um paradigma de ciência e de ensino, no âmbito do qual se define um conceito de língua(gem). No caso em pauta, o paradigma a que nos filiamos é o sócio interacionista no qual se abrigam os estudos relativos à língua como um sistema em uso e os relativos à enunciação e ao discurso. É nesse âmbito que a língua(gem) é vista como atividade constitutiva do humano, dado que pensamento, comunicação e ação são entendidos indissociavelmente juntos e só por efeito didático podem ser separados. É a partir dessa compreensão que a língua(gem) entendida como interação (KOCH, 1992; BAKHTIN, 1992; MORATO, 2004).

De modo geral, os estudos que se abrigam sob esse grande mosaico de concepções *sócios* entendem a interação não apenas como o “lugar” do acontecimento linguístico, mas como sendo um lugar marcado linguística, discursiva e enunciativamente, cuja base é a tentativa de “colonização” do outro.

Quanto ao paradigma de ensino de língua, podemos citar que existem basicamente dois, que aqui vamos sumariamente denominá-los de paradigma da reprodução e da reflexão. O primeiro pauta-se pela memorização da metalinguagem, desconhece a variação linguística e prevê que decorando regras o aluno estará preparado para ler e escrever com propriedade nas diversas circunstâncias. O segundo pauta-se pela reflexão e está vinculado ao chamado discurso da mudança (PIETRI, 2003) e em cujo âmbito se consolidou a concepção de AL. Esse paradigma prevê como foco de ensino a reflexividade sobre a língua e linguagem, a introdução na análise de situações de uso da linguagem, a descrição da língua apoiada em estudos linguísticos e a análise da língua(gem) como adequada ou não em dada situação e não como certa ou errada,

boa ou ruim. Para ilustrar, tomamos aqui uma citação de Geraldi a esse respeito:

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (2014, p. 211-212).

Em suma, no paradigma reflexivo ensina-se a pensar sobre a língua a partir das situações de uso. O trinômio difundido pelos PCN de EF II serve como resumo da perspectiva aqui defendida.

Esse paradigma, por sua vez, está associado a um paradigma de educação, igualmente, emergente e ainda não preponderante como o paradigma reflexivo. Esse paradigma pensa uma educação localmente situada, crítica e emancipatória. Os estudos de Freire (1987, 1992, 1996) e de outros estudiosos (ERICKSON, 1987, GIROUX, 1994) ajudaram a construir esse paradigma. Cabe aqui a citação de Freire (1996, p 41):

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor e a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, crítico, realizador de sonhos...Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mes-

mos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou tu, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*.

Isto posto, resta saber por onde começar. Segundo a proposta metodológica de Geraldi (1996, p. 131), o trabalho de AL tinha como objetivo “contrapor à prática tradicional do ensino de conteúdos gramaticais uma prática baseada em textos enquanto uma alternativa cujas preocupações fundamentais fossem as operações de construção de textos” Logo, o foco era o que chamamos de AL a serviço da produção textual. Outros autores deram prosseguimento ao desenvolvimento nessa vertente (cf. BUIN, 2004), assim, ampliaram para a AL em função dos gêneros (ARAÚJO, 2012; KRAEMER, 2013; PEREIRA, 2013), em função do estudo conhecimento linguístico (APARÍCIO, 2014; MANINI, 2013; LEMES, 2013; COSTA VAL, 2002; MENDONÇA, 2006). Porém, defendemos que é possível também a sistematização do trabalho com a análise linguística em função da leitura, conforme será demonstrado na seção 3 deste capítulo.

A proposta original de Geraldi (1984/ 1997) previa que o professor elencasse os “erros” dos textos dos alunos. Conforme se pode ler nos excertos a seguir, retirados de O Texto na Sala de Aula:

- A análise linguística que se pretende partirá não do texto ‘bem escritinho’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso, partirá do texto dele;
- a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;

- para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar um problema;
- fundamenta essa prática o princípio: ‘partir do erro para a autocorreção.’ (p. 74) (destaques presentes no original).

Duas notas relativas a essa descrição metodológica ajudam a compreender melhor a proposição do autor. Segundo a nota 5,

a AL inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais quanto questões amplas a propósito do texto, que vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto, adequação aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados; organização e inclusão de informações. Essencialmente a prática de AL não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar o texto do aluno para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (1984/ 1997, p. 74).

A nota 6 diz:

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. ([1984] 1997, p. 74).

Como podemos observar, nessa proposta, o ponto de partida e o de chegada são exatamente os mesmos. Embora, isso seja louvável da perspectiva da escola como agência de letramento, enxergamos nessa proposta uma tautologia metodológica se o trabalho de AL não se articular também ao trabalho de leitura, no qual os

textos de bons autores^[12] que escrevem nas mais diversas instâncias forem tomados como objeto de leitura e de apreciação dos recursos linguísticos, daquilo que o autor chama de “aspectos sistemáticos da língua”.

Assim, tomando a propositura desse autor como inspiradora, entendemos, hoje, à luz da contribuição dos estudos sobre gêneros, tanto na versão de gêneros textuais como discursivos (ROJO, 2005), que se faz indispensável compreender quais são os gêneros que se prestam apenas para a leitura na escola, em função do projeto pedagógico da escola e dos objetivos da comunidade escolar, e aqueles que se prestam às atividades de leitura e de produção. Nos dois casos, o trabalho com a AL deve levar em consideração bons modelos, no sentido de que se o aluno não sabe como escrever, nunca viu dados recursos linguísticos jamais os utilizará em seus textos. Os textos bem escritos servem como fontes inspiradoras e não como decalques.

De acordo com Perfeito (2005, p. 60)

a prática de análise linguística deve ser levada em dois momentos: na mobilização dos recursos linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos no processo de leitura; no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos, de aplicação de elementos referentes ao arranjo composicional às marcas linguísticas (do gênero) e enunciativas (do sujeito autor), de acordo com o gênero(s) selecionado(s) e com o contexto de produ-

12 - Por bons autores, entenda-se: literatos, jornalistas, políticos, intelectuais de diversas áreas, cidadãos comuns que usam a escrita para defender uma causa, para falar da dimensão humana, das descobertas científicas, para comentá-las, etc.

ção, na elaboração do texto.

Ou seja, para esse autor, a AL está a serviço da leitura ou da escrita. Nesse sentido, entendemos que trabalho de AL com produção de textos, diferentemente do que propõe Geraldi, não começa com o texto do aluno, mas sim com o levantamento de gêneros que se prestam ao ensino de aspectos relativos à língua (LINO DE ARAÚJO; SOUZA, 2014); estudo dos aspectos temáticos, estilísticos e composicionais que caracterizam o gênero; seleção de um ou mais aspectos para serem estudados sistematicamente em sala de aula, tendo em vista a produção desse mesmo gênero. Essa proposição tem por base a noção de planificação textual, tal como proposto por Cristovão et al, (2006).

Se a articulação é com a produção de textual, entendemos que uma produção não surge como resultado de um dom, ao contrário, é situada em função de um tema, de uma situação de produção ou de um evento comunicativo. Como uma prática letrada, é preciso que seja contextualizada e, para tal, um importante momento é o do estudo das características linguística do gênero alvo da produção. Só a partir desse conhecimento e pela repetição das experiências de escrita, o aluno poderá, como usuário da língua, construir um estilo.

Assim, tomando como exemplo a Dissertação Escolar (CRUZ, 2013), tal como solicitada pelo ENEM, gênero que focalizamos no capítulo três deste livro, entendemos que é importante começar pelo estudo de um tema. Na prova do ENEM, o candidato tem acesso a 3 ou 4 textos motivadores, mas, no percurso de didatização

desse gênero na escola, é importante que o aluno tenha acesso a um estudo de um tema, tal como proposto no capítulo 1 deste livro. Para isso, a temática deve ser estudada a partir de uma coletânea de gêneros, na qual se inclua, preferencialmente, também, como objeto de leitura, algum exemplar do gênero que será tomado, posteriormente, como gênero para produção. Pensamos no acesso a uma antologia temática de gêneros variados e bem escritos, cuja finalidade é colocar o aluno em contato com um acervo de ideias diferentes e bem escritas sobre o tema. Dentro dessa antologia deve haver um subconjunto com vários exemplares do gênero alvo da produção, a fim de que o aluno tenha contato com exemplares bem escritos, uma espécie de repositório a ser estudado focalizando “como o autor usou o recurso X?” e “que efeito de sentido gera o recurso X?”. Para isso, o professor deve escolher um ou mais aspectos para sistematizá-los em exercícios que envolvam a tríade (USO-REFLEXÃO-USO), por exemplo: coesão por substituição lexical, operadores argumentativos, tempos verbais, os recursos de adjetivação como elementos de argumentação etc. Depois, esse estudo pode ser revisado quando da correção coletiva de uma das produções textuais dos alunos. Para uma visão sobre como a produção textual do gênero pode ser conduzida e levar a geração de dados para este estudo de aspectos da AL, sugerimos ler o capítulo 2 desta obra.

Cabe lembrar que há aspectos da língua que estão acima de qualquer gênero e que podem e devem ser sistematizados tendo qualquer um deles como referência. Para isso, o professor deve ter um planejamento de longo curso, a fim que não sistematizar apenas aspectos

de um ou outro gênero. Ou ainda, um planejamento de longo curso que alcance todos ou a grande parte dos recursos linguísticos de um gênero que seja considerado muito importante pela comunidade escolar. Estamos nos referindo a aspectos como regência e, conseqüentemente, às preposições, aos termos da oração, aos aspectos da convenção linguística, como ortografia e grande parte do emprego da pontuação, são supragenéricos, i.e, estão acima e além de qualquer gênero manifestando-se neles praticamente da mesma forma, por que são aspectos da língua cuja modificação se dá ao longo do tempo e de modo lento. Se o planejamento for para vários gêneros postos para a produção ao longo de um tempo (séries, ciclo, níveis de ensino) considere a relação com os aspectos tipológicos e com as esferas sociais de circulação (cf. DOLZ et al, 2004), se o planejamento for para um mesmo gênero ao longo de um dado tempo (ano letivo), considere a necessidade de pensar em formas de reapresentação que não torne cansativo o estudo e que instigue os alunos a prosseguirem. Só a título de exemplificação, parafraseamos aqui a fala de uma professora, com a qual trabalhamos e que aplicava esse tipo de proposta, com as devidas adaptações. Ela nos disse que só era possível sistematizar o trabalho com um gênero por bimestre letivo.

Se a articulação do estudo da AL for feita com a leitura, então, o trabalho poderá seguir também de forma indutiva partindo de levantamento e análise de um dado recurso linguístico, recorrente em vários exemplares de um mesmo gênero ou singular no estilo de um autor num determinado texto. Ou ainda na observação dos usos e na reflexão sobre os mesmos em textos de diferentes autores em um mesmo gênero, tendo em vista identificar

os efeitos de sentido pretendidos e/ou gerados a partir desses usos. Em suma, é preciso ler e analisar a construção do texto.

Nesse caso, a proposta é observar como os escritores eficientes conseguem alcançar seus propósitos através da escrita; e nesse caso não estamos falando de escritores consagrados, mas de escritores que atingem seus objetivos. Para o trabalho didático, é importante ter em mente que nem todos os gêneros podem ser apreciados na escola. Uma reportagem longa, por exemplo, por vezes, precisa ser adaptada. Assim, a AL a serviço da leitura volta-se para o destaque e análise dos recursos linguísticos de composição e estilo usados para convencer, emocionar, persuadir, tranquilizar, exaltar, difamar, informar, entre outros, que são mobilizados pelo escritor.

No nosso entendimento, o trabalho com a AL precede o trabalho de escritura propriamente dito, fixando-se no estudo das características linguísticas mais relevantes do gênero que é supostamente desconhecido da maioria da turma. Por isso, o trabalho a serviço da leitura mostra-se tão relevante aos nossos olhos. Posteriormente, após a produção textual, é possível que um novo trabalho de AL seja realizado desta feita com foco nos aspectos da língua padrão ainda não sistematizados pelos alunos. Nesse sentido, a metodologia que estamos defendendo aqui tem como ponto de partida o estudo de uma temática, seguida do estudo das características linguísticas do gênero que se quer produzir e que é importante para a expressão da temática. Por exemplo, para escrever cartas de leitor, é preciso ler e estudar outras cartas de leitor, suas características linguísticas e discursivas, bem como é preciso entender que esse gênero está sempre situado

em relação a uma matéria jornalística (artigo, notícia, reportagem, entrevista); para saber mais a esse respeito, veja Silva; Lino de Araújo (2008).

A fim de que o trabalho de AL a serviço da leitura, assim como o da escrita ou daqueles aspectos supragenéricos e supratextuais a que nos referimos antes, seja exitoso é fundamental um planejamento de longo curso, também chamado de espiralado (DOLZ et al, 2004), para que o trabalho tenha sistematização. Uma forte crítica a ser feita a muitos os que se arvoram a fazer a AL ou dizem que aplicam essa metodologia é o trabalho episódico que realizam. Ora em função de um texto, porque pareceu interessante ao professor ou ao tema estudado pela turma, ora em função de uma reescrita efetivada. Trabalho com AL supõe sistematicidade e planejamento de longo alcance.

A articulação do trabalho de AL com a descrição gramatical nos moldes da normatividade deve ser feita porque a descrição gramatical é um patrimônio científico tal qual a descrição de fenômenos das leis naturais, dos quais destacaríamos as leis de Newton, cujo conhecimento, não apenas da nomenclatura, mas das três leis^[13], é relevante para nos situarmos no mundo.

13 - As leis de Newton são 1) Princípio da inércia segundo qual um corpo em repouso tende a permanecer em repouso, e um corpo em movimento tende a permanecer em movimento." Importante para que se compreenda, por exemplo, casos de colisão no trânsito, pois, um corpo só altera seu estado de inércia, se alguém, ou alguma coisa aplicar nele uma força resultante diferente de zero. 2) Princípio Fundamental da Dinâmica, segundo o qual Força é sempre diretamente proporcional ao produto da aceleração de um corpo pela sua massa. Importante para que se compreenda, por exemplo, como questões relacionadas a içamento de corpos. 3) 3ª Lei de Newton - Princípio da Ação e Reação segundo o qual as forças atuam sempre em pares, assim, para toda força de ação, existe uma força de reação.

Dito isto, cabe apresentar nossa versão para a tríade proposta por Geraldini – USO-REFLEXÃO-USO –, também adotada pelos documentos parametrizadores do ensino. Em nossa opinião, sobretudo no nível médio de ensino, para o qual se volta este livro, o que é uma tríade deve ser uma quadríade composta por USO-REFLEXÃO-DESCRIÇÃO METALINGUÍSTICA-USO. Estamos propondo que o estudo da língua avance da reflexão epilinguística para a metalinguística, uma vez que esta faz parte do patrimônio científico-cultural de nossa língua. Outra razão para esse estudo diz respeito ao fato de que a reflexão, quando acompanhada da descrição metalinguística, contribuirá para novos e conscientes usos de recursos linguísticos.

Sobre esse tema, cabe dizer também que saber bem uma língua com a finalidade de usá-la em favor de uma causa que precise ser defendida, de uma história que precise ser contada, de fato que precise ser apresentado/explicado etc; implica conhecer também a dimensão metalinguística para mobilizá-la quando (e se) necessário. Todavia, ninguém mobilizará se não estudar. Por outro lado, para apreciar em profundidade um texto, em seu contexto de produção, por vezes faz-se necessário mobilizar conhecimentos metalinguísticos, que associados aos epi, compõem um quadro amplo dos usos da linguagem. Sobre o conhecimento da descrição linguística e da metalinguagem de que nos servimos para apresentá-la, Perini (1995), afirma:

o ensino normativo não é um mal em si, mas tem sido aplicado de maneira prejudicial aos alunos. [...] O grande perigo é transformar a gramática – uma disciplina já em si um tanto difícil – em uma doutrina absolutista, dirigida mais ou menos exclu-

sivamente à correção de pretensas propriedades linguísticas dos alunos. [...] Não quero dizer com isso que o ensino normativo deva ser suprimido. É preciso, apenas, colocá-lo em termos mais realistas. [...] Concordo, portanto, que é necessário ensinar o português padrão; mas esse ensino (o “ensino normativo” da língua) deve ser atacado com muita cautela e com toda a diplomacia. (p. 33-34).

Por fim, cabe destacar que essa articulação deve ser feita com a Nomenclatura Gramatical Brasileira porque, apesar das várias críticas aos conceitos, os termos transitam nos vários âmbitos de divulgação do conhecimento sobre a linguagem, como livros didáticos, vídeoaulas, exames de larga escala, revistas de divulgação. Adotamos para isso a mesma justificativa de Kleiman e Sepúlveda (2012, p. 16):

embora a metalinguagem utilizada pertença à Gramática Tradicional, o nosso enfoque incorpora elementos funcionais na apresentação e discussão das categorias gramaticais.

Ademais, consideramos que metalinguagem incorpora-se ao conjunto das nomenclaturas das várias matérias aprendidas na escola e usadas largamente nesse contexto, a exemplo de polinômios, matrizes, conjunto, território, nação, estado, genoma etc.

Na seção, a seguir, apresentamos sugestões de como fazer AL associada à leitura apoiando-se na nomenclatura e nos conceitos da gramática tradicional de modo indutivo, associado à reflexão sobre o uso.

Apresentando uma proposta

As propostas de atividades e tarefas (MATÊNCIO, 2001) de AL apresentadas a seguir visam sistematizar, no âmbito da leitura de gêneros não literários, o reconhecimento dos recursos de adjetivação como elementos de argumentação. Essas atividades baseiam-se no módulo temático Mulher: o frágil que é forte (LINO DE ARAÚJO et al, 2012), elaborado por estagiários em Letras^[14], Língua Portuguesa, para ser usado em escola pública da cidade. Escolhemos esse material por que:

o presente módulo foi elaborado para subsidiar as aulas relacionadas ao componente Língua Portuguesa [no âmbito de um projeto em que se ensinaria também Literatura Brasileira]. Nele, o modelo que se procurou seguir foi o de ensino de um gênero – a dissertação escolar nos moldes do ENEM – a partir de uma temática ampla – Mulher: o frágil que é forte –, tendo em vista estudar um aspecto linguístico importante para a apresentação do tema e do gênero: recusos de adjetivação.

Quanto à inspiração geral para apresentação do conteúdo, o módulo baseia-se na noção de ensino de gêneros associada à noção de ensino de análise linguística. Para isso, adota o raciocínio indutivo como princípio norteador para a resolução das atividades e tarefas. Quanto à formulação de atividades, o material baseia-se livremente no modelo que conjuga questões discursivas direcionadas e objetivas.

Este material está organizado em três

14 - Trabalho elaborado por Camila Silva Lima, Camilla Maria Martins Dutra, Fernanda Laíra, Larissa Gabrielle Lucena Gonsalves, Laryssa Layse, Marília Aguiar, Marina Macedo s. Martins, sob a supervisão da Profa. Denise Lino de Araújo, no período letivo 2011.2. Agradecemos as elaboradoras a cessão de uso das atividades.

capítulos: (1) Conhecendo a redação do ENEM; (2) Refletindo sobre a temática – Violência contra mulher; (3) Estrutura composicional da Dissertação solicitada no ENEM. No primeiro, os alunos serão levados a conhecer a organização e os critérios de correção da redação nesse exame de larga escala e a produzirem um primeiro texto. No segundo, o eixo relacionado a *saber o que dizer* é apresentado a partir da leitura de vários textos sobre a temática focalizada. No terceiro, o eixo relacionado a *saber como dizer* – estratégias argumentativas e processos de adjetivação – é apresentado a partir de várias atividades.

Assim organizado, este material está profundamente vinculado à proposta de ensino elaborada pelas estagiárias e, às aulas por elas ministradas, de modo que não se pode compreendê-lo bem ou usá-lo adequadamente fora deste contexto.

Da apresentação, acima, destacamos os traços que se coadunam com a proposta aqui defendida: temática definida, (a escolhida tinha um forte valor social para o contexto de ensino em que alunos, estagiárias, professora, supervisora estavam inseridas), antologia diversificada para leitura, trabalho indutivo e sistemático com um conjunto de recursos linguísticos a serviço da argumentação tanto nos textos lidos como no gênero que seria alvo da produção, a saber: adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas restritivas e explicativas^[15]. Tais recursos já eram do conhecimento dos alunos de 3º ano de ensino médio, alvo do trabalho de ensino planejado com o módulo citado, mas haviam sido estudados em si mesmos, com apoio num livro

15 - Além desses, há ainda o predicativo do sujeito e do objeto que não foram estudados.

didático com perspectiva meramente gramatical, cujo foco era a definição pela definição, sem que a finalidade no processo de argumentação fosse sublinhada.

Destacamos ainda que a concepção da tríade da AL, conforme divulgada pelos PCN de Ensino Fundamental, orientava as atividades do módulo. Quanto a isso cabe destacar que o terceiro elemento da tríade, o uso orientado pela reflexão, só é possível de ser visto em situações reais. As atividades aqui apresentadas auxiliam a leitura atenta dos textos.

Quanto aos recursos elencados para o estudo, vale salientar que da perspectiva da AL é desejável ter mais de um nível de descrição linguística associado. No caso aqui proposto, reunimos o estudo de uma classe de palavras (adjetivo), um grupo nominal (locução adjetiva) – nível morfológico - e duas orações (subordinadas adjetivas restritivas e explicativa) - nível sintático - não apenas para definir, mas para focalizar seu funcionamento e seus sentidos em textos tendo em vista a argumentação – nível semântico pragmático. Como se poderá observar, o papel meramente atribuidor de uma qualidade, que é uma das principais características desses elementos gramaticais na perspectiva normativa, não serão enfatizados.

Sugerimos que o estudo seja feito em 6 etapas, para as quais vamos apresentar uma atividade para cada uma delas. A perspectiva é de avanço espiralado do conteúdo, assim, a primeira etapa começa com o reconhecimento do adjetivo, avança para o reconhecimento da locução adjetiva, passa para oração subordinada adjetiva restritiva e depois para a explicativa. Vencidas essas etapas de USO e de REFLEXÃO, através do reconhecimento de cada um dos recursos de adjetivação, passa-se a uma

etapa de sistematização do conhecimento linguístico com formulação de conceitos e exemplificação. Por fim, volta-se, na sexta etapa, ao USO, quando os alunos, em atividades de leitura realizada sem a ajuda do professor, vão testar o conhecimento sistematizado.

Todas as atividades estão baseadas em textos a serviço da unidade temática que se desenvolve através de tarefas. Matêncio (2001, p. 107-108) faz uma distinção entre atividades didáticas e tarefas. Segundo a autora,

a atividade didática é considerada como uma operação de ensino/aprendizagem complexa, englobando ao mesmo tempo várias sequências didático-discursivas, as tarefas têm como objetivo justamente realizar a atividade.

Portanto, para essa autora, há uma diferença hierárquica entre atividades e tarefas, sendo a primeira mais ampla do que a segunda. Em outras palavras, ela se refere a elementos (tarefas) que estão contidos num conjunto (atividade). Para ilustrar sua proposição, usa como exemplo o estudo de texto na aula de português, que pode ser realizado através de atividades diferentes, como a leitura, a interpretação e a análise. A atividade de leitura, por sua vez, pode ser desmembrada em duas tarefas diferentes: a leitura silenciosa e a leitura oral. Da mesma forma, a atividade de interpretação requer várias tarefas, entre elas, por exemplo, verificar o sentido global do texto ou de alguma de suas partes, depreender a intenção do autor. Já a atividade de análise do texto pode envolver tarefas de identificação dos recursos linguísticos selecionados pelo autor para demonstrar sua intenção ou criar efeitos de sentido no texto. Quanto ao número, entendemos que uma atividade pode ser composta por uma ou mais tarefas, cuja definição dependerá do

objetivo a que ela se propõe. Posto isso, resta saber a que finalidade se prestam as atividades. De modo geral, as atividades prestam-se a duas grandes finalidades: fixação e verificação do conteúdo.

Tendo esse conceito como referência, a nossa proposta é que qualquer texto a ser usado como objeto de apreciação da constituição linguística passe antes para etapa de objeto de leitura, seja objeto de tarefas de leitura silenciosa, oral^[16] (ora por um só aluno, ora por mais de um dependendo do texto), compreensão do texto com base em questões objetivas, inferenciais e objetivas (LINO DE ARAÚJO, 2017), discussão das possíveis intenções do autor. Por fim, os aspectos mais importantes desse primeiro processo de recepção/compreensão do texto devem ser registrados numa atividade. Conforme o andamento do estudo da temática, essa etapa poderá ser mais longa e mais detalhada, ou mais rápida e mais geral. Só após, é que deve passar ao estudo dos aspectos linguísticos focalizados.

Para a primeira etapa acima mencionada, sugerimos a apreciação de como os adjetivos são usados na crônica Mulher Boazinha de Martha Medeiros (2001), a partir da qual surgem as seguintes questões:

Atividade 1 – Reconhecimento do Adjetivo

16 - Defendemos que a atividade de leitura oral seja realizada de modo recorrente na sala de aula, com treino da entonação. A habilidade de ler em voz alta parece estar se perdendo na escola, onde ela é muito importante.

Mulher Boazinha

Martha Medeiros

Qual o elogio que uma mulher adora receber?

Bom, se você está com tempo, pode-se listar aqui uns setecentos: mulher adora que verbalizem seus atributos, sejam eles físicos ou morais.

Diga que ela é uma mulher inteligente, e ela irá com a sua cara.

Diga que ela tem um ótimo caráter e um corpo que é uma provocação, e ela decorará o seu número.

Fale do seu olhar, da sua pele, do seu sorriso, da sua presença de espírito,

da sua aura de mistério, de como ela tem classe: ela achará você muito observador e lhe dará uma cópia da chave de casa.

Mas não pense que o jogo está ganho: manter o cargo vai depender da sua

perspicácia para encontrar novas qualidades nessa mulher poderosa, absoluta.

Diga que ela cozinha melhor que a sua mãe, que ela tem uma voz que faz você pensar obscenidades, que ela é um avião no mundo dos negócios.

Fale sobre sua competência, seu senso de oportunidade, seu bom gosto musical.

Agora quer ver o mundo cair?

Diga que ela é muito boazinha.

Descreva aí uma mulher boazinha.

Voz fina, roupas pastel, calçados rente ao chão.

Aceita encomendas de doces, contribui para a igreja, cuida dos sobrinhos nos finais de semana.

Disponível, serena, previsível, nunca foi vista negando um favor.

Nunca teve um chiquete.

Nunca colocou os pés num show de rock.

É queridinha.
 Pequeninha.
 Educadinha.
 Enfim, uma mulher boazinha.
 Fomos boazinhas por séculos.
 Engolíamos tudo e fingíamos não ver nada, ceguinhas.
 Vivíamos no nosso mundinho, rodeadas de panelinhas e nenezinhos.
 A vida feminina era esse frege: bordados, paredes brancas, crucifixo em cima da cama, tudo certinho.
 Passamos um tempão assim, comportadinhas, enquanto íamos alimentando um desejo incontrolável de virar a mesa.
 Quietinhas, mas inquietas.
 Até que chegou o dia em que deixamos de ser as coitadinhas.
 Ninguém mais fala em namoradinhas do Brasil: somos atrizes, estrelas, profissionais.
 Adolescentes não são mais brotinhos: são garotas da geração teen.
 Ser chamada de patricinha é ofensa mortal.
 Pitchulinha é coisa de retardada.
 Quem gosta de diminutivos, definha.
 Ser boazinha não tem nada a ver com ser generosa.
 Ser boa é bom, ser boazinha é péssimo.
 As boazinhas não têm defeitos.
 Não têm atitude.
 Conformam-se com a coadjuvância.
 PH neutro.
 Ser chamada de boazinha, mesmo com a melhor das intenções, é o pior dos desaforos.
 Mulheres bacanas, complicadas, batalhadoras, persistentes, ciumentas, apressadas, é isso que somos hoje.
 Merecemos adjetivos velozes, produtivos, enigmáticos.
 As “inhas” não moram mais aqui.
 Foram para o espaço, sozinhas

1. No texto, a autora faz uso de muitas palavras no diminutivo. Que sentido(s) o uso recorrente dessas palavras atribui(em) ao texto?

2. O uso dessas palavras no diminutivo é importante para defender o ponto de vista da autora? Justifique sua resposta.

3. No texto, as palavras “boazinha”, “observador”, “produtivos” atribuem qualidades a outras palavras. Identifique no texto as palavras que recebem essa qualificação.

4. A palavra “boazinha” é formada através de um processo de derivação. Como é classificado esse processo? Qual o sentido que esta derivação traz para o uso dentro do texto?

5. A autora utiliza como recurso para a construção e progressão textual uma classe de palavras do português. Que denominação essa classe recebe na Gramática?

6. Qual o objetivo da autora ao fazer o uso frequente das palavras dessa classe gramatical nessa crônica?

Observe que, nas cinco questões sugeridas, temos uma atividade de reconhecimento do adjetivo como uma classe de palavras usada não apenas para agregar atributos aos substantivos no texto, mas, no caso, para apresentar um ponto de vista específico, uma argumentação crítica ao discurso de valorização da mulher que não se expõe, que não reclama, a chamada mulher boazinha.

Observe também que além do reconhecimento do adjetivo propriamente dito, como uma classe gramatical, importa identificar no texto os adjetivos no diminutivo, o que deve levar à revisão do processo de formação de palavras por sufixação. Vale informar que todas essas questões devem ter suas respostas negociadas pelos alunos em grupo, inicialmente, e, depois, numa plenária, as respostas devem ser validadas (ao não) pelo grande grupo com auxílio do(a) professor(a), ocasião em que se valendo da exposição oral deve revisar o conceito de adjetivo e de formação de palavras, dar outros exemplos, solicitar diferentes exemplos do texto a serem apresentados pelos alunos.

Finalizada essa primeira atividade acompanhada de exposição oral, estará consolidada a primeira etapa do estudo: a revisão da classe de palavra Adjetivo, uma de suas formas de composição e seu valor como elemento de argumentação numa crônica.

A sequência do trabalho deverá ser realizada com a leitura de um outro texto. Sugerimos uma reportagem adaptada, publicada inicialmente na Revista Veja, intitulada Gritos que Fizeram História, de Marta Goés (2010). A entrada da reportagem como objeto de leitura e de apreciação de recursos de adjetivação deve-se tanto pela ampliação da temática para uma visão cronológica das lutas de superação da mulher contra o discurso de incapacidade, criticado na crônica, anteriormente lida, como porque esse texto permite a revisão do estudo das locuções adjetivas e a desmistificação de que locuções e adjetivos têm o mesmo valor semântico, como se pudessem ser substituídos impunemente num texto.

Assim, após o trabalho com a recepção do texto, mais ou menos nos moldes resumidos anteriormente, devem ser apresentadas as questões que servirão de apoio ao raciocínio indutivo dos alunos, a partir de cujas respostas o(a) professor(a) calcará sua exposição oral. Sugerimos as que seguem.

Atividade 2 – Reconhecimento da Locução Adjetiva

1. Leia texto com o objetivo de Substituir os termos listados por sinônimos.

- a) Trabalho *dos homens* - Trabalho _____
- b) Leis *trabalhistas* - Leis _____
- c) Assinatura *da mãe* - Assinatura _____
- d) Mercado *de trabalho* - Mercado _____
- e) Interesse *coletivo* - Interesse _____
- f) Lugares *do Brasil* - Lugares _____
- g) Evolução da *economia* - Evolução _____

2. Agora responda: as palavras que foram destacadas recebem a mesma classificação gramatical e desempenham no texto a mesma função das que foram substituídas? Justifique sua resposta.

3. De acordo com a gramática tradicional, as palavras destacadas no texto são classificadas como:

- a) substantivos e verbos
- b) adjetivos e locuções adjetivas
- c) substantivo e adjetivo
- d) pronomes e locuções adjetivas
- e) artigo e verbo

4. Considerando a resposta correta do quesito anterior, qual a finalidade da autora ao utilizar-se de tais recursos no texto?

Como se pode observar, as questões envolvem tarefas de síntese, reconhecimento, comparação e reflexão que auxiliadas pela exposição oral do professor levarão os alunos a reconhecerem as locuções adjetivas bem como sua função argumentativa.

Após o reconhecimento desses dois recursos, o trabalho deve prosseguir para o estudo das orações subordinadas adjetivas e restritivas. Para isso, foi inicialmente realizada uma revisão oral sobre orações, imaginamos que esse assunto já tenha sido estudado pelos alunos. Sugerimos a construção de um mapa mental, no quadro, com exemplos de orações simples e compostas retiradas dos textos lidos^[17] até então. O trabalho deve ser realizado em duas etapas indissociadas: (1) reconhecimento e distinção de orações subordinadas adjetivas restritivas e explicativas; (2) reflexão sobre os sentidos exercidos por essas orações nos textos lidos, conforme as atividades a seguir:

17 - Valemo-nos aqui da ponderação de Bronckart (1999, apud Costa Val 2002, p. 120) " quando se refere ao eixo gramatical do ensino, [o autor] propõe que se possibilite ao aluno observar e analisar conjuntos de frases previamente selecionados para daí inferir e formular conceitos e regras do sistema da língua, referentes, por exemplo à constituição de sintagmas e frases, à conjugação verbal.

Atividade 3 - Reconhecimento de Orações Subordinadas Adjetivas Restritivas



Disponível em: <http://www.marcianeurotica.com.br/>

Vamos explorar um pouco a linguagem a partir do texto do segundo quadrinho desta tira.

1. Experimente substituir a oração *que se encaixa em meu perfil* por um adjetivo ou uma locução adjetiva que você julgue se adeque ao contexto e ao substantivo que antecede a oração.
2. Reflita sobre a coerência com a tira, levando em conta os quadros 1 e 3
3. Discuta as respostas com o colega e professora. Anote as conclusões.
4. Reflita sobre a relação entre adjetivo e oração subordinada adjetiva restritiva: o que há de comum entre ambos?

O objetivo desta atividade é levar os alunos ao reconhecimento de que a oração subordinada adjetiva tem o valor de um adjetivo, impõe uma qualidade, particularizando o termo que a antecede, que nem sempre pode ser substituída por um adjetivo ou por uma locução e, mesmo que seja possível, deve-se sempre levar em consideração a situação de uso: o texto, os adjetivos já empregados ou outras tantas orações da mesma natureza.

O prosseguimento do trabalho levará à análise da oração subordinada explicativa. A seguir, apresentamos a atividade que pode servir de apoio à exposição oral do(a) professor(a).

Atividade 4 - Reconhecimento de Orações Subordinadas Adjetivas Explicativas

Com base na leitura da entrevista Nenhuma mulher gosta de apanhar, concedida por Iriny Lopes, ministra da Secretaria de Políticas para as Mulheres, (disponível em: <http://saraiva13.blogspot.com.br/2011/10/nenhuma-mulher-gosta-de-apanhar.html>), analise alguns dos recursos linguísticos de adjetivação nas questões a seguir:

1- Sublinhe, nos trechos abaixo, as orações adjetivas explicativas.

TRECHO 1- “Na novela “Fina Estampa”, que está no ar, a personagem de Dira Paes apanhava muito no começo”.

TRECHO 2- “No aniversário de cinco anos da Lei Maria da Penha, nós recuperamos a personagem Raquel, vivida pela atriz Helena Ranaldi em “Mulheres Apaixonadas”, que passou em 2003”.

2 - Nos trechos acima, indique que explicação foi acrescentada pela oração ao termo antecedente.

3 - Leia o seguinte trecho da entrevista e responda:

“O problema é o conteúdo de certo e errado, que induz à compreensão equivocada de que as mulheres precisam do corpo como instrumento, em primeiro, segundo e terceiro lugar, para se impor”.

De acordo com a ministra, qual o problema de utilizar o “certo” e o “errado” na propaganda?

4 - Escreva o trecho que lhe permitiu responder a questão suscitada anteriormente.

5 - O trecho que você transcreveu na resposta anterior exerce que função dentro da oração?

6 - Sabendo que esse trecho é uma oração, classifique-a.

Vejamos que essa atividade, composta basicamente de tarefas de reconhecimento e de identificação, visa levar os alunos a inferirem o significado e a composição da oração subordinada adjetiva explicativa. Como se pode observar, a última tarefa leva o aluno a confirmar o trabalho com a subordinada explicativa já apontada no enunciado 1.

Finalizada a correção dessas tarefas, o passo seguinte deve ser uma exposição oral para sistematizar as semelhanças e diferenças entre as subordinadas adjetivas a partir dos exemplos coletados nas duas últimas atividades. Cabe destacar que na metodologia usada, a exposição oral do(a) professor(a) para instigar, para induzir e para sistematizar as anotações na lousa, são de fundamental importância. Não se pode esperar que, num trabalho de AL, os alunos uma vez expostos às atividades consigam realizá-las sozinhos sem a mediação do docente que tanto é um usuário mais experiente quanto um especialista. Dito isto, convém também destacar que o conceito e a metodologia da AL têm como característica a mediação do docente como fundamental à reflexão, que se faz apoiada nas atividades. Nesse sentido, nestas sugestões, o Professor ocupa um lugar de destaque, tal como descrito por Lessard e Tardif (2009, p. 63): “professor é o sol do sistema pedagógico: as ações dos alunos giram em torno dele”.

Para sumarizar a sistematização oral, os alunos devem receber uma ficha, como a abaixo reproduzida, para anotar os conceitos e exemplos, a título de uma espécie de “capítulos de uma gramática que vamos escrevendo”.

Atividade 5 – Sistematização de Conceitos**Formulando conceitos, exemplificando e refletindo sobre o Uso**

A partir do que lemos, discutimos e anotamos, elabore definições e apresente exemplos, retirados dos textos estudados, para os termos abaixo. Se for necessário, consulte seu livro didático.

Adjetivos e locuções adjetivas

Orações adjetivas explicativas

Orações adjetivas restritivas

Relacionando os conceitos aos textos lidos e às discussões, qual a função desses termos num texto?

Como se pode observar, a ficha sugere, caso seja necessário, a consulta ao livro didático. Essa recomendação deve-se ao fato de que esse material é, para os alunos alvo desse projeto de ensino, praticamente a única referência de manual de descrição linguística. Acreditamos que, após o processo de reflexão, eles estarão melhor equipados para ler o livro didático, extrair o que for de seu interesse, deparar-se com informações novas, dúvidas e assim criar um interesse para prosseguir com os estudos reflexivos sobre a língua.

Para concluir, os alunos responderão individualmente, sem o auxílio direto do professor, porém com consulta ao material utilizado no módulo, a um exercício de verificação da aprendizagem (LINO DE ARAÚJO, 2017). Os erros e acertos devem ser conferidos na hora da correção coletiva e os alunos poderão se automonitorar quanto à aprendizagem. Esse pode ser um acordo feito entre o(a) professor(a) e a turma: os alunos se “darão” uma nota com base nos acertos. Essa atividade é a que segue:

Atividade 6 – Verificação da aprendizagem

1. Leia o texto abaixo e complete as lacunas com termos adequados aos enunciados.

“Venho por meio deste relatar a minha experiência enquanto mãe de um filho anencéfalo. Sou estudante de Direito do 9º semestre da Universidade Católica de Brasília. Há três anos, em virtude de um namoro, engravidei e devido a circunstâncias _____ acabei por ficar sozinha. À época tinha 19 anos.

Tive que enfrentar todas as questões familiares, a vergonha, enfim, todo o constrangimento de uma gravidez no fim da adolescência. Felizmente, não obstante todo o sofrimento que experimentaram, meus pais, por serem católicos, me acolheram.

Passaram-se três meses e, enfim, o pai da criança resolveu acompanhar-me numa ecografia: era o dia em que conheceríamos o sexo do bebê. Naquela oportunidade, a médica ecografista foi bastante _____, mas não havia como omitir a anomalia que sofria meu filho, ele era anencéfalo.

Obviamente tal notícia assustou-me e eu, a principio, não fui capaz de absorver a realidade, até porque nunca tinha ouvido falar em algo semelhante. Já naquele momento, a doutora trouxe a possibilidade do aborto, mesmo não se mostrando muito favorável.

No mesmo dia, à tarde, procuramos outro médico em um hospital particular de Brasília (Hospital da Unimed) e este me disse: “Menina, pra quê você quer uma coisa que _____?”; “Se fosse minha paciente eu te levaria agora para a curetagem.”

Não sabia o que era curetagem, quando me explicaram tratar-se, naquela situação, de um eufemismo para a palavra aborto. Felizmente, pude contar com o acompanhamento de uma outra médica particular e, então, dei continuidade ao pré-natal.

Desde o primeiro dia, quando foi constatada a má-formação, a ecografista e também a minha ginecologista-obstetra, informaram-me acerca de uma equipe médica- especialista nestes casos que atendia no HMIB – Hospital Materno-Infantil de Brasília. Na oportunidade, disseram-me que se tratava de uma equipe médica especialista em casos de gestação de _____risco, seja para mãe ou para o filho.

Alguns dos amigos da faculdade aos quais relatei a situação, me disseram que o Ministério Público concedia autorizações para mulheres que desejassem fazer o aborto, principalmente àquelas que recorressem a referida equipe médica do HMIB. Por isso, a princípio, resisti em marcar uma consulta naquele hospital. Contudo, visando as _____ condições para mim e para o meu filho, busquei um encaminhamento no posto de saúde do Núcleo Bandeirante, tendo em vista que se tratavam de especialistas e eu queria que, após o parto, o meu filho recebesse os cuidados necessários, caso viesse a sobreviver depois do corte do cordão umbilical.

Realmente, eu já estava _____ a não abortar o meu filho. Tal possibilidade somente passava na minha mente à força das palavras, muitas delas _____, que ouvia dos médicos, mas tal possibilidade não emanava do meu interior. Queria conviver com o Thalles o tempo que fosse possível, já estava no sétimo mês da gestação e não fosse o fato de que ele era anencéfalo, tudo mais corria na maior naturalidade. Sentia-me _____, não tive alterações fisiológicas, além daquelas naturais da gestação como, por exemplo, o aumento de nove quilos no meu peso.

Enfim, qual foi a minha surpresa ao constatar a realidade do atendimento naquela equipe de excelência, pois, todo o tempo fui compelida a realizar o aborto. Naquele hospital, eram marcadas uma vez na semana, consultas, com a referida equipe. Ficavam numa ante-sala, sem assentos suficientes, por volta de 12 mulheres e seus respectivos acompanhantes ou não, aguardando a consulta. Todas elas estavam grávidas de crianças com as mais diversas má-formações – das quais nunca tinha ouvido falar. Algumas, muito _____, outras que já haviam tido filhos com aquelas deformidades anteriormente, conversavam entre si, enquanto eu as observava. Percebi que eu era a única que tinha um filho anencéfalo.

Enquanto aguardávamos, pude presenciar um momento que me chocou deveras. É que elas estavam conversando a respeito de uma mãe que tinha passado por ali, algumas semanas antes, e que naquele dia estava realizando a interrupção da gravidez. Pude presenciar aquela mãe sentada no corredor do hospital, chorando muito após o parto. Ela estava lá _____ – porque não permitem acompanhantes no pós-parto de maiores – e sequer, conforme relatou e porque não permitiram, conseguiu ver o seu filho direito, o que lhe causou muito sofrimento.

3) Qual a função desempenhada pelas palavras que você inseriu no texto lacunado? De que forma essas palavras contribuem para a construção da coerência textual?

4) A partir do que discutimos em sala, transcreva do texto uma oração subordinada adjetiva restritiva e uma oração subordinada adjetiva explicativa e, a seguir, indique por que cada uma delas está no período em que foi retirada.

Analizando outro texto

5) No anúncio de uma campanha publicitária de uma empresa de cosméticos, apresenta-se a imagem de uma modelo vestida como a personagem Branca de Neve do conto de fadas e ao lado dessa imagem, central e ampla, o seguinte texto verbal “Você pode ser o que quiser. Era uma vez uma garota branca como a neve. Que causava muita inveja não por ter conhecido sete anos. Mas vários morenos de 1,80m.

Considerando o texto verbal:

a) Qual a classificação da oração ... **“Que causava muita inveja não por ter conhecido sete anos.”**?

b) Que sentido essa oração acrescenta à oração principal?

Como se pode verificar, do ponto de vista temático, os textos escolhidos para o exercício (depoimento e anúncio) dão continuidade à apresentação das versões em que fragilidade e fortaleza podem ser atributos da mulher. Uma novidade é a atividade de completar lacunas, ou teste cloze (LINO DE ARAÚJO, 2017), que é uma das variações de questões objetiva e muito interessante para

trabalhar a noção de campo semântico, pois as lacunas precisam ser preenchidas com palavras que completem o sentido do texto; podem ser as mesmas que o autor usou ou não e essa possibilidade de variação dá margem a uma interessante e, às vezes, acalorada discussão sobre qual a melhor opção, qual a intenção do autor, quais os efeitos de sentido que cada escolha pode acarretar. O texto escolhido presta-se muito bem a essa discussão. Do ponto de vista da AL, a atividade visa avaliar o reconhecimento dos recursos de adjetivação, sobretudo o uso de adjetivos e sua importância na construção da função emotiva do depoimento, destaque a ser feito oralmente pelo(a) professor(a). O nível de complexidade nessa atividade está no fato de que todos os recursos de adjetivação estão presentes no texto. Em cada atividade anteriormente realizada os alunos lidavam com um recurso, feita a sistematização, conforme atividade 5, nesta, eles precisam reconhecer todos os recursos.

Por fim, cabe dizer que a proposta ora apresentada contém em si o desafio de levar os alunos a refletirem sobre os usos da língua(gem). Esse é um aprendizado que demanda um processo, um trabalho espiralado e sistemático, cuja resposta será vista em situações reais, na produção de texto, na revisão de textos de colegas, na apreciação de outros gêneros. Esperamos que as sugestões inspirem outros(as) professores(as) e seus alunos a experiências semelhantes.

Referências

APARÍCIO, A.L.M. Análise linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. In.: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

ARAÚJO, K. D. S. Gêneros e Práticas de Análise Linguística: estratégias de diálogo. In.: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONISIO, A. **Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1992.

BEZERRA, M. A. ; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo, SP: Cortez, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, do 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Orientações curriculares do ensino médio**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUIN, E. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. In.: **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 1, 2004.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R.D. **A vida na escola e a escola da vida**. 10ª. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1984.

COSTA VAL, M. G. A gramática do texto, no texto. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.107-133, jul./dez. 2002.

CRISTOVÃO, V. L., et al. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem & Ensino**, Vol. 9, No. 1, 2006.

CRUZ, S. X. **Um novo uso para a “antiga” dissertação**: caracterização da proposta de redação no ENEM, à luz da sócio retórica. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Brasil, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology Education Quarterly**, 18, 4, 1987.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática? In.: FRANCHI, C. NEGRÃO, E.V. MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006 [1987].

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. e SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

GERALDI, W. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1997 [1984].

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo, SP: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

_____. Por que práticas de produção de textos, de Leitura e análise linguísticas? In.: SILVA, L. L. M. FERREIRA, N. S. A. MORTATTI, M. R. L. (Orgs) **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 1997.

GOÉS, M. Gritos que fizeram história. In.: **REVISTA VEJA. ESPECIAL MULHER**, 2010.

JESUS, M. A. Reescrevendo o texto: higienização da escrita. In.: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e Ensinar com textos de Alunos**. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

KLEIMAN, A. SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática**: metalinguagem para principiantes. Campinas, SP: Pontes, 2012.

KOCH, I. V. G. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KRAEMER, M. A. D. Análise Linguística na Prática Escolar do ensino médio: o diálogo das vozes no gênero discursivo conto. In.: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. (Orgs). **Ensino de língua materna e formação docente**: teoria, didática e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LEMES, L. R. Análise Linguística e sua operacionalização nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. In.: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. (Orgs). **Ensino de língua materna e formação docente**: teoria, didática e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LINO DE ARAÚJO, D. **Enunciado de atividades e tarefas escolares**: modos de fazer. São Paulo, SP: Parábola Editora, 2017.

_____; SOUZA, I. G. S. Concepções teórico-metodológicas da análise linguística em estágio docente: transição do discurso para a ação. In.: **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 5, n. 2, p. 138-156, ago./dez. 2014.

_____. et al. **Mulher**: o frágil que é forte. Módulo temático para o estudo de leitura, análise linguística e produção textual. Material Didático. (Graduação em Letras). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2012.

MANINI, D. O ensino de gramática em processo. In.: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. (Orgs). **Ensino de língua materna e formação docente**: teoria, didática e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da Língua Falada e Aula de Língua Materna** – uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MEDEIROS, M. **Non-stop**: crônicas do cotidiano. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2001.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In.: BUZEN, C.; MENDONÇA (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, M. C. O **paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORATO, E. M. O Interacionismo no campo linguístico. In.: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. (Orgs). **Introdução à Linguística**: Fundamentos Epistemológicos. Vol 3. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

PARAÍBA. **Referenciais curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. João Pessoa, PB: [s.n], 2006.

PAULA, L. F. “O projeto do Wanderley”: Entrevista com João Wanderely Geraldi. In.: SILVA, L. L. M. FERREIRA, N. S. A. MORTATTI, M. R. L. (Orgs) **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

PEREIRA, R. A. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Revista Letrônica**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 494-520, jul./dez., 2013.

PERFEITO, A. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. d. & RITTER, L. C. B. (orgs.). **Formação de professores**, EAD, nº 18. Maringá: EDUEM, 2005, p.27-79.

PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1995.

PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In.: MEURER, J. L. ; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a Escrever. In.: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e Ensinar com textos de Alunos**. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

SILVA, E. M ; LINO DE ARAÚJO, D. A funcionalidade de substantivos, adjetivos e verbos em carta de leitor: uma experiência com o ensino de língua portuguesa no cursinho pré-vestibular solidário da UFCG. Instrumento: **Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Juiz de Fora, MG: v. 10, p. 129-139, jan./dez. 2008.

SILVA, L. L. M. FERREIRA, N. S. A. MORTATTI, M. R. L. (Orgs) **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1986.

Souza, I. G. S. **Do advento à proposta: a didatização da análise linguística em documentos parametrizadores do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Brasil, 2015.

TARDIFF, M. LESSARD. C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Petrópolis, Ed. Vozes, 5a 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

SOBRE AS AUTORAS



Enquanto o mundo gira, a tutora se inspira e o petiano se vira!!!

Esse mote foi constante em minha graduação e diz muito sobre as minhas duas amigas que eu tenho a honra de compartilhar a autoria desse livro: Denise Lino e Elisa Ferreira. A primeira: A tutora, com A maiúsculo mesmo; a segunda, criadora da frase, a pequena grande Elisa Ferreira!

Vou começar por quem conheci primeiro. Elisa é irmã do meu ex-colega sala, acho que cursei todo o ensino fundamental II com ele, e, para mim, ela não passava da “irmã mais nova”. Ingressei no curso e no PET Letras primeiro e, acho que um ano e meio depois, encontro Elisa em uma disciplina e, em seguida, no PET. Nosso contato sempre foi muito bom, Elisa é uma menina de inteligências múltiplas, além de tudo é muito humilde, o que a torna ainda mais especial...

Denise Lino era uma avalanche no curso! Sempre foi sinônimo de energia e de trabalho. Entre os alunos havia uma relação de encantamento e medo de cursar alguma disciplina com ela. Tive a honra de entrar no PET no início de sua tutoria, imaginem então o fôlego e a vontade de trabalhar dessa mulher! Ela me ensinou a escrever academicamente, a ter disciplina e a olhar para nossos alunos e para a educação com respeito e profissionalismo. Por esses e por tantos outros ensinamentos, lhe sou muito grata.

Esses são os nossos laços, que atados formaram esse lindo presente que entrelaça literatura, produção textual e análise linguística, porque nem todos os nós precisam ser desatados...

Enquanto o mundo gira, essas meninas me inspiram.

Literatura. Linguística. PET LETRAS UFCG. Prática de Ensino. Viagens. Eventos. Inovação. Risadas. Sorrisos. Desafios. Pós-graduação. Ensino. Ensino de Língua. Ensino de Literatura. Atuação Docente. Concursos. Colegas de trabalho. Parceiras de pesquisas. Amigas. Lembranças de viagens.

Essas palavras aplicam-se tanto a Aluska, quanto a Elisa. Algumas são específicas de uma e outras são próprias de outra. Eu as conheci no PET LETRAS UFCG. Já não lembro quem estava lá quando cheguei. A memória só me diz que elas estavam lá, o tempo todo, com garra, criatividade, emoção, presença constante. Sorrisos que me botavam para cima e me faziam pensar em ir com elas e com o grupo muito adiante. O tempo passou, mudamos de função, de papel, mas a parceria ficou e amizade se tornou mais sólida, mais entrelaçada para usar a metáfora que escolhemos para singularizar esse livro.

Ambas têm traços comuns que fazem com que se destaquem entre a sua geração: são duas jovens com fortes vínculos familiares, identidades culturais definidas e um braço de formação religiosa claramente assumido. Ambas têm traços singulares que as distinguem na multidão. Aluska teve emergência canina(sic!) Sabem o que é isso? Eu não sabia até conviver com ela. Emergência canina foi o nome que ela deu ao socorro que teve de prestar a sua cadelinha e por isso atrasou um dos nossos trabalhos. Elisa tinha uma galinha de estimação que morreu de velha (pasmem!). Como não admirar duas jovens criativas e sensíveis como essas duas?!!

Aluska e Elisa, obrigada por me manterem na lista de amigas, colegas e parceiras. Virão novos livros, pois os leitores vão amar vocês duas!

FORMATO: *15x21 cm*
TIPOLOGIA: *Calibri*
PAPEL DO MIOLO: *Offset 90g/m²*
NÚMERO DE PÁGINAS: *190*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCG

