

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
Faculdade de Letras

**OS MÉTODOS DE INTERAÇÃO MÚTUA DENTRO DA SALA DE AULA E OS
TEXTOS NARRATIVOS**

LETICIA CAMONDI DA SILVA | 17753153

Campinas

2020

LETICIA CAMONDI DA SILVA

**OS MÉTODOS DE INTERAÇÃO MÚTUA DENTRO DA SALA DE AULA E OS
TEXTOS DO TIPO NARRATIVO**

Monografia apresentada à Faculdade de Letras
do Centro de Linguagem e Comunicação da
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
como requisito parcial para conclusão do curso de
Licenciatura em Letras: Português/Inglês.
Orientador: Prof. Dr. João Paulo Hergesel.

Campinas

2020

LETICIA CAMONDI DA SILVA

**OS MÉTODOS DE INTERAÇÃO MÚTUA DENTRO DA SALA DE AULA E OS
TEXTOS DO TIPO NARRATIVO**

Monografia apresentada à Faculdade de Letras
do Centro de Linguagem e Comunicação da
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
como requisito parcial para conclusão do curso de
Licenciatura em Letras: Português/Inglês.
Orientador: Prof. Dr. João Paulo Hergesel.
Aprovação: 09/12/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Paulo Hergesel – Presidente
Prof.^a Dr.^a Cristina Betioli Ribeiro Marques – Membro

Campinas
2020

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus.

Agradeço, também, à minha família. Valmir, meu pai e amigo, contemplador da coleção vaga-lume, discorreu sobre sua leitura de *Um cadáver ouve rádio* como se estivesse me contando um dos maiores prazeres possíveis a um ser humano. Estava certo, de fato. Incentivador desta carreira a qual pretendo permanecer. Ensinou-me os sonhos, a beleza e a sensibilidade. Obrigada por ter me feito acreditar estar preparada e ser capaz de qualquer coisa.

À minha mãe e amiga, Lia. Uma mulher que acredita que amanhã será outro dia e, assim, supera o que me parecem ser todos os obstáculos possíveis. Além de ter me dado a vida, obrigada por salvá-la tantas vezes. Obrigada por me ensinar a disciplina e a encarar tudo de frente, a ser inabalável.

Ao meu irmão e amigo, Alex Henrick, obrigada por todo o apoio e ajuda durante essa fase, por todas as conversas que me fizeram querer ser uma pessoa melhor.

Ainda sobre apoio, à minha vó Regina. Sem a senhora, eu não teria um transporte para ir e vir todos os dias. Serei para sempre grata por ter se preocupado tanto comigo e torcido por coisas boas para mim.

Ao Fernando, meu namorado, amigo e ouvinte. Obrigada por me dizer todos os dias que eu estava fazendo um bom trabalho e que se orgulhava de mim. Foi muito mais fácil com você, seu apoio e calma por perto.

À Bianca e Alan, que fizeram esses quatro anos tão mais fáceis. Foi um prazer conhecê-los e estar ao lado de vocês. Espero que criemos outros assuntos para reclamar, refletir e rir sobre, além da faculdade.

Gostaria de agradecer também à Paula, minha amiga de muitos anos que viu meu nome na lista de classificados para licenciatura e sempre me incentivou. À Bianca, minha prima, que é capaz de facilitar qualquer trajetória.

Obrigada, professores. Principalmente aos comprometidos com o ensino, com o país e aos que retêm uma esperança de que a educação muda tudo. Obrigada aos meus alunos, que me ensinaram tanto.

Por fim, sou grata a todos que, de forma direta ou indireta, são parte desta realização.

RESUMO

Este trabalho objetiva verificar as vantagens nos métodos de interação no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no âmbito das narrativas, com enfoque nos gêneros conto e crônica nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Considerando os muitos questionamentos sobre a abordagem mais eficaz ou por onde começar quando voltamos o olhar para a variedade de conteúdos na disciplina de Língua Portuguesa, o presente trabalho pretende sugerir a quebra do paradigma tradicionalista que ainda rege as práticas de ensino e conceber a língua como meio de interação. Dessa forma, considera-se relevante que o ensino parta dessa premissa e que seja coconstruído entre estudante e professor sendo mediados pela interação e outras atividades que primem pela construção mútua do conhecimento em sala de aula.

Palavras-chave: Interação; Língua Materna; Narrativas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1.1 Metodologia da pesquisa.....	19
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS.....	34

INTRODUÇÃO

Para o presente trabalho, busca-se observar e refletir sobre métodos possíveis na área de ensino de língua portuguesa. Sabe-se, sobre isso, que muitos são os desafios que se apresentam sobre o ensino de língua materna no Brasil.

De maneira geral, um dos desafios impostos à escola é a fragmentação e a descontinuidade do ensino. Assim, a BNCC (2018) sugere o acolhimento afetivo e a revisitação a conteúdos previamente ensinados conforme as mudanças de uma fase para outra são introduzidas, “evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico”. (BRASIL, 2018, p. 53).

Em concordância com isto, os *Parâmetros Nacionais Curriculares* (1998) apontam, ainda, para o aspecto da totalidade das práticas de linguagem e, que, por isso, não devem ser dissolvidas “em texto, tópicos de gramática e redação, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada”. (BRASIL, 1998, p. 36). Deve-se, portanto, considerar “as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si.” (BRASIL, 1998, p. 36).

Para mais, têm-se o desafio da seleção dos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes. A problemática se fundamenta sobre o questionamento do que, de fato, é a necessidade e o objetivo sobre a qual a sequenciação pedagógica será construída. É, a partir disso, que devem ser definidos o “grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa proposta”. (BRASIL, 1998, p. 37). Deste amálgama, resultam, de acordo com os PCN, os “graus de autonomia do sujeito diferentes em relação à utilização dos diferentes saberes envolvidos nas práticas de linguagem.” (BRASIL, 1998, p. 38).

No que tange ao papel do ensino de língua portuguesa na formação dos estudantes, abrange-se para além dos conteúdos formais, envolvendo diversos aspectos da formação do sujeito. Isto posto, pode-se atribuir à área de língua portuguesa a mobilização do conceito e do exercício da

[...] empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos,

o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2018, p. 139).

Isto posto, deve-se ao papel do ensino de Língua Portuguesa o desenvolvimento da “formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno”. (BRASIL, 1998, p. 82). Nesse escopo, considera-se o olhar bakhtiniano sobre a visão de língua no que se refere ao norteamento ideológico da linguagem. Por isso, cabe salientar a relevância do trabalho com as variações linguísticas, temáticas e modais (BRASIL, 1998) sobre as quais a língua pode revelar as diversas vozes que compõem determinado discurso, conduzindo os estudantes a essas práticas de reflexão que ocupam lugar amplo no bojo do conceito de letramento.

Por isso, esta monografia apresenta um estudo sobre os métodos de interação possíveis para a construção do conhecimento de forma que os educandos possam se manifestar e serem amparados por meio da intersecção do professor, do texto e das contribuições de outros estudantes e reformulem, reafirmem ou desaprovem dados pontos de vista de forma crítica, autônoma e respeitosa. Cabe salientar, ainda, a concepção de que ao docente de língua portuguesa é confiada a possibilidade de estender suas práticas pedagógicas para outras áreas do conhecimento, mirando a interdisciplinaridade, visto que a língua(gem) se faz presente em todas as esferas.

O objetivo geral deste trabalho foi verificar as vantagens dos métodos de interação mútua dentro da sala de aula nos anos finais do ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem de textos do tipo narrativo. Os objetivos específicos foram discutir as teorias construídas ao longo do tempo no que se refere à interação e qual a sua contribuição com a aprendizagem dos estudantes; descrever atividades e práticas pedagógicas com o intuito de favorecer a produção, interpretação e análise de narrativas, bem como outras etapas que possam ser consideradas pertinentes em seu bojo.

O método utilizado para realização desta pesquisa foi o de revisão bibliográfica, com base no explicado pelos autores O'Connor e Michaels (1993; 1996), Antonio Candido (2004), Vygotsky (1991). Para isso, o texto foi dividido em três capítulos.

No primeiro e segundo capítulo, objetivou-se ressaltar, por meio da revisão bibliográfica, a participação do alunado em sala de aula e o pensamento crítico. Por isso, o presente trabalho se debruça sobre a literatura disponível a respeito da escrita, da compreensão e da leitura de textos narrativos, com enfoque nos gêneros conto e crônica, interceptados pela interação.

A escolha dos textos narrativos se deu a partir do interesse em que os educandos possam expor suas vivências, conceitos prévios, observações, desenvolver estilo, autonomia, criatividade, dentre tantos outros conhecimentos a serem mobilizados sob a proposta da escrita de uma narrativa. Além disso, os autores mencionados ao longo do trabalho observam a necessidade inerente ao ser humano de contar histórias, narrar fatos e percepções, bem como seu caráter humanizador.

Por isso, o tipo textual narrativo foi escolhido para ser explorado de forma geral, apesar de focar sobre as pesquisas que versam sobre as crônicas e os contos, em sala de aula. Além disso, variados aspectos linguísticos podem ser explorados a partir desses gêneros.

Sobre o papel da interação nesse processo, pode-se mencionar diversas configurações possíveis em sala de aula: aluno-aluno, aluno-professor, aluno-professor-aluno, aluno-texto, dentre outros. Entretanto, existe enfoque para os trabalhos com a oralidade em sala de aula, de forma integrada ao trabalho com os textos escritos, a fim de que não sejam práticas fragmentadas como se em nada contribuíssem uma com a outra. Ao contrário, buscou-se promover as práticas orais por meio da sugestão de Michael e O'Connor (1996) a respeito da técnica de *revoicing*, sobre a qual o docente reelabora, afirma, reafirma e questiona os educandos a partir da fala expressa anteriormente por outro estudante.

Além disso, há a interação professor-aluno sobre a qual alguns pesquisadores observaram existir resultados diferentes no processo de escrita do alunado a depender da exposição implícita ou explícita sobre o gênero, do modo de solicitação para que o processo de escrita fosse iniciado ou, ainda, de que forma os alunos eram submetidos à tarefa: individualmente, em pares de alunos com dificuldade, de alunos mais preparados e menos preparados e afins.

No que tange à solicitação da produção de texto, alguns autores notaram diferenças na produção das narrativas dos alunos a partir de determinados

mecanismos utilizados pelo docente. Dito isso, pode-se determinar métodos mais eficientes para a produção de textos de forma que o educando possa se ater às formas de dizer, visto que o conteúdo a ser dito é previsto no mundo real conforme as práticas sociais em que se aplica a linguagem. De fato, a criatividade passa a ser explorada e, com a prática da escrita, é provável que os alunos encontrem facilidade em criar.

Essa seria consequência de práticas de escrita que os levariam ao desenvolvimento da criatividade e ao gosto pela escrita e pela leitura. Contudo, o interesse principal é de que o docente favoreça situações em sala de aula de forma que os educandos se manifestem e, a partir disso, tornem-se indivíduos críticos.

Acredita-se, portanto, que cabe ao espaço escolar contribuir para que os alunos adquiram autonomia e criticidade. Para isso, existem ferramentas das quais o professor pode se utilizar de maneira que ofereça suporte e enseje o debate saudável e respeitoso, levando os alunos a avaliar e defender pontos de vista parecidos ou discrepantes.

Isso posto, deve-se salientar o ponto de vista que deseja que o indivíduo seja a prioridade e possa pensar e refletir sobre a sua natureza, sobre a beleza e a estranheza, sobre a arte que nos compõem humanos por meio dos gêneros literários, por meio de ferramentas proporcionadas por sua língua para que encontrem meios de se expressarem e observarem os fenômenos e manifestações que os rodeiam, com criticidade e respeito.

A relevância desse trabalho está no impacto social ao sugerir a inserção dessas práticas que considerem as contribuições do alunado e que favoreçam seu engajamento crítico e reflexivo por meio da palavra.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

À vista das discussões no campo da linguística aplicada nos últimos anos que sugerem incessantemente o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, o presente trabalho verifica, em linhas gerais, o processo de interação e sua pertinência quanto ao processo de ensino e aprendizagem na construção de textos do gênero narrativo. É certo que regredir aos tipos textuais, aderindo à ideia de que são suficientes para o exercício das práticas sociais, seria um desserviço ou, em nada acrescentaria visto a quantidade de estudos de outras décadas que se debruçaram sobre esse tema e contribuíram com a sociedade daquela época.

Contudo, os movimentos que a sociedade tem feito, em geral, suscitam transformações na sala de aula. Dessa forma, as necessidades atuais demandaram transformações na esfera do ensino e, por isso, explorar o texto conforme sua tipologia, apenas, se tornou uma prática de ensino insatisfatória.

A fim de estabelecer uma relação entre os tipos e os gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (2004) apontam para o agrupamento dos gêneros textuais em grupos maiores, os tipos de texto, que são produto “das interações entre os sujeitos e as relações que se estabelecem entre o nível estrutural e pragmático.” (2004 *apud* SANTOS, 2011, p. 26). Assim, assume-se que

[...] os tipos de texto, sob o ponto de vista psicológico, são consequências de operações de linguagem efetuadas no curso da produção. Tais operações estão relacionadas à situação material de produção, possibilitando o que os autores chamam de relação de implicação/autonomia, correspondente às relações estabelecidas entre os gêneros primários e secundários (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004 *apud* SANTOS, 2011, p. 26).

Sob esse aspecto, acredita-se que estabelecer os gêneros agrupados no tipo textual narrativo para o desenvolvimento, a reflexão e a construção em sala de aula pode ser uma escolha que abarque diversas implicações positivas para a vida do alunado.

Primeiramente, assume-se aqui como definição de narrativa a mesma adotada por Hergesel e Silva (2018). Segundo eles, “Narrar é contar uma história, seja ela real

ou fictícia, envolta, de alguma maneira, em um discurso idiossincrático que, conseqüentemente, varia de autor para autor” (HERGESEL; SILVA, 2018, p. 66).

Apesar de manter em mente o caráter indissociável entre o conteúdo e o símbolo, como menciona Candido (2004) “a mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura o seu efeito” (CANDIDO, 2004, p. 178). Deve-se, no que se refere à estrutura – não no sentido normativo, mas à luz de Todorov –, versar sobre o tratamento específico para a forma e para o conteúdo que as narrativas carregam.

Ainda que os moldes sejam flexíveis e ofereçam variabilidade por meio do estilo, do conteúdo, da organização ou quaisquer outros aspectos que possam diferir entre si, além da possibilidade de hibridismos, os textos narrativos implicam determinados elementos essenciais. De acordo com Todorov (2006):

[...] a descrição da obra pode estar ligada à ciência (e portanto permitir a aplicação dos métodos estruturais) unicamente com a condição de nos fazer descobrir as propriedades de todo o sistema de expressão literária ou de suas variedades sincrônicas e diacrônicas. (TODOROV, 2006, p. 66).

Para mais, o interesse na descrição dos elementos da narrativa se fundamenta na ideia de que “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2004, p. 177). Assim, há, nos gêneros textuais narrativos, uma organização específica, e é a partir dela que o caráter humanizador se faz possível. Sobre isso, Candido (2004) afirma que “toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido” (CANDIDO, 2004, p. 178).

Dessa forma, em relação aos elementos que estruturam a narrativa, têm-se cinco fundamentais: o enredo, as personagens, o tempo, o espaço e, por fim, o narrador, sendo que, para Gancho (2006), “para ser prosa de ficção é necessária a presença do narrador, pois é ele fundamentalmente que caracteriza a narrativa” (GANCHO, 2006, p. 4). De fato, é o narrador quem faz viver ou morrer, muitas vezes, na medida em que há ou não função para a personagem no enredo (TODOROV, 2006).

Todorov (2006) afirma três definições iniciais, que se fundem ou difundem das personagens. Esses três tipos de narradores variam em função do que sabem ou não a respeito do desenvolvimento da narrativa. Contudo, essa definição “é apenas uma primeira repartição sumária; toda narrativa combina várias visões ao mesmo tempo; existem, por outro lado, múltiplas formas intermediárias” (TODOROV, 2006, p. 61). Com isso, há outras possibilidades da visão do narrador e do envolvimento dele com as personagens e o enredo.

Uma vez que a visão sobre as narrativas foi exposta, cabe expor o tratamento para a partícula “literária” nesse trabalho, apesar de algumas definições já imbricadas às postulações a despeito da narrativa. Associa-se, aqui, a definição abrangente de literatura sobre a qual Antonio Candido (2004) discorre, sendo consideradas “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (CANDIDO, 2004, p. 174), nas quais as narrativas são incluídas.

Para além das recomendações sobre o desenvolvimento de construção de textos de gêneros textuais do tipo narrativo para os anos finais do ensino fundamental, há a necessidade de ensejar a discussão em torno do tema a fim de ressaltar o potencial humanizador característico dos textos narrativos no âmbito da literatura e, por isso, faz-se indispensável o acesso a ela. A esse respeito, Candido (2004) a postula como direito fundamental, de caráter organizacional e ordenador do ser humano, visto que “nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2004, p. 177).

Em se tratando do ensino de língua na formação escolar do alunado, há, ainda, o fator ideológico norteador dessa língua. Do ponto de vista bakhtiniano (BAKHTIN, 2006), os discursos são orientados ideologicamente. Por isso, vale ressaltar a necessidade de favorecer o exercício do pensamento crítico diante dos discursos que atravessam a qualquer integrante da sociedade, em qualquer camada dela.

Uma vez que é sobre a organização linguística que a visão de mundo do sujeito é concebida, a prática de interpretação dos textos - orais ou escritos – pode ser um caminho com destino à prática do pensamento crítico. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

O exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico. Exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço (BRASIL, 2018, p. 399).

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2018) visa ao

[...] exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública” (BRASIL, 2018, p. 84).

Para isso, o desenvolvimento do pensamento crítico passa a ser um processo sobre o qual, havendo apoio, pode se tornar mais efetivo, conferindo uma base sólida que se estende a qualquer outra área da vida do estudante.

Com isso, assim como o corpo escolar é a primazia do exercício de democracia e da cidadania, pode ser também o único ambiente em que o alunado terá a oportunidade de produzir uma narrativa e estabelecer contato com o tipo textual em seus gêneros, não só consumindo da literatura, mas se apropriando dela e produzindo-a. Por isso, a necessidade de dar voz aos alunos e estabelecer uma rotina de pensamento crítico confere um papel importante a esse amálgama quando relacionado à necessidade de registros de expressão inerente ao ser humano se considerarmos que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros.” (VYGOTSKY, 1991, p. 60).

Nesse sentido, busca-se observar e descrever práticas efetivas no que tange à interação no processo de construção das narrativas no ambiente escolar. Portanto, em função da tentativa de desenvolver em plenitude os âmbitos das práticas sociais, do pensamento crítico e da humanização do sujeito por meio das narrativas, cabe questionar o papel da interação dos estudantes e quais os mecanismos a serem mobilizados em sala de aula para alcançar a esse fim.

Por muitos anos – mas não há muitos –, ouviu-se sobre a necessidade de “prestar atenção”, e que, para isso, o silêncio se fazia indispensável. Em contrapartida, estudos, que inflamaram na década de 1980, revelaram que, no domínio das variadas interações – duplas, professor-aluno, trios ou grupos – os resultados de aprendizagem são melhores.

Ainda em concordância com Vygotsky (2001), faz-se pertinente discorrer sobre a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal. Sobre isso, Vygotsky (2001) aponta para a maturação dos conhecimentos. Visto que o seu olhar não está sobre o produto da aprendizagem, mas sobre os fatores elementares desse processo, entende-se que há a necessidade de diferenciar aquilo que a criança pode fazer sozinha, sendo essa uma característica da aprendizagem já internalizada, e o que ela pode fazer com o auxílio de um sujeito que detenha determinado conhecimento consolidado.

Considerando que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1991, p. 59), a interação em sala de aula pode favorecer a construção do conhecimento já que, entre esses estudantes em diferentes níveis do processo de aprendizagem, dificuldades de criação, internalização de determinado objeto ou tomada de decisões podem ser sanadas.

Contudo, muitas dificuldades são encontradas pelo caminho quanto à tarefa de engajar os estudantes em uma discussão. A complexidade em promover a interação em sala de aula independe, em certa medida, da boa vontade do docente em fazer com que ela aconteça (O’CONNOR; MICHAELS, 1996). Ainda que haja o engajamento dos estudantes, não se sabe ao certo o grau de produtividade dessa interação.

Além disso, pode haver certo direcionamento e esclarecimento por parte do docente quanto ao objeto de conhecimento a ser desenvolvido em aula, porém, apesar de essas discussões cumprirem com o intuito de tornar os objetivos da aula mais claros para os estudantes, tornam-se finalidades rasas diante das possibilidades supracitadas. Por isso, algumas pesquisas têm sido desenvolvidas em torno dos resultados sobre as variadas formas de interação dentro de sala de aula.

De acordo com O’Connor e Michaels (1996),

[...] os alunos que participam não necessariamente se envolvem profunda ou produtivamente com o conteúdo acadêmico. Portanto, vemos o professor de sucesso fazendo mais do que simplesmente disponibilizar a discussão para os alunos. A complexidade dessa tarefa provavelmente explica a relativa raridade da discussão produtiva em sala de aula como um local para a socialização intelectual no ensino fundamental, e mesmo em muitos ambientes secundários e universitários (O'CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 3).

As autoras afirmam que “os alunos que são sucessivamente expostos a atividades interativas, estão aprendendo métodos e práticas de interação que permanecerão funcionando para eles em outras áreas” (O'CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 2, em tradução livre). Para isso, com o intuito de promover o pensamento crítico, sustentam a técnica de *revoicing* (O'CONNOR; MICHAELS, 1996).

Nessa esteira, a técnica de “revozeamento” se dá pelos motivos de alinhamento com o conteúdo escolar, bem como com a familiarização com os modos particulares de pensar (O'CONNOR; MICHAELS, 1996). Assim, por *revoicing*, referem-se a “um tipo particular de reexpressão (oral ou escrita) da contribuição de um aluno – por outro participante da discussão” (O'CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 8).

Com isso, conclui-se que a proposta da técnica de “revozeamento” garante uma interação efetiva com base em argumentos que refutem ou concordem com proposições expressas por outros estudantes sobre determinado assunto. Assim, as autoras defendem que existe, inclusive, um desenvolvimento identitário social, com base na noção de “*participant framework*”, desenvolvida por Goodwin e Goffman (1974; 1990 *apud* O'CONNOR; MICHAELS, 1996), por meio do método de reexpressão do professor do ponto de vista do aluno, elicitando argumentos e incitando a reflexão sobre diferentes pontos de vista.

Destarte, pode-se aderir, ainda, à ideia de que os estudantes são providos do exercício dessa prática o tempo todo no que concerne às mídias digitais. As redes sociais são um grande exemplo de que a expressão de opiniões é uma prática central na sociedade contemporânea. Contudo, faz-se necessário que, no que tange ao pensamento crítico embasado em reflexões, respeito e argumentos, sejam garantidos ao estudante o “acesso a essas funções no contexto da aprendizagem escolar e aos

direitos e responsabilidades que as acompanham” (O’CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 1-2).

Outrossim, o interesse de observação desse método de interação em grupo se refere à “socialização da linguagem: a socialização que visa trazer as crianças para as práticas intelectuais baseadas na escola manifestadas nas formas de falar” (O’CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 2).

Para isso, essa prática em sala de aula resgata o objetivo de humanização do sujeito e das práticas sociais que se encontram nas mais variadas esferas da vida pública e, para além disso, da visão de mundo do sujeito. Com isso, apresenta-se à escola essa ferramenta para a prática docente, de forma que auxilie no exercício do pensamento crítico. Dessa forma, “para que os alunos ganhem facilidade nessas práticas de pensamento crítico, eles devem receber suporte social, nos moldes do método de *scaffolding*, técnica de suporte, para que performem e pratiquem formas relevantes de dizer e pensar” (O’CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 2).

A despeito desse método de suporte, faz-se necessário que o professor atue sobre o que Goffman (1981) postulou como *animation* (GOFFMAN, 1981 *apud* O’CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 5). Para ela, esse cenário é composto sobre a ideia de que “o professor está ativamente presente, e está organizando tarefas e participação propositalmente para promover essas práticas de pensamento” (O’CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 2).

Para tanto, deve-se considerar duas práticas observadas pelas autoras. A primeira, refere-se à reformulação. A partir dela é que o estudante obtém esclarecimento ou um novo ponto de vista. Assim, mencionam que:

[...] quando a professora reformula o enunciado de um aluno dentro de uma sequência de renovação, ela pode reformulá-lo por uma variedade de razões, incluindo esclarecimento de conteúdo ou relevância, ou a introdução de nova terminologia para ideias familiares (O’CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 12).

Outra prática a ser considerada para que o método de “revozeamento” seja aplicado, é a de que se deve buscar alinhamentos e oposições embasadas em argumentos por meio de esclarecimentos, reformulações ou destaques aos variados

aspectos do enunciado do aluno por meio de atitudes como “adicionar material, deletar material ou usar diferentes lexicalizações” (O’CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 13). E, como resultado disso, estimular a reflexão sobre diversos pontos de vista existentes sobre uma mesma problemática, incentivando a percepção sobre o choque entre um posicionamento e outro, a criatividade para refutar ou alinhar opiniões, humanizando, por meio da reflexão, mobilizando, assim, conhecimentos a serem aplicados no processo de construção de uma narrativa, nesse caso.

O professor engajado nesse processo de socialização da língua deve, portanto, orquestrar e integrar o conteúdo acadêmico e a participação dos alunos simultaneamente. E ambos devem ser realizados em um contexto em que os alunos variam amplamente nos recursos discursivos e acadêmicos que trazem para o contexto da sala de aula. (O’CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 3).

Além disso, cabe versar sobre esses discursos que serão expressos pelos alunos. É a partir deles que a “orquestração” ocorrerá. Assim, o espaço deve ser dado para que falem acerca do conteúdo, que narrem, nesse caso, a história que cabe ao momento, já que “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1991, p. 56).

Essas narrativas orais podem servir, ainda, como um modo de acrescentar ao repertório de criação para o momento da escrita, além de favorecer a prática da oralidade que encontra pouco espaço em sala de aula. Diante de alinhamentos e oposições, o delineamento da construção das narrativas pode se tornar mais clara. De acordo com Luz e Leal (2001), a produção de textos é uma tarefa complexa e multifacetada. Assim, de acordo com as autoras:

A coordenação entre o planejamento e a geração e as tomadas de decisões sobre a forma e o conteúdo são essenciais para a produção de qualquer tipo de texto e devem ser feitas a partir da imagem que se faz do leitor provável ou pretendido e da situação de interação que será mediada pelo texto. Logo, é necessário que se proporcione, na prática pedagógica, situações reais de interação (LEAL; LUZ, 2001, p. 30-31).

Assim, conferem à tarefa de produção de textos variadas escolhas que objetivam o efeito que se pretende evocar a partir delas. Divididas em níveis macro e

micro, as escolhas quanto à estrutura, conteúdo ou de ordem mais específica quanto às partes que compõem o texto são conflitantes para o estudante (LEAL; LUZ, 2001). Contudo, diante de um processo de interação em duplas, a situação interacional se torna facilitadora da tomada de decisões.

1.1 Metodologia da pesquisa

Partindo do princípio de que este trabalho se trata de uma produção científica, têm-se, fundamentalmente, o dever, por parte do pesquisador, de adotar um procedimento norteador quanto à coleta de dados e embasamento teórico.

Para Gil (2002), o primeiro conceito a ser adotado no processo de construção de uma pesquisa científica se dá pelo delineamento. De acordo com ele, o delineamento é o “planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados” (GIL, 2002, p. 43).

Dessa forma, uma ferramenta de identificação do delineamento em uma pesquisa é por meio do método adotado pelo pesquisador para a coleta de dados. (GIL, 2002). O autor salienta, então, dois grandes grupos de fontes possíveis: a consulta em papel e dados providos por indivíduos (GIL, 2002).

Em tratando-se da consulta em papel, a pesquisa pode assumir um caráter de revisão bibliográfica ou documental, sendo o primeiro método adotado para o trabalho em questão, uma vez que a pesquisa bibliográfica “possibilita ao pesquisador e, posteriormente, ao leitor, tomar conhecimento, por meio de fontes primárias e secundárias, das principais concepções e descobertas no tema estudado”. (BRASILEIRO, 2012, p. 6). Em relação às disparidades quanto à pesquisa bibliográfica e documental, Gil (2002) expressa que a

[...] diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45).

Para Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica, visto que “é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 54). Dessa forma,

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44).

Para mais, Gil (2002) classifica os instrumentos para a pesquisa bibliográfica em livros de leitura corrente e de referência. Nesse mesmo sentido, Lakatos e Marconi (2017) explicitam que os livros utilizados para a revisão bibliográfica:

[...] distinguem-se os de leitura corrente e os de referência. Os primeiros constituem objeto de leitura refletida, realizada com detida preocupação de tomada de notas, realização de resumos, comentários, discussão etc. Os livros de referência são livros de consulta, como dicionários, enciclopédias, relatórios de determinadas instituições, como os do Banco Central e do IBGE. (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 54).

Assim sendo, têm-se ainda que “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 2002, p. 45). Ademais, revisar os trabalhos, as discussões e os resultados do campo em que se pretende pesquisar pode ser, também, um meio de fomentar a discussão sobre a qual o pesquisador se debruça. Sobre isso, Lakatos e Marconi (2017) comentam que:

A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições, ou rearmar comportamentos e atitudes. Tanto a confirmação, em dada comunidade, de resultados obtidos em outra sociedade quanto a enumeração das discrepâncias são de grande importância (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 240).

Para além das vantagens supracitadas, pode-se atribuir a esse procedimento de pesquisa um papel importante já que permite ao pesquisador uma visão abrangente das conclusões obtidas anteriormente a respeito daquele mesmo tema. Outrossim, refere-se aos esforços já feitos por outros pesquisadores, favorecendo a inovação na abordagem do tema ao consultar materiais antecedentes.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A fim de revisitar e apontar soluções, conclusões e reflexões sobre o ensino de língua portuguesa em bibliografias disponíveis para tal, os estudos recentes a serem discutidos no presente trabalho apontam para a prática do desenvolvimento de textos narrativos.

Como proposto por Schnewly, Dolz e Noverraz, diversas pesquisas a serem discutidas nesse trabalho indicam a importância de embasar o trabalho da língua portuguesa em sala de aula em uma sequência didática. Com isso, a abertura de módulos em que os alunos reescrevem suas produções que são determinadas por temas contextualizados e enfocados em determinados aspectos do texto, é uma prática recorrente e que se torna arquétipo para a maioria das pesquisas revisitadas nesse capítulo.

Para isso, deve-se mencionar a escolha de trabalhos que discorressem sobre os gêneros conto e crônica visto que ambos são parte da proposta dos documentos nacionais norteadores das práticas pedagógicas para os anos finais do ensino fundamental.

Nesse sentido, as práticas de escrita e leitura dos contos se faz relevante por diversos motivos. De acordo com Carolina (2017), os contos de enigma podem ser uma ferramenta que promova "o desenvolvimento de habilidades de leitura em níveis de inferência mais profundos" (CAROLINA, 2017, p. 99) aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Assim, para o trabalho específico com os elementos da narrativa, Carolina (2017) sugere os contos de enigma com enfoque para o espaço físico e psicológico de modo que favoreça aos estudantes o pensamento investigativo.

A pesquisadora ressalta que "o gênero textual literário conto se constitui, segundo os teóricos da literatura, por uma narrativa curta e de um só incidente, razão pela qual apresenta poucos personagens." (p. 241). Deve-se a isso, de acordo com ela, a maleabilidade do trabalho com esse gênero já que ele permite a leitura que pode ser provável em uma única aula e, ainda, a exposição dos elementos fundamentais da narrativa em poucas páginas. Carolina considera, portanto, esse outro aspecto positivo inerente ao formato dos contos, para introduzir os estudantes ao universo

literário, visando a tornar as práticas de leitura um hábito mais palatável aos alunos de forma que, posteriormente, tornem-se leitores ávidos.

Outrossim, diz respeito à capacidade de compreender para além do dito por meio dos contos de enigma. Na tentativa de desvendar o mistério nessas narrativas, o leitor deve, por conseguinte, compreender o texto e o que pode ser inferido dele. Por isso, pode-se considerar, no bojo dos aspectos positivos do trabalho com esse gênero, o prazer pela leitura e o exercício do posicionamento crítico, mobilizando a autonomia, visto que a leitura favorece a integração do indivíduo enquanto sujeito social (CAROLINA, 2017).

Tendo isso em vista, a pesquisadora sugere uma sequência de atividades que se referem, em suma, à leitura de textos sugeridos por ela, como “O Fantasma da Quinta Avenida”, de Jerônimo Monteiro ou “Tu és o Homem”, de Edgar Allan Poe em grupo feita pelo docente em sala de aula, leitura pelos alunos como tarefa enquanto fazem marcações sobre as descrições das personagens e pistas reveladas ao longo da narrativa a fim de que os estudantes solucionem o mistério e sejam instigados a continuar a prática de leitura.

Com isso, Carolina aponta para a centralidade do exercício da compreensão textual em níveis discursivos, para além do dito, considerando as intenções do locutor, inferências e, ainda, a formação de um posicionamento crítico por parte do leitor.

Para mais, a autora do artigo destaca a atividade de leitura colaborativa em sala de aula e, sobre isso, conclui que:

A atividade em grupos é interessante, pois cada leitor faz um tipo de inferência. Isso se relaciona com o nível de leitura que é feito, ou seja, se é uma leitura mecânica, dificilmente serão notadas pistas e situações enigmáticas; porém, se for uma leitura detalhista, facilmente isso será observado. (CAROLINA, 2017, p. 106).

Tal discussão, que se faz ponto central nesse trabalho, é mencionada por Carolina que aponta para a mesma direção ao creditar à interação em grupo um aspecto importante do processo de compreensão do texto. Sobre isso, cabe destacar a sugestão da pesquisadora quanto à prática de dramatização em sala de aula, dando espaço para a modalidade oral e para a elaboração da releitura dos textos propostos

e analisados previamente durante as aulas. Com isso, é incumbido aos alunos, necessariamente, a interação entre eles e o texto, a exposição da visão deles sobre a narrativa e, ainda, a produção de textos narrativos escritos e orais que se enquadrem no gênero com finalidades bem definidas, motivadoras e que cumprem parte do elenco de possibilidades das práticas sociais.

Por outro lado, Nóbrega (2015) aponta para um risco que emerge como consequência dessas práticas de leitura de textos como modulares para a escrita. Para ela, a escolha de gêneros curtos em detrimento de novelas e romances incide sobre o caráter didático que se quer promover.

O risco é sufocar uma recepção mais subjetiva por parte do aluno, impedindo-o de compartilhar essa experiência, submetendo-a à arbitragem dos pares e à autoridade do texto. Corre-se seriamente o risco de inviabilizar a possibilidade de a escola constituir-se em uma comunidade de leitores. (NÓBREGA, 2015, p. 203).

Segundo a pesquisadora, ao assumir o texto como *lócus* central da prática de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, torna-se inconcebível não assumir o trabalho com os gêneros textuais. Contudo, a pesquisadora expõe a crítica ao currículo do estado de São Paulo, uma vez que “Estudar um único agrupamento por ano, de uma única esfera discursiva parece orientar-se por uma estratégia didática que não encontra respaldo nas práticas sociais.” (NÓBREGA, 2015, p. 193).

Ademais, a autora destaca a relevância da oralidade em sala de aula e sustenta a ideia de que a oralidade tem ainda ficado em segundo plano nas práticas pedagógicas, havendo uma supervalorização da modalidade escrita.

No trabalho desenvolvido em sala de aula, tanto os gêneros escritos como os orais (principalmente os da esfera pública) devem ser trabalhados sem ignorar que a fala, bem como a escrita, sempre se acham situadas e realizam-se em condições particulares como eventos comunicativos. (NÓBREGA, 2015, p. 202).

Nessa mesma esteira, Siqueira (2006) também aponta para a oralidade. Em sua pesquisa, discute e analisa a oralidade presente nos contos a fim de oferecer suporte aos docentes para favorecer discussões em sala de aula a respeito do

desenvolvimento de diálogos nos contos. Para isso, considera três contos no *corpus* de sua pesquisa: *A Porta está Aberta*, de Luiz Vilela, *Entrevista* e *Os prisioneiros*, de Rubem Fonseca.

Para ela, o conto não pode ser definido por um conceito, apenas, visto que “a conceituação do conto é nebulosa e sem contornos fixos” (SIQUEIRA, 2006, p. 43). Porém, pode-se mencionar que “a característica básica da construção do conto é a economia dos meios narrativos, ou seja, apresentar, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos.” (SIQUEIRA, 2006, p. 43).

A vista disso, Guimarães (2010) sustenta o conceito de que o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula deve ser concentrado nos aspectos comunicacionais. Por isso, discute a construção de um conto humorístico pelos alunos em que a produção final ocorreu após 13 oficinas.

Os alunos leram o conto “Vovô General, Vovó Vedete” de Orthof (2002), “Pipi”, de Azevedo (2001), “A morte da tartaruga”, de Fernandes (2003), “O Vovô e a Dentadura”, de Orthof (2001) e “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”, de Gribel (2001) como obras que, além de servirem de referência para eles, posteriormente, favorece a prática de leitura.

Assim, os estudantes analisaram as fases da narrativa nos textos propostos, as vozes do narrador e dos personagens, os aspectos de pontuação, representação de mundo, o humor no conto e a referenciação. Além disso, reescreveram em grupo a produção de um colega que não apresentava todas as fases da narrativa, bem como produziram a reescrita de seus textos em duplas. Guimarães (2010) afirma que:

Eles sentavam-se em duplas, já pré-determinadas pelos professores, de modo que os que já estivessem em um processo mais avançado de aprendizagem ficassem ao lado daqueles que necessitassem mais de alguma ajuda. Essa interação das crianças nas duplas e o andamento, proporcionado pelos mais capazes, foram imprescindíveis para o processo. (GUIMARÃES, 2010, p. 432).

Com isso, a pesquisadora embasa a ideia de interação aluno-aluno em Vygotsky, sob o conceito de *scaffolding*. Sobre isso, Leal e Luz (2001) também versam a respeito dos resultados das produções escritas a partir da interação em duplas. Para elas, “é possível que, em interação, as crianças passem a explicitar os conhecimentos

e apreendam estratégias de coordenação entre as atividades necessárias à produção de um texto.” (LEAL; LUZ, 2001).

Com isso, as produções textuais apresentam resultados melhores ao fim do processo a partir de uma interação assimétrica, amparadas, também, pela teoria de Vygotsky. Assim, ao propor a produção de um conto para crianças de idade entre 8 e 13 anos, as autoras analisaram as interações em duplas de alunos simétricas, em que ambos apresentam dificuldade ou são de nível médio ou forte, de acordo com uma classificação de elementos presentes nos primeiros textos dos estudantes.

Para essa pesquisa, o conto “Fantasmas Chateados”, de Rogério Borges (1992) foi lido pelos estudantes e, a partir da discussão dele, os alunos produziram uma atividade de releitura individualmente. Posteriormente, os alunos foram postos em duplas simétricas, ou seja, pares de alunos com capacidades similares, para uma atividade de reescrita.

Leal e Luz (2001) constataram, portanto, que houve progresso nas produções textuais entre as duplas classificadas medianas e fortes. Contudo, as duplas classificadas como fracas, não apresentaram progresso em suas reescritas.

Ademais, as autoras sustentam a concepção apresentada inicialmente de que as duplas devem ser configuradas de forma assimétrica, de modo que os alunos ofereçam suporte de ideias uns aos outros, em um processo de negociação por meio da comunicação.

A partir disso, Santos e Barrera (2015) entendem que as condições de produção de textos são relacionadas ao resultado final da construção deles. Dentre fatores de ordem social do estudante, como escolaridade, idade e outros, também influencia a produção das narrativas o contexto da solicitação feita aos alunos pelo professor.

Sobre isso, as pesquisadoras estabeleceram três condições diferentes de estímulo para a escrita dos contos. A primeira consistiu na apresentação de um tema exposto pelo pesquisador: “O dia em que o gato ficou amigo do rato”. A segunda, em uma sequência de gravuras da história “Pega Ladrão”, de Eva Furnari (1984) e, por fim, a gravura da paisagem de uma praia, sem evidências de conflito.

Diante disso, os resultados da pesquisa apontam, primeiramente, para a maior parte dos textos terem sido enquadrados na segunda situação, a sequência de gravuras. Sobre elas, acredita-se que a sugestão “da cena e dos personagens, conflito explícito e resolução do conflito” (SANTOS; BARRERA, p. 258, 2015) levou à elaboração da narrativa com estrutura completa.

Dito isso, pode-se entender que a hipótese de interação mediante a exposição das fases da narrativa conduz à prática de escrita de narrativas mais elaboradas e contextualizadas. Para além das configurações de interação aluno-aluno ou aluno-professor, a intervenção adotada pelas pesquisadoras demonstra eficiência no que diz respeito ao desenvolvimento dos contos.

Cabe destacar, sobre isso, um procedimento muito comum ainda hoje sobre solicitar o texto no contexto em que o docente é o único leitor. Com a pressuposição do interlocutor - o docente - , a falta de contextualização é cabível por parte do aluno, visto que o professor está inserido no contexto da produção, não se fazendo necessário pormenores na produção escrita. Assim, Silva e Barbosa (2019), apoiados em Santos, Riche e Teixeira (2013), sugerem que o professor, a longo prazo, explicita as diversas alternativas linguísticas disponíveis para as mais variadas situações de comunicação, de forma que as diversas formas de falar e escrever se integrem ao repertório dos educandos.

No que tange à discussão sobre a interação na produção e leitura de crônicas em sala de aula nos anos finais do ensino médio, cabe mencionar a visão, inicialmente, das pesquisas recentes que incidem sobre esse assunto.

Para Moraes e Moraes (2015), as crônicas abrangem uma gama de funções linguísticas extensa. Por isso, as autoras sustentam que exista um caráter argumentativo inerente às crônicas por meio da referenciação. Sobre isso, as autoras indicam que:

Os cronistas trabalham com sentimentos atemporais, discutindo as relações humanas, sociais, políticas, econômicas e culturais e, por meio de elementos de referenciação, conseguem imprimir seu estilo às crônicas, explorando diversos tons: poético, lírico, filosófico, reflexivo, irônico, humorístico etc. É por meio das escolhas lexicais, das introduções e retomadas de referentes e expressões referenciais, que os locutores e interlocutores constroem uma imagem de si mesmos e de suas opiniões, transformando acontecimentos triviais em

eventos ricos expressivamente, reinventando a realidade de forma poética (MORAES; MORAES, 2015, p. 181).

Portanto, pode-se considerar esse um aspecto relevante desse gênero para estudo nos anos finais do ensino fundamental, visto que os documentos nacionais apontam para eles como gênero a ser trabalhado e desenvolvido nesses anos. Assim, um dos aspectos tratados na pesquisa diz respeito à referenciação. De acordo com Massaud Moisés (*apud* Moraes; Moraes, 2015), os textos do gênero crônica apresentam um modelo imbricado pela argumentação. De acordo com as autoras da pesquisa, esse aspecto da crônica pode ser encontrado a partir das referências as quais ela abriga em seu bojo.

Ao pensar no processo de (re)categorização em textos do gênero crônica, por exemplo, podemos também acompanhar essa argumentatividade que se origina da própria evolução referencial no uso dos objetos de discurso e categorizações. Isso porque a crônica, ao se caracterizar pela “ambiguidade, brevidade, subjetividade, diálogo, estilo entre oral e literário, temas do cotidiano, ausência de transcendente e efemeridade”, suscita a reformulação do real por meio da sensibilidade (MOISÉS, 2001, p. 119 *apud* MORAES; MORAES, 2015, p. 181).

Ainda que a ideia de recategorização do gênero crônica com base no que foi exposto acima não seja uma ideia amplamente difundida, cabe destacar que os aspectos narrativos não são e nem poderiam ser negados. Contudo, as autoras propõem uma reflexão a esse respeito indicando que “mesmo em crônicas em que prevaleça o modo de organização narrativo, pode-se estabelecer um viés argumentativo decorrente do processo de interação entre os interlocutores.” (MORAES; MORAES, 2015, p. 181).

Contudo, o cerne da discussão referencial a respeito das crônicas nesse trabalho se dá conforme o interesse em buscar discussões que levem os docentes e os educandos à interação mútua durante as aulas e que, a partir disso, a construção do conhecimento em língua portuguesa também se volte para o estudante em forma de pensamento crítico e reflexão sobre os usos da língua e seus discursos.

Com isso em vista, a pesquisa se faz relevante uma vez que entende os aspectos referenciais dentro do gênero como estratégia de escrita e reflexão sobre o mundo que o texto revela.

Com todas as reflexões estabelecidas, percebemos que a referenciação revela as “propostas sobre o mundo” que os textos apresentam. E, para os locutores e interlocutores, torna-se fundamental compreender e utilizar adequadamente estratégias de (re)categorização com o uso de expressões referenciais como recurso produtivo, com vistas a revelar a intersubjetividade, a sensibilidade e os projetos de sentido diante da realidade que os cerca (MORAES; MORAES, 2015, p. 182).

Assim, as crônicas analisadas na pesquisa foram: "Crônicas: quase" (2001), de Antonio Prata, "O risadinha" (1979), de Paulo Mendes Campos, "O menino do dedo roxo" (2003), de Lourenço Diaféria.

Na busca pela exposição das diferentes formas de referenciação, a primeira a ser mencionada foi o uso das formas nominais definidas e indefinidas que diz respeito às escolhas lexicais que operam sobre a visão que se pretende proporcionar sobre o objeto. Para isso, as pesquisadoras analisaram as obras: "Assaltos insólitos" (1995), de Affonso Romano Sant'anna, "A velha contrabandista" (2001), de Stanislaw Ponte Preta.

Posteriormente, discorrem sobre a anáfora correferencial cossignificativa, as pesquisadoras indicam que:

Esse tipo de anáfora ocorre pela reiteração de termos, sem que isso incorra em empobrecimento textual, e por uso de palavras sinônimas. Assim, o conceito de cossignificação se refere ao fato de as expressões referenciais retomarem o mesmo referente com manutenção de sua significação. Roncarati (2010: 142) inclui, ainda, nesses casos, a retomada explícita de elementos por construções linguísticas com estabilidade referencial, citando o uso de diminutivos, aumentativos, abreviação, siglas. (p. 192).

Para a análise desse aspecto referencial, foram analisadas as obras "Minhas férias" (2001), de Luís Fernando Veríssimo, "A foto" (2001), de Luís Fernando Veríssimo e "Você e o seu retrato" (2000), de Rubem Alves

Outro tópico tratado na pesquisa diz respeito à anáfora correferencial recategorizadora. Sobre isso, as pesquisadoras apontam que “ao retomar o referente, acaba por remodelar sua forma de designação, recategorizando-a, como já descrevemos anteriormente. (MORAES; MORAES, 2015, p. 194).

De acordo com elas, existem quatro formas de referenciação recategorizadora, sendo elas: por hiperônimo, sobre a qual foram analisadas as obras: “Automóvel: Sociedade Anônima” (1979), de Paulo Mendes Campos; por expressão definida, na qual foi analisada a obra de Fernando Sabino, “Ousadia” (1981); por nome genérico, observando-se o fenômeno nas obras “Automóvel: Sociedade Anônima” (1979), de Paulo Mendes Campos e “O melhor amigo” (1981), de Fernando Sabino e por nome demonstrativo neutro, observadas em um excerto de “Presente para a senhora” (1988), de Carlos Drummond de Andrade

Por fim, foi analisado fenômeno referencial por meio das anáforas indiretas e associativas, sobre a qual destacam que:

[...] contribuem para a expansão do domínio referencial, sem operar com repetições frequentes e retomadas pontualizadas do referente, ajudando, dessa forma, a definir e aspectualizar o contexto, acrescentar detalhes substanciais para a progressão textual e equilibrar as informações dadas e novas.” (MORAES; MORAES, 2015, p. 198).

Dito isso, foram analisados excertos das seguintes obras: “O que eu vou ser quando crescer?” (2001), de Antônio Prata, “A zebra” (2005), de Marina Colasanti e “Dia do professor de anacolutos” (2003), de Lourenço Diaféria.

Assim, concluiu-se que os referentes são um aspecto importante para a progressão e interpretação do texto.

Tendo em vista os objetivos de refletir sobre os meios para a interação em sala de aula dos anos finais do ensino fundamental no processo de escrita e produção de textos narrativos, cabe ainda mencionar a necessidade da discussão sobre o suporte dos textos. Visto que muito se fala em corroborar com as tentativas de produção de textos que se aproximem dos contextos reais de um escritor, faz-se necessário comentar sobre o suporte em que esses textos circulam. Por isso, Ritter (2009) menciona a trajetória das crônicas, dos jornais às coletâneas.

A respeito dos jornais,

Em relação às peculiaridades da crônica moderna, Neves (1995, p.20) destaca a importância do jornal para a configuração desse gênero, uma vez que, na maioria das vezes, seu primeiro suporte são as efêmeras folhas de um jornal, e não as perenes páginas de um livro. Daí, ela funcionar como comentário quase impressionista sobre o real vivido e apresentar um tom leve, em busca sempre de ser acessível a todos os leitores. Ainda na visão dessa autora, a questão temática é supostamente arbitrária e sua forma é “caleidoscópica, fragmentária e eminentemente subjetiva” (RITTER, 2009, p. 7).

No que tange à temática, supracitada por Ritter, pode-se considerar a produção de crônicas uma importante ferramenta de desenvolvimento do pensamento crítico e da subjetividade sobre o mundo. Além disso,

Na crônica, o tom humorístico, irônico e desprezioso do autor funciona como o lugar do estabelecimento e da ancoragem da entonação do gênero (um tom autorizado) e da sua atitude valorativa. Como sabemos, atrás da ironia existe um jogo político e ideológico onde se permite que as críticas sociais, as depreciações, as difamações sejam feitas sem causar muita tensão entre os interlocutores. Assim, podemos considerar que a finalidade discursiva se orienta para a reflexão do interlocutor, via provocação do riso (RITTER, 2009, p. 13).

Com isso, cabe ao escritor manter em mente a efemeridade do gênero. Faz-se importante, dessa forma, conscientizar o estudante das possibilidades de suportes - jornal e coletânea - das crônicas. Entretanto, a pesquisadora ressalta, ainda, a aproximação maior, atualmente, da crônica ao texto literário devido à sua circulação em coletâneas. Assim, " é importante lembrarmos da especificidade da crônica que circula em coletâneas literárias, porque esse espaço de circulação não é mais o jornalístico, e, por isso, nessa situação se aproxima mais da esfera literária." (RITTER, 2009, p. 10).

Acrescendo outro ponto de vista no que se refere aos processos de interação por meio da crônica em sala de aula, Santos (2016) discorre sobre a interação que ocorre sob a configuração aluno-texto. Para ele, a relevância das crônicas nas classes dos anos finais do ensino fundamental diz respeito à capacidade “de chamar a atenção dos alunos para o desenvolvimento de atividades de interação com o texto e, além

disso, proporcionar-lhes uma motivação para interagir com o mundo da leitura e a sociedade que os cercam”. (SANTOS, 2016, p. 16).

A necessidade de tal pesquisa se deu, segundo o autor, sobre o trabalho pouco sistematizado e em tempo insuficiente para alcançar as potencialidades positivas favorecidas pela crônica, como a reflexão, o humor, a crítica e o posicionamento do locutor sobre os fatos do cotidiano (SANTOS, 2016). Para isso, o autor considera como cerne de sua pesquisa o aspecto interacional da língua e das práticas sociais, as quais a língua se faz mediadora.

Isto posto, a proposta do pesquisador consistiu em intervir conforme uma sequência didática aplicadas a dezesseis aulas, em quatro oficinas. Em cada uma delas, os educandos tiveram contato com crônicas de diferentes tons discursivos - lírico, poético, reflexivo, humorístico e irônico -, foco narrativo e temas. Dessa forma, os estudantes identificaram os elementos presentes no gênero e responderam ativamente aos questionamentos do pesquisador.

Portanto, o olhar de Santos (2016) sobre o ensino de língua portuguesa sugere que seja objetivado para muito além dos erros e acertos de gramática” (SANTOS, 2016, p. 62). Para mais, sugere que o estudante possa absorver o gênero e suas características de forma que seja habilitado a fazer escolhas em dadas situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as pesquisas coletadas e a revisão bibliográfica feita ao longo desse trabalho, constatou-se que o trabalho com as narrativas para os Anos Finais do Ensino Fundamental é, ainda, incipiente visto as possibilidades de mobilização de conhecimento que esses gêneros propiciam.

Sobre isso, foram discutidas e descritas teorias e atividades propostas por estudiosos da área da educação de forma que os objetivos do presente trabalho foram cumpridos.

De acordo com a análise dos textos selecionados para a revisão bibliográfica, a interação entre os alunos, com os textos e o docente também se faz escassa, mas podem ser trabalhadas de variadas maneiras, já que há diversas configurações possíveis para o trabalho com textos em grupo e, com isso, alcançar o aprendizado de diversos aspectos do texto, sejam eles de cunho linguístico, estrutural ou humanizador-crítico-reflexivo.

Diante disso, conclui-se que existem vantagens sobre as práticas de interação em sala de aula ao ser observado que as produções escritas dos alunos apresentaram resultados de melhora significativa em situações em que os métodos interacionistas de diferentes configurações foram utilizados. Para mais, as atividades descritas nesse trabalho sobre a produção de narrativas podem servir de molde para as práticas pedagógicas futuras, contribuindo com a área de Letras, embora ainda sejam necessárias outras pesquisas, de maior profundidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Navegando**. São Paulo: Papyrus, 2000.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos Acadêmicos e Científicos**. São Paulo: Atlas, 2012.

CAMPOS, Paulo Mendes. **Crônicas**. São Paulo: Ática, 1979, Coleção Para gostar de ler, vol. 4.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In.: Vários Escritos. 4a. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CAROLINA, Débora. **Contos Enigmáticos no Ensino Fundamental II: 8º e 9º anos**. 2017.

COLASANTI, Marina. **A zebra**. In: PINTO, Manuel da Costa (Org.). Crônica brasileira contemporânea. São Paulo: Moderna, 2005.

DIAFÉRIA, Lourenço. **O imitador de gato**. São Paulo: Ática, 2003, Coleção Para gostar de ler, vol. 30.

GANCHO, C. **Análise de textos narrativos**. 7a. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HERGESEL, J. P.; SILVA, M. C. C. **Mídia, narrativa e estilo**: literatura, cinema, videoclipe e telejornal. Alumínio, SP: Jogo de Palavras; Votorantim, SP: Provocare, 2018.

LEAL, T.; LUZ, P. S. **Produção de textos narrativos em pares**: reflexões sobre o processo de interação. São Paulo, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAES, Carla Roselma Athayde; MORAES, Isabela Dias. **O processo de (re)categorização pelo uso de expressões nominais em crônicas narrativas**. ReVEL, vol. 13, n. 25, 2015.

NÓBREGA, Maria José. **Ensinar e aprender Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

O'CONNOR, M.C.; MICHAELS, S. **Shifting participant frameworks**: orchestrating thinking practices in group discussion. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

PONTE PRETA, Stanislaw. **Gol de Padre e outras crônicas**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2001, Coleção Para Gostar de Ler, vol. 23.

PRATA, Antônio. **Douglas e outras histórias**. Rio de Janeiro: Azougue Editora, 2001.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Gênero discursivo crônica: um estudo do contexto de produção**. Caxias do Sul, 2009.

SABINO, Fernando. **Crônicas**. São Paulo: Ática, 1981, Coleção Para gostar de ler, vol. 2.

SANT'ANNA, Affonso Romano. **Porta de colégio e outras crônicas**. São Paulo: Ática, 1995, Coleção Para gostar de ler, v. 16.

SANTOS, Francinaldo Aprígio dos. **Uma proposta de leitura com o gênero textual crônica no ensino de língua portuguesa**. 2016.

SANTOS, L. *et al.* **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SILVA, Laila Thainá da.; BOTELHO, Amara Cristina de Barros e Silva. **O Conto de Marina Colasanti: Análise, Discussão e Motivação à Leitura.** In.: MATA, Nazaré *et. al.* Consolidação da Qualidade Acadêmica na UPE e os Desafios da Internacionalização. 2017.

SILVA, Rosilene Ribeiro.; BOTELHO, Amara Cristina de Barros e Silva. **O Letramento Literário com o Gênero Textual Crônica no 9º ano do Ensino Fundamental.** 2017. In.: MATA, Nazaré *et. al.* Consolidação da Qualidade Acadêmica na UPE e os Desafios da Internacionalização. 2017.

SIQUEIRA, Neusa Lucas de. **Manifestação da Oralidade em Contos Contemporâneos: Organização e Interação os Diálogos Literários.** São Paulo: PUC-SP, 2006.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas.** 4a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se ler na escola.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** Curitiba: Martins Fontes, 1991.