

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DISSERTAÇÃO

**Mediação Didático-Pedagógica Para O Estudo Do Vocábulo Então No
Ensino Fundamental**

Patrícia Gomes De Oliveira

2015



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

**MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ESTUDO DO
VOCÁBULO ENTÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

PATRÍCIA GOMES DE OLIVEIRA

Sob a Orientação da Professora
Dra. Angela Marina Bravin dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ
Dezembro de 2015

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

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

0314m Oliveira, Patrícia Gomes de, 1975-
Mediação Didático-Pedagógica Para O Estudo Do
Vocábulo Então No Ensino Fundamental / Patrícia
Gomes de Oliveira. - Seropédica, 2015.
104 f.

Orientadora: Angela Marina Bravin dos Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS,
2015.

1. Estudo e uso do então. 2. Teoria dos contínuos.
3. Ensino colaborativo. I. Bravin dos Santos, Angela
Marina, 1965-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
III. Título.

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

PATRÍCIA GOMES DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 08/12/2015.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)
Orientadora

Prof. Dr. Fernanda Costa Demier Rodrigues (IFF)
Avaliador externo

Prof. Dr. Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2021

TERMO Nº 571/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 02/06/2021 10:26)
ANGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matricula: 1735678

(Assinado digitalmente em 02/06/2021 07:34)
ROZA MARIA PALOMANES RIBEIRO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matricula: 1795701

(Assinado digitalmente em 03/06/2021 10:16)
FERNANDA COSTA DEMIER RODRIGUES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 020.480.707-79

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:
571, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **02/06/2021** e o código de verificação: **5f10f9ea96**

“Gastei uma hora pensando um verso que a pena não quer escrever. No entanto ele está cá dentro inquieto, vivo. Ele está cá dentro e não quer sair. Mas a poesia deste momento inunda minha vida inteira.”

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

DEDICATÓRIA

A Deus, pois Ele é o mentor da minha vida.

À minha mãe, pelo incentivo e pela ajuda. Minha companheira incansável!

A Wagner Trindade, responsável por me devolver a vida e me encorajar a prosseguir nos estudos.

Aos meus filhos, Giovanni e Heitor. Eu vivo por e para vocês, meus meninos!

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a melhor forma de demonstrar como as pessoas são importantes em minha vida... e a minha lista de agradecimentos é simplesmente quilométrica!

O primeiro agradecimento é para Deus. Sou grata a Ele por ter me concedido a vida e por me permitir viver, literalmente, pois um incidente quase me tirou de cena. Se hoje estou aqui, é pela graça de meu Pai Celestial que olha por mim e pelos meus, com muito amor, zelo e generosidade. A Ti, Deus Pai, devo tudo o que sou, o que tenho e que poderei vir a ter. Graças e louvores a Ti para todo o sempre!

O segundo agradecimento destina-se à minha mãe, um exemplo de mulher determinada e batalhadora que me ensinou a lição mais sublime da vida: amar! Você, mãe, é o presente mais lindo que Deus me deu! Minha amiga, confidente e companheira até a eternidade!

O terceiro agradecimento é endereçado a você, Wagner Trindade, que me proporciona vivenciar o amor todos os dias! A minha vida ganhou mais cor, mais força, mais qualidade e muito mais sentido quando roubei você para mim! Obrigada por me fazer acreditar em meus sonhos e torná-los realidade. Seu incentivo e motivação foram fundamentais para o meu crescimento pessoal, intelectual e profissional. Aprendi e aprendo muito com você! Meu amigo, meu amor e meu companheiro de tantas jornadas... que o nosso amor dure por quanto tempo existirmos e se assim Deus o quiser.

O quarto agradecimento tem duas direções bem díspares quanto à idade: para o meu primogênito Giovanni de Oliveira, com quem eu descobri a maravilha de ser mãe! É um filho que sempre me incentiva com palavras de encorajamento, confiança e positivismo. Eu o amo muito, Gigio (meu craninho e meu futuro Geólogo)! Você é o meu orgulho, meu tesouro, meu amor!!! Para o meu pequenino Heitor Trindade, meu príncipe, você é a extensão do meu amor materno. Com você eu comprovo todos os dias que ser mãe é uma tarefa para poucas! Meu levado, minha doçura, eu o amo demais! Filhos amados, perdoem-me pelas falhas e faltas ao longo desses dois anos de estudo. Foram dias difíceis, estressantes e exaustivos...

À Maria Victória Timóteo Ribeiro, grande parceira da vida! Consegui estudar e alçar voos mais longínquos porque você possibilitou. Não tenho palavras para expressar toda a gratidão que devo a ti! Você é muito mais que uma gestora, é uma amiga amada, por quem eu tenho muito respeito e admiração! Obrigada por tudo!!!

À professora Ângela Marina Bravin, pela orientação, pelas inúmeras cobranças, pelas ligações... os seus ensinamentos foram indispensáveis para o meu aprendizado e para que eu chegasse até aqui. Irei levá-los por toda a vida. Obrigada por me conduzir nessa jornada. Receba a minha gratidão como retribuição à doação de seu trabalho primoroso. Professora querida, muito obrigada por tudo!

Às minhas irmãs Jaqueline e Raquel, aos meus sobrinhos Luiz Otávio, Maria Carolina e Sérgio Luiz, ao meu pai Gelson e à minha sogra Marilza. Agradeço-lhes por compreenderem a minha ausência e atrasos durante todo esse processo. Às meninas Mônica, Valdinéia e Lília, muito obrigada por organizarem cada cômodo de minha casa e pelos cuidados especiais com os meus filhotes. Peço que Deus lhes dê em dobro tudo o que fizeram por mim.

Aos meus familiares mais que especiais: tia Dina, tio Luiz Carlos, minhas priminhas do coração Sula Motta e Adriana Gomes, perdoem-me pelas tantas visitas que prometi, mas não as fiz. Precisei afastar-me, a fim de dedicar-me aos estudos. Agora, poderemos recuperar o tempo perdido... Eu os amo tanto que o meu coração sente diariamente a dor da saudade!

Aos meus amigos e parceiros de trabalho e vida: Juliana Maria, Leandro Quintanilha, Bruna Lopes, Arthur Khripino, Elisângela Cabral, Alexsandra Oliveira, Romeu, Rosiléia Lino, Rosilane Motta, Kilkéria Castro, Juliana Soares, Arlete Galvão, Sirlei Soares... vocês são sinais de Deus em minha vida! Obrigada pela colaboração, pelo apoio, pelas orações e pelas palavras

de incentivo. Vocês são irmãos do coração!!! Uma corrente do bem que quero guardar para sempre comigo!

Aos meus alunos do nono ano do Ensino Fundamental no ano de 2014! Sem vocês esse trabalho não estabeleceria a ponte entre a teoria e a prática, tão necessária ao meu aprendizado! Agradeço-os por me fazerem acreditar que uma educação de qualidade é possível quando encontramos alunos como vocês! Obrigada pela parceria!

Aos queridos e competentes professores de Língua Portuguesa que contribuíram generosamente com essa pesquisa: Alessandra Ferreira, Wagner Trindade, Nathália, Janaína e Rosilene. O companheirismo e a solidariedade de vocês foram extremamente importantes para o estudo do fenômeno linguístico *então*. Vocês são demais!

Aos meus professores do ProfLetras e, em especial, ao nosso Coordenador Professor Gerson Rodrigues. Agradeço-os por compartilharem comigo e com meus colegas seus conhecimentos. Cada um de vocês contribuiu de maneira muito significativa para a construção de saberes que nos serão úteis tanto em nossas jornadas tanto em sala de aula quanto no ambiente acadêmico. Uma doação singular que bem sintetiza aquilo que sentimos: amor à educação!

Às professoras Roza Maria Palomanes Ribeiro e Fernanda Costa Demier Rodrigues, agradeço-as pelas contribuições dadas e por participarem desse processo tão significativo para mim. É uma honra ter duas grandes profissionais da educação avaliando o meu trabalho. Vocês são grandes inspirações para mim! Recebam o meu muito obrigada por tudo!

E, finalmente, aos meus amigos do ProfLetras e em especial a Thatiana Imenes, Flávia Cardozo, Thaís de Paiva, Francis Paula, Alexandre Monteiro, Mario Mangabeira, Jorge Silva e Ester Nunes! Sem vocês a minha história no mestrado não aconteceria de maneira tão plena! Vivi momentos mágicos, trágicos, estressantes, encantadores e inesquecíveis ao lado de todos vocês! Nossas sextas-feiras não mais serão as mesmas...

A todos vocês, sem exceção, o meu mais sincero obrigada e a minha eterna gratidão!

RESUMO

OLIVEIRA, Patrícia Gomes de. **Mediação didático-pedagógica para o estudo do vocábulo então no ensino fundamental**. 2015. 104p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.

O presente trabalho tem como objetivo propiciar ao aluno refletir acerca do uso do *então* e, portanto, direciona-se aos discentes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Itaboraí, estado do Rio de Janeiro. Para tanto, partiu-se de estudos linguísticos sobre tal elemento linguístico, principalmente os de gramaticalização, destacando-se as pesquisas de Martelotta (1996, 2004), Rodrigues (2009, 2015). Buscou-se ainda verificar como os professores e os livros didáticos consideram o *então*. Para esse objetivo ser alcançado, em relação ao primeiro segmento, foi desenvolvido um teste de crenças e atitudes; para o segundo, uma análise qualitativa da descrição dessa palavra e das atividades propostas. No que se refere ao comportamento dos alunos, procedeu-se a uma análise, também qualitativa, dos textos produzidos por eles. Foi dedicada uma parte para os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a mediação. Sustentamos nossa proposta em uma abordagem linguística: a dos Contínuos (Bortoni-Ricardo, 2004), com ênfase no contínuo oralidade-letramento, e em uma teoria pedagógica: a de base colaborativa (Behrens, Moran e Masetto, 2013).

Palavras-chave: Estudo e uso do *então*; Teoria dos contínuos; Ensino colaborativo.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Patrícia Gomes de. **Didactic-pedagogic mediation for the study of the term “then” in elementary school.** 2015. 104p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.

This study aims to develop a proposal for didactic-pedagogical mediation, on a collaborative basis, for the study and use of the word “then”. Indeed, it is targeted at ninth-grade, middle school students of a public school in the city of Itaboraí, state of Rio de Janeiro. This study is based on linguistic studies about the use of “then”, mainly the ones about *grammaticalization* (e.g. Martelotta, 1996, 2004 ; Rodrigues, 2009, 2015). In addition, it investigated how the word “then” is used by teachers and textbooks. In order to accomplish the aim of this study, a ‘belief and attitude’ test was developed, and, with respect to the manner the word “then” is used, this study carried out a qualitative analysis of how “then” is described and of the proposed activities. In regards to the students’ behaviour, this study also performed a qualitative analysis of the texts produced by the students. Furthermore, part of this study was dedicated to the theoretical and methodological assumptions that support mediation. Our proposal is grounded on a linguistic approach: the continuous one (Bortoni-Ricardo, 2004), with emphasis on continuous orality-literacy, as well as on the pedagogical theory of collaborative basis (Behrens, 2013)

Keywords: Study and use of ‘then’; Continuous theory; Collaborative teaching.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Adaptação do quadro A:traços [+prototípicos] proposto por Rodrigues (2015)...	24
Quadro 2 - Adaptação do quadro B:traços [-prototípicos] proposto por Rodrigues (2015)...	24
Quadro 3 - Da fala para a escrita (Marcuschi, 2010, p. 41).....	52
Quadro 4 - Fases de um protejo para aprendizagem colaborativa (Behrens, Moran e Masetto, 2013, p. 116).....	57
Figura 1 - O uso do vocábulo então sob três perspectivas: semântica, sintática e morfológica no livro didático Português nos dias de hoje, 8º ano de escolaridade, de Faraco & Moura (2012, p. 144).....	29
Figura 2 - Indicação de uso do vocábulo então em textos argumentativos no livro didático Português nos dias de hoje, 8º ano de escolaridade, de Faraco & Moura (2012, p. 155).....	30
Figura 3 - Indicação de atividades para a produção de parágrafos argumentativos no livro didático Português nos dias de hoje, 8º ano de escolaridade, de Faraco & Moura (2012, p. 156).	31
Figura 4 - Indicação de atividades para a produção de parágrafos argumentativos no livro didático Português nos dias de hoje, 8º ano de escolaridade, de Faraco & Moura (2012, p. 156).	32
Figura 5 - Relações de sentido expressas pelo vocábulo então na construção de frases no livro didático A aventura da linguagem, 9º ano de escolaridade, de Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2012, p. 69).	33
Figura 6 - A função dos marcadores conversacionais. Livro didático Tecendo linguagens, Língua Portuguesa, 9º ano de escolaridade, de Oliveira et al (2012, p. 48).	34
Figura 7 - O uso do então no gênero Carta Pessoal. Texto escrito pela aluna Marcelly, 9º ano do Ensino Fundamental.	38
Figura 8 - O uso do então no gênero Carta Pessoal. Texto escrito pelo aluno Juan Vitor, 9º ano do Ensino Fundamental.	39
Figura 9 - O uso do então no gênero Carta Pessoal. Texto escrito pela aluna Alessandra Lima, 9º ano do Ensino Fundamental.	40
Figura 10 - O uso do então no gênero Carta do Leitor. Texto escrito pela aluna Raquel Barcelos, 9º ano do Ensino Fundamental.	41
Figura 11- O uso do então no gênero Carta do Leitor. Texto escrito pelo aluno Patrick G. da Silva, 9º ano do Ensino Fundamental.	42
Figura 12 - O uso do então no gênero Carta do Leitor. Texto escrito pela aluna Mylena de Souza Silveira, 9º ano do Ensino Fundamental.	43
Figura 13 - O uso do então no gênero Narrativa Autobiográfica. Texto escrito pela aluna Thamyris Vieira da Silva, 9º ano do Ensino Fundamental.	44
Figura 14 - O uso do então no gênero Narrativa Autobiográfica. Texto escrito pela aluna Alessandra Lima , 9º ano do Ensino Fundamental.	45
Figura 15 - O uso do então no gênero Narrativa Autobiográfica. Texto escrito pela aluna Samara, Carvalho 9º ano do Ensino Fundamental.	46

Figura 16 - O uso do então em textos extraídos da rede de computadores (internet). Disponível em: http://acidezmental.xpg.uol.com.br/entao_filhote.html	61
Figura 17 - O uso do então em textos extraídos da rede de computadores (internet). Disponível em: http://www.cantodosclassicos.com/fique-onde-esta-e-entao-corra-resenha/	62
Figura 18 - O uso do então em textos extraídos da rede de computadores (internet). Disponível em: http://www.livrariacultura.com.br	62
Figura 19 - O uso do então em textos extraídos da rede de computadores (internet). Disponível em: http://companhiadasletras.com.br	63
Figura 20 - Texto O que pode esta língua? Livro A aventura da linguagem, de Travaglia <i>et al</i> , 2012, p. 61.	65
Figura 21 - Texto O que pode esta língua? Livro A aventura da linguagem, de Travaglia <i>et al</i> , 2012, p. 62.	66
Figura 22 - Texto O que pode esta língua? Livro A aventura da linguagem, de Travaglia <i>et al</i> , 2012, p. 63.	67
Figura 23 - Propostas de atividades de interpretação textual. Livro A aventura da linguagem, de Travaglia <i>et al</i> , 2012, p. 64.	68
Figura 24 - Analisando as relações de sentido do vocábulo então. Livro A aventura da linguagem, de Travaglia <i>et al</i> , 2012, p. 69.	69
Figura 25 - A função dos marcadores conversacionais. Livro Língua Portuguesa 9º, coleção Tecendo Linguagens, de Oliveira, Silva e Araújo, 2012, p. 48.	70
Figura 26 - Texto Mangá. Livro Língua Portuguesa 9º ano, Tecendo Linguagens, de Oliveira <i>et al</i> , 2012, p. 186.	71
Figura 27 - Texto Mangá. Livro Língua Portuguesa 9º ano, Tecendo Linguagens, de Oliveira <i>et al</i> , 2012, p. 187.	72
Figura 28 - Texto Mangá. Imagem XIV. Livro Língua Portuguesa 9º ano, Tecendo Linguagens, de Oliveira <i>et al</i> , 2012, p. 188.	73
Figura 29 - Texto Mangá. Imagem XV. Livro Língua Portuguesa 9º ano, Tecendo Linguagens, de Oliveira <i>et al</i> , 2012, p. 189.	74
Figura 30 - Texto Mangá. Imagem XVI. Livro Língua Portuguesa 9º ano, Tecendo Linguagens, de Oliveira <i>et al</i> , 2012, p. 190.	75
Figura 31 - Texto Mangá. Imagem XVII. Livro Língua Portuguesa 9º ano, Tecendo Linguagens, de Oliveira <i>et al</i> , 2012, p. 191.	76
Figura 32 - Texto Mangá. Livro Língua Portuguesa 9º ano, Tecendo Linguagens, de Oliveira <i>et al</i> , 2012, p. 192.	77
Figura 33 - O aluno Gabriel, do 9º ano do Ensino Fundamental, escreve a frase: “Quando eu era pequeno, eu brincava em casa. Então, eu me sentia sozinho.”.....	80
Figura 34 - O aluno Ronesson , do 9º ano do Ensino Fundamental, escreve a frase: “Então você quer sair à noite”.....	81
Figura 35 - A aluna Lorena, do 9º ano do Ensino Fundamental, escreve a frase: “O ônibus demorou. Então, cheguei atrasada na escola.”.....	81
Figura 36 - A aluna Raylane , do 9º ano do Ensino Fundamental, escreve a frase: “Não tinha dinheiro para comprar roupa, então não fui à festa.”.....	82

Figura 37 - Relação de marcadores da oralidade selecionados pelos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.	83
Figura 38 - Relação de marcadores da oralidade selecionados pelos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.	83
Figura 39 - Relação de marcadores da oralidade selecionados pelos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.	84
Figura 40 - Relação de marcadores da oralidade selecionados pelos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.	85
Figura 41 - Relação de marcadores da oralidade selecionados pelos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.	86
Figura 42 - Relação de marcadores da oralidade selecionados pelos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.	87
Figura 43 - Relação de marcadores da oralidade selecionados pelos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.	88
Figura 44 - Registro de trabalho em grupo sobre transcrição dos marcadores da oralidade, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	89
Figura 45 - Registro de trabalho em grupo sobre transcrição dos marcadores da oralidade, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	89
Figura 46 - Registro de trabalho em grupo sobre transcrição dos marcadores da oralidade, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	90
Figura 47 - Registro de trabalho em grupo sobre transcrição dos marcadores da oralidade, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	90
Figura 48 - Registro de trabalho em grupo sobre transcrição dos marcadores da oralidade, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	91
Figura 49 - Registro de trabalho em grupo sobre transcrição dos marcadores da oralidade, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	91
Figura 50 - Registro de trabalho em grupo sobre transcrição dos marcadores da oralidade, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	92
Figura 51 - Pesquisa realizada pelos alunos do 9º ano e extraída da rede social Facebook.	93
Figura 52 - Pesquisa realizada pelos alunos do 9º ano e extraída da rede social Facebook.	93
Figura 53 - Pesquisa realizada pelos alunos do 9º ano e extraída da rede social Facebook.	94
Figura 54 - Pesquisa realizada pelos alunos do 9º ano e extraída da rede social Facebook.	94
Figura 55 - Proposta de trabalho em grupo: O uso do então em texto narrativo. Texto escrito pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	95
Figura 56 - Proposta de trabalho em grupo: O uso do então em texto narrativo. Texto escrito pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	95
Figura 57 - Proposta de trabalho em grupo: O uso do então em texto narrativo. Texto escrito pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	96
Figura 58 - Proposta de trabalho em grupo: O uso do então em texto narrativo. Texto escrito pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	96
Figura 59 - Proposta de trabalho em grupo: O uso do então em texto narrativo. Texto escrito pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	97

Figura 60 - O uso do então em texto narrativo. Texto escrito pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	97
Figura 61 - Registro de trabalho em grupo na produção de texto narrativo. Proposta realizada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	98
Figura 62 - Registro de trabalho em grupo na produção de texto narrativo. Proposta realizada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	98
Figura 63 - Registro de trabalho em grupo na produção de texto narrativo. Proposta realizada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	99
Figura 64 - Registro de trabalho em grupo na produção de texto narrativo. Proposta realizada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	99
Figura 65 - Registro de trabalho em grupo na produção de texto narrativo. Proposta realizada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	100

LISTA DE SIGLAS

LD – Livro Didático

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

MD – Marcador Discursivo

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

In memoriam da minha doce e amada vovó Umbelina Maria de Jesus e de minha amada e saudosa tia Maria Aparecida de Jesus.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I: ESTUDOS LINGUÍSTICOS SOBRE ENTÃO	22
1.1 Introdução ao Capítulo	22
1.2 Gramaticalização de <i>Então</i>	22
CAPÍTULO II: ENTÃO: O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS, A PRÁTICA DOCENTE E DISCENTE	28
2.1 Introdução ao Capítulo	28
2.2 O Que Dizem Os LDs de Língua Portuguesa do Oitavo Ano	28
2.3 O Que Dizem os LDs de Língua Portuguesa do Nono Ano	32
2.4 O Que Dizem os Professores de Língua Portuguesa Acerca do Estudo e Uso de <i>Então</i> ...	35
2.5 O Que Dizem Os Textos dos Alunos	37
CAPÍTULO III: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA MEDIÇÃO PEDAGÓGICA	48
3.1 Introdução ao Capítulo	48
3.2 Concepção de Língua	48
3.3 O Modelo dos Contínuos	49
3.3.1 O contínuo de urbanização	49
3.3.2 O contínuo de oralidade-letramento	50
3.3.3 O contínuo de monitoração estilística	52
3.4 Abordagem Pedagógica: O Modelo de Aprendizagem Colaborativa	53
3.4.1 Etapas de um projeto de aprendizagem colaborativa	56
3.5 Descrição da escola em que se desenvolveu a pesquisa	59
3.5.1 Descrição da turma e do período destinado à mediação	59
CAPÍTULO IV: MEDIÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ESTUDO E USO DO ENTÃO	61
4.1 Introdução ao capítulo	61
4.2 As fases da proposta de aprendizagem colaborativa	61
4.2 Aplicação da Proposta Colaborativa e Resultados Alcançados	79
CONCLUSÃO	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

INTRODUÇÃO

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras-UFRRJ, apresenta uma proposta de mediação pedagógica para o estudo do vocábulo *então* no Ensino Fundamental. A escolha desse tema deve-se ao fato de, durante minha prática docente, nesse nível de ensino, ter observado que tal vocábulo raramente é estudado nas aulas de Português, apesar de sua presença frequente na produção linguística, quer falada, quer escrita, do aluno.

Ainda não levamos o aluno a refletir sobre o emprego recorrente de *então* nas produções textuais como um indicativo da sua importância para o uso que se faz dele no português brasileiro. Na verdade, essa recorrência consiste no grande vilão do texto do estudante, já que se tornou um procedimento comum censurar as construções linguísticas que se repetem nas redações sem pararmos para refletir sobre elas. No caso do *então*, podemos questionar:

- a) o que essa recorrência quer nos dizer?
- b) por que a tratamos com tanta indiferença?
- c) o que falta para levarmos o aluno a refletir sobre o uso que ele faz desse vocábulo sem considerá-lo o vilão do texto?
- d) como relacionar tal uso ao estudo reflexivo da gramática?
- e) como levar o aluno a selecionar outros conectivos que possam transmitir a mesma noção semântica desse vocábulo?
- f) todos os usos de *então* transmitem o mesmo sentido?

Essas reflexões só se tornaram possíveis após as discussões teóricas proporcionadas pela disciplina “Gramática, variação e ensino”, do referido curso, que procuraram mostrar a possibilidade de realizarmos, mesmo no ensino fundamental, estudos gramaticais de base reflexiva relacionados à produção e leitura de textos de diferentes gêneros, levando em conta o uso real das atividades linguísticas. Para tanto, o aporte teórico fundamenta-se em referenciais linguísticos que consideram justamente a linguagem em uso, dos quais destacamos a teoria dos contínuos (Bortoni-Ricardo, 2004) para direcionar a mediação pedagógica desenvolvida para o estudo do *então* em uma escola do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. Como tal estudo, no nível de escolaridade mencionado, deve ser desenvolvido com uma fundamentação didático-pedagógica, foi escolhida, como apoio, a teoria da aprendizagem colaborativa (Behrens, Moran e Masetto, 2013) que propõe um trabalho pedagógico com base na interação entre alunos e professores.

Em função disso, as perguntas que direcionam esta pesquisa são:

- 1) Que situações didático-pedagógicas podemos desenvolver com os alunos de forma a colocar em prática uma proposta colaborativa de ensino-aprendizagem para a reflexão sobre o uso do vocábulo *então*?
- 2) Como relacionar tais situações a uma fundamentação teórica com base em uma abordagem que leve em conta a linguagem em uso, afastando-se da simplificada dicotomia linguagem formal e informal?

Configura-se como objetivo desta pesquisa desenvolver uma proposta de mediação didático-pedagógica, de base colaborativa, para o estudo e o uso do *então* como um termo oriundo da oralidade, de forma a compreender as relações de sentido expressas por esse

vocábulo no momento da escrita. Para tanto, o trabalho foi organizado em quatro partes distintas:

- 1) A primeira parte traça a trajetória histórica do elemento *então*, consonante aos estudos realizados por Matelotta (1996, 2008) e Rodrigues (2009, 2015). Essa etapa consiste em oferecer um aporte teórico, a fim de sustentar os conhecimentos necessários às análises de textos. Trata-se, portanto, do aporte teórico da pesquisa que destaca o conhecimento de investigações científicas com base em teorias linguísticas.
- 2) A segunda parte destina-se a observar de que forma o *então* é considerado pelos livros didáticos de oitavo e nono anos. Também se dispõe a revelar as crenças e atitudes dos professores de Língua Portuguesa do CIEP 129 – José Maria Nanci em relação ao estudo e uso desse termo. O capítulo encerra-se com a verificação da ocorrência do elemento *então* nos textos escolares produzidos pelos alunos.
- 3) A terceira etapa da pesquisa destaca o modelo dos contínuos organizado por Bortoni-Ricardo (2004), bem como evidencia a proposta de mediação de acordo com a perspectiva de aprendizagem colaborativa elaborada por Behrens, Moran e Masetto (2013). Num primeiro momento discorreremos sobre os aspectos relacionados à concepção de língua; num segundo momento serão apresentados os pressupostos do modelo dos contínuos e, ao finalizar o capítulo, traçaremos um perfil da escola e da turma em que a proposta foi realizada.
- 4) Na quarta e última parte explicamos as fases da proposta do trabalho colaborativo proposto por Behrens, Moran e Masetto (2013), de forma que buscamos levar o aluno a usar e a estudar o *então*, partindo do repertório oral e estendendo-se ao escrito. Há uma readaptação do trabalho colaborativo voltado para o Ensino Fundamental de forma que a tecnologia da informação se configura como um importante recurso a ser utilizado para a realização das atividades.

CAPÍTULO I: ESTUDOS LINGUÍSTICOS SOBRE *ENTÃO*

1.1 Introdução ao Capítulo

Esta primeira parte da pesquisa objetiva mostrar resultados de trabalhos acadêmicos sobre *então*, porque consideramos de fundamental importância para a organização da proposta didático-pedagógica o conhecimento de investigações científicas com base em teorias linguísticas. Dessa forma, tentamos garantir o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que se sustenta em informações com credibilidade advinda dos referenciais bibliográficos selecionados, como Martelotta (1996, 2008) e Rodrigues (2009, 2015), entre outros. Num primeiro momento, faremos uma breve abordagem acerca do processo de gramaticalização de *então*, partindo da sua origem até a atual trajetória de uso. Em seguida, apresentaremos exemplos de textos analisados por Martelotta (1996) com o intuito de reconhecermos e entendermos os contextos em que *então* se realiza.

1.2 Gramaticalização de *Então*

Então é uma palavra que carrega particularidades semânticas, discursivas e sintáticas que lhe possibilitam operar em vários domínios, o que indica ser uma expressão que chegou até o português contemporâneo por um processo de mudança via gramaticalização: espaço >(tempo)>texto. Martelotta (1996) mostra que, nesse período recente da nossa língua, o sentido espacial de *então* já se perdeu, passando metaforicamente a ser usado para representar relações entre pontos do texto, desempenhando, pois, função textual (Martelotta, 2008).

Cunha, Bispo e Silva (2013, p. 20) explicam que gramaticalização é o nome que se dá a fenômenos de variação e mudança linguísticas “...que se processam tanto sincrônica como diacronicamente, contemplando fatores relacionados ao plano do conteúdo (de natureza discursivo-pragmática e semântico-cognitivo) e ao plano da forma (de caráter morfossintático e fonológico)”. Diacronicamente, a trajetória de *então* origina-se na língua latina: **intunc** (**in** + **tunc**). Segundo Ernout e Meillet (*apud* Martelotta, Votre e Cezario, 1996, pp. 222-3),

tunc é o resultado da formação **tum** + **ce**, sendo a partícula **ce** um elemento de valor demonstrativo comum nas línguas itálicas, que se liga normalmente a pronomes demonstrativos, como **hic** (**e**) (este) e **illic** (**e**) (aquele), ou a advérbios tirados de temas demonstrativos, com **si** (**e**) (assim) e **nunc** (**e**) (agora).

O elemento **tum** também apresenta valor de advérbio com significação equivalente a “então, naquele tempo, depois disso, além disso, por outro lado”. Esse elemento também surgiu a partir da raiz do grego antigo **te**, pertencente a mesma base de outros elementos de intensificação – **iste**, **ista**, **istud**, que podem significar, respectivamente, **esse**, **essa**, **isso**; **tal**, **tamanho**, **semelhante**.

O uso do **te**, no grego antigo, tinha a função de partícula enclítica, com dois sentidos básicos: no primeiro, era uma palavra demonstrativa e correspondia a um pronome relativo com valor igual a “por isso, por essa razão”. Já no segundo, como conjunção, cuja significação seria próxima a “e, em outro; em resumo, em fim; com”.

É nesse viés de origem demonstrativa que **tum** e os demais elementos de intensificação mantêm seus valores anafóricos até os dias atuais. Cabe ainda salientar que desses elementos emergiram os seguintes operadores argumentativos: **então** (conclusivo), **portanto** (conclusivo), **entretanto** (adversativo), entre outros, tão amplamente utilizados nas atividades comunicacionais orais e escritas cotidianas.

Sincronicamente, o *então* é considerado por Martelotta (1996) um operador argumentativo, que, além de ligar cláusulas, organiza uma estratégia interativa. Nesse trabalho, o autor procede à análise investigativa tomando por base o pressuposto de que a gramaticalização consiste num processo de mudança semântica unidirecional, a partir do qual um item + lexical passa a receber características gramaticais, fixando-se na língua. O autor teve por objetivo mostrar os usos do *então* como operador argumentativo em narrativas orais e escritas de alunos do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Segundo ele, operadores argumentativos “...são elementos que, além de desempenhar funções basicamente gramatical, dão uma orientação argumentativa ao discurso” (1996, p. 194).

As mudanças pelas quais os elementos + lexicalizados passam confirmam que a língua é passível de transformações, visto que não é algo estático e tampouco imutável. Nesse sentido, vale reproduzir aqui a concepção de gramática de Lichtenberk citada por Martelotta e Silva:

As gramáticas das línguas naturais nunca são estáticas; em toda língua existem sempre áreas que estão em fluxo. As línguas podem caminhar em direção a uma maior regularidade e iconicidade pela eliminação de anomalias e variação; ao mesmo tempo novos padrões emergem em algum lugar na gramática introduzindo novas anomalias e nova variação. Gramáticas não sempre não-completas. Na gramática de toda língua existem, em um dado momento, muitas regularidades rígidas ao mesmo tempo existem também muitos aspectos em toda gramática que não são totalmente determinados e que são maleáveis em vários graus. Gramáticas provêm certos padrões para construção do discurso, mas eles não determinam completamente sua forma gramatical. Sendo não-completa, elas concedem aos falantes um certo grau de liberdade na construção do discurso. Por alguma razão certos padrões novos se tornam estabelecidos, o que resulta em uma remodelação da gramática (Lichtenberk *apud* Martelotta e Silva (1996, p. 223)).

Levando em conta essa concepção, entende-se por que *então* entrou no sistema linguístico do português via oralidade e depois se espalhou pelo texto escrito, com maior frequência, provavelmente, nos textos menos monitorados e nos textos escolares, que, embora sejam escritos para serem avaliados, refletem marcas da oralidade. Para fundamentar esse raciocínio, baseamo-nos nas palavras de Rodrigues (2009) “... as modificações na língua tendem a ocorrer primeiro na fala e, posteriormente, no texto escrito”. Entende-se, também, o fato de somente os livros didáticos – LD’s – mais recentes estudarem essa palavra, como se verá na próxima parte da pesquisa. Na verdade, ela era considerada um elemento estranho à escrita dado o seu significativo uso na modalidade falada, o que a afastava das descrições dos LD de Língua Portuguesa, que privilegiava o estudo de textos mais monitorados. Atualmente, por conta das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, muitos autores desse tipo de livro têm tido a preocupação de inserir entre os conteúdos pedagógicos marcas da oralidade, como veremos adiante.

Rodrigues (2015) busca comprovar a hipótese de que o *então* inicia sua trajetória de gramaticalização com traços prototípicos de um elemento adverbial, passando a conjunção a partir da perda desses traços e do ganho de outros. Tais traços são reproduzidos nos quadros adaptados de Rodrigues (2015) a seguir. No primeiro, apresentamos os traços perdidos; no segundo, os novos traços.

Quadro 1 - Adaptação do quadro A:traços [+prototípicos] proposto por Rodrigues (2015).

	ENTÃO
Circunstanciação verbal	+
Referência temporal presente	+
Referência temporal futura	-
Mobilidade	+
Invariabilidade	+

Quadro 2 - Adaptação do quadro B:traços [-prototípicos] proposto por Rodrigues (2015).

	ENTÃO
Circunstanciação clausal	+
Referência temporal passada	-
Referência temporal futura	-
Posicionamento fixo	+
Conector	+
Operador discursivo	+

A comparação entre esses dois quadros evidencia que *então* foi paulatinamente deixando de ser um advérbio com referência temporal presente e com mobilidade na sentença e passou a receber um valor gramatical de elementos, cujo papel é o de conectar orações. Além disso, carrega traços de circunstanciação clausal. Como conector, passou a ter um posicionamento fixo na sentença. Outro traço ganho no processo de gramaticalização diz respeito ao papel de operador discursivo.

Os operadores discursivos apresentam as mesmas características que Castilho (2004) atribui aos marcadores conversacionais, entre os quais o autor insere o *então*. Segundo ele, um item lexical que funciona como marcador conversacional é um item pleno, cujo sentido sofreu alteração, passando de um sentido mais concreto para um mais abstrato. Castilho mostra que tais elementos são marcas de oralidade, podendo ser divididos em classes a depender do seu funcionamento na conversação. *Então* é considerado um marcador orientado para a organização do texto e, por isso, funciona como conectivo que associa as unidades discursivas.

Nesse sentido, cabe aqui uma remissão a Pezatti (2001, p. 84), uma vez que o *então*, na trajetória advérbio > conjunção, mantém os traços adverbiais, ainda que mude de classe gramatical. Segundo a referida autora

As conjunções são geralmente expressões que deslizaram de um estatuto de advérbio para o de conjunção. Seu valor de origem perdura na mobilidade de que são dotadas, mais caracterizadora do advérbio. Os operadores que atuam como elementos de coesão entre as partes de um texto, como além disso, apesar disso, em vez disso, pelo contrário, ao contrário, ao mesmo tempo, desse modo, assim, então, aliás, situam-se na faixa de transição de advérbio para conjunção. Como termos híbridos, participam da natureza de advérbio e da natureza da conjunção: exprimem circunstâncias várias, **mas comportam-se como elementos de coesão**, a caminho de cristalizarem-se, ou, preferencialmente, gramaticalizarem-se como conjunções coordenativas. **É fundamental percebermos que esse valor coesivo advém de seu caráter anafórico, explícito ou implícito.** (grifo nosso)

Como vimos anteriormente, a pesquisa de Martelotta (1996) mostrou que *então* comporta-se como um operador argumentativo. Em Martelotta e Silva (1996), os dois pesquisadores mostram os vários contextos de uso desse item: anafórico, sequencial, conclusivo, alternativo, intensificador, resumitivo e, por fim, *então* pode introduzir informações

livres. Uma das hipóteses levantada, e que para nosso trabalho é muito pertinente, é a de que os usos de *então* sequencial e *então* conclusivo se encontram no início do processo de gramaticalização, com um sentido +concreto. Por conta disso, podem aparecer com mais frequência na fala e na escrita de estudantes com menos grau de escolaridade. Deduz-se que essa hipótese também sirva para entendermos os textos dos alunos que participam desta pesquisa.

Para ilustrarmos os contextos de uso do *então*, julgamos procedente reproduzir aqui os textos analisados pelos autores, porque consideramos uma maneira de aprofundamos o conhecimento sobre tais contextos quer na modalidade escrita quer na falada.

Ex.1 de Martelotta e Silva (1996, p. 226)

“... eu acho que isso é um elemento muito importante... porque a televisão tem um alcance popular magnífico... começa a ouvir... a tomar conhecimento de informações as quais até *então* não tinha acesso... por quê? por falta de condições ou por falta de quem levasse a essas informações a ela... ou a elas...”

Esse trecho pertence a um relato de opinião oral de um falante com nível superior. O *então* foi usado para fazer alusão anafórica a um momento no tempo. Na verdade, o referente não está explícito, mas conseguimos resgatá-lo: o surgimento da televisão, como veículo de transmissão de informações. De acordo com os autores, esse uso anafórico temporal no português atual origina-se de um valor dêitico presente em *intunc*. A gramaticalização nesse caso percorre o sentido espaço >(tempo)>texto.

Ex.2 de Martelotta e Silva (1996, p. 226)

“... fui / ao banheiro, para escovar os dentes. Entretanto, já no banheiro, / saiu debaixo do cesto de roupas, uma grande aranha, marrom, horrorosa!... Eu dei um berro (pois morro de medo de aranhas), e ela continuou lá. Dei outro berro, e *então* ouvi o meu pai dizer: “corre, filhinha”; ele naturalmente percebeu que se tratava de uma aranha, mesmo não estando lá. O que me impedia de sair de lá era o fato de que eu estava em um lado e porta se encontrava no lado oposto... Finalmente tomei coragem e pulei a aranha; logo a seguir, saí correndo de lá...”

Esse segundo exemplo, destacado de uma narrativa de experiência pessoal, escrita por uma aluna do 7º ano¹, apresenta um uso do *então* sequencial que ordena eventos ocorridos num determinado momento, equivalendo a **neste momento**. Por conta desse valor, o *então* assume uma posição mais fixa, ocorrendo no início da cláusula por ele caracterizada. Para Martelotta e Silva (1996, p. 228), o uso sequencial do *então* é proveniente, por pressão da informatividade, do uso anafórico desse elemento, pois se subentende que *então* faz alusão ao momento em que se conclui o evento anterior.

Para mostrar que com *então* anafórico com valor temporal ocorrem duas situações de uso, os autores criaram dois exemplos:

Ex. 3

Começou a chover. Só *então* abri o guarda-chuva.

¹ Estamos usando a classificação atual dos anos de escolarização: 6º, 7º, 8º e 9º anos, que correspondem a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, respectivamente.

Ex.4

Começou a chover, *então* abri o guarda-chuva.

No primeiro caso, *então* não une cláusulas, enquanto no exemplo 2, ele é reanalisado como um conectivo que exerce essa função para iniciar uma sentença que exprime consequência em relação ao conteúdo da primeira. Dessa forma, além do traço [+tempo], *então* sequencializa cláusulas num plano lógico.

Esse plano lógico também está presente no uso do *então* conclusivo, iniciando cláusulas que expressam uma consequência em relação ao que foi dito anteriormente, mas sem o traço [+temporal]. Martelotta e Silva (1996, p. 228), mostra-nos o exemplo abaixo, uma narrativa de experiência escrita de um universitário, para ilustrar o uso do *então* com sentido conclusivo:

Ex.5

“... ao saltar do carro Marcelo tentou conversar com Neuza, para que entrássemos em casa sem acordar os pais de Márcia. Mas a nojenta da garota em vez de ajudar a irmã ficou reclamando e falando besteiras, *então* Marcelo deu-lhe um fora curto e grosso...”

Na verdade, segundo Martelotta e Silva (1996) esse valor conclusivo de *então* é uma variante do *então* sequencial proveniente do uso anafórico.

O exemplo 6, relato de opinião oral de um aluno do 7º ano, ilustra o uso do *então* alternativo. Esse sentido só é possível graças à combinação com **ou**, conjunção prototípica para expressão do sentido alternativo. Mais uma vez, os autores reconhecem que se trata de um uso decorrente do *então* conclusivo por um processo de gramaticalização.

Ex. 6:

“... eu acho que esse negócio de aula à tarde deveria acabar *ou então* a gente entrar em férias mais cedo...”

Quanto ao uso do *então* intensificador, afirma-se que intensifica ou enfatiza um elemento comparativamente a outros. A fim de destacar essa utilização, Martelotta e Silva (1996, pp. 229-30) apresenta-nos um novo exemplo para o uso do elemento *então*:

Ex. 7

“... então vou contar uma história que... assustou um pouco... né? Foi extremamente é... como posso dizer... insólita né?... só estávamos nós três... os três caras de Nova Iguaçu... que tinha que... tinha menos ... tempo de convívio com essa menina entendeu?... que estávamos socorrendo ela... os outros amigos dela... não... ou não viram... ou então não... não... se interessaram em ajudar... inclusive a própria irmã... né?... todos nós ficamos com raiva da menina... inclusive... um dos meus amigos já tinha namorado com ela... né?... e esse *então* ficou mais raivoso ainda... a gente nota muito o egoísmo das pessoas...”

O *então* resumitivo ocorre quando o informante resume em uma cláusula tudo que foi dito anteriormente a título de conclusão. É um elemento organizador do texto, visto que conclui uma fala que resume tudo o que foi dito antes. Martelotta e Silva (1996, pp. 230-1) apresentam um exemplo acerca desta classificação:

Ex.8

“... o que a gente vê nas universidades... por exemplo... na UERJ o pátio cheio de carros lindos... novos... o que nos descreve a situação... a seguinte... que... a universidade é pública... mas quem frequenta são pessoas que têm capacidade de... pagar uma universidade... cara... né? particular e cara que... que existe por aí... é as pessoas que têm... sempre tiveram aquela dificuldade quando vão pra universidade não consegue... não tem a mesma condição de passar... por uma universidade pública como outra... né? acabam indo forçosamente tendo que estudar numa universidade particular... isso mais uma vez para botar pra frente toda a... vontade de estudar... toda a... né? vontade de crescer na vida... e ser uma pessoa melhor... do que os seus antepassados... né? pais e mães... e tentar sair... evoluir um pouco mais daquela vida que sempre teve... vida de pobreza... vida de bairro pobre e tentar dar uma vida melhor pros filhos dessa pessoa... conhecer pessoas novas... e... é o que acontece essas pessoas vão... tem essas dificuldades... de passar por uma escola pública... porque não tem as armas que tem a pessoa que estuda numa escola particular e *então*... esse é o grande problema da educação do país...”

E, finalmente, o *então* introduzindo informações livres é aquele que tem a função de sequencializar informações novas, sem que haja uma relação necessária (temporal ou lógica) com a cláusula anterior. A fim de detalhar tal classificação, Martelotta e Silva (1996, p. 232) apresentam o seguinte exemplo:

“... o meu pai não... o meu pai já é uma pessoa... ah... ele... já... pessoa muito fechada... e... triste... porque a juventude dele... a criação dele... foi uma coisa... foi uma coisa... como é que eu vou dizer?... eh... ele foi criado... os pais dele por um clima de autoritarismo... entendeu?... meu avô era autoritário... ele não via a justiça... sabe? entendeu? ele foi criado no Norte... no interior... então aque/ as pessoas do interior geralmente têm a mente fechada... entendeu? são pessoas do tipo... entre aspas... ignorantes... né?...”

A pesquisa parte justamente do reconhecimento dos possíveis contextos de realização do *então* apontados nesta seção. A relação de sentido expressa em cada situação de uso explicita a diversidade, versatilidade e riqueza que este vocábulo apresenta na tessitura de um texto.

CAPÍTULO II: ENTÃO: O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS, A PRÁTICA DOCENTE E DISCENTE

2.1 Introdução ao Capítulo

Este capítulo tem por objetivos: 1) mostrar como os LD's de Língua Portuguesa do oitavo e nono anos consideram o *então*, 2) apresentar as crenças e atitudes dos professores de Língua Portuguesa do CIEP 129 – José Maria Nanci em relação ao estudo e uso dessa palavra e 3) verificar os contextos em que *então* ocorre nos textos escritos para avaliação escolar. Esses três objetivos unem-se para possibilitar o alcance do objetivo principal desta primeira etapa do trabalho: diagnosticar a realidade didático-pedagógica que subjaz ao estudo desse elemento linguístico. Para tanto, o capítulo está assim dividido: em 2.1, analisam-se os livros didáticos de Língua Portuguesa do oitavo ano; em 2.2, os do nono ano. Na seção 2.3, traça-se o perfil dos professores da escola citada no tocante às suas crenças e atitudes quanto ao uso e estudo do *então* e, por fim, em 2.4, analisaremos os textos escolares.

2.2 O Que Dizem Os LD's de Língua Portuguesa do Oitavo Ano

Para sabermos como os LDs de Língua Portuguesa do oitavo ano consideram o vocábulo *então*, foram consultadas quatro obras, de acordo com os seguintes critérios de seleção: I. se há um estudo das orações coordenadas e subordinadas e dos elementos que as introduzem; II. se a obras foram publicadas entre os anos de 2006 e 2012, pertencentes ou não ao PNLD. O primeiro critério tem como justificativa o fato de entendermos que *então* pode estar sendo considerado pelos autores de LDs de Língua Portuguesa, de maneira geral, como uma conjunção, estando, pois, presente nas seções que tratam dessa categoria gramatical. Em relação ao segundo critério, julgamos necessário delimitar um espaço de tempo curto e recente para viabilizar a pesquisa. Buscamos analisar, pois, de que forma os livros direcionam o trabalho com tal vocábulo.

Nos três primeiros exemplares analisados – *Sucesso sistema de ensino: língua portuguesa: 8º ano* (FERREIRA, 2008), *Textos & linguagens, 7ª série* (SIMÕES e SANTOS, 2005) e *Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012) – não há nenhuma referência ao uso de *então*, nem como conjunção coordenativa ou subordinativa, nem como marca de oralidade revelada pela reiteração do referido vocábulo. O mesmo não ocorre em *Português nos dias de hoje, 8º ano*, Faraco & Moura (2012), em que *então* aparece com destaque, na página 144, como se verifica a seguir.

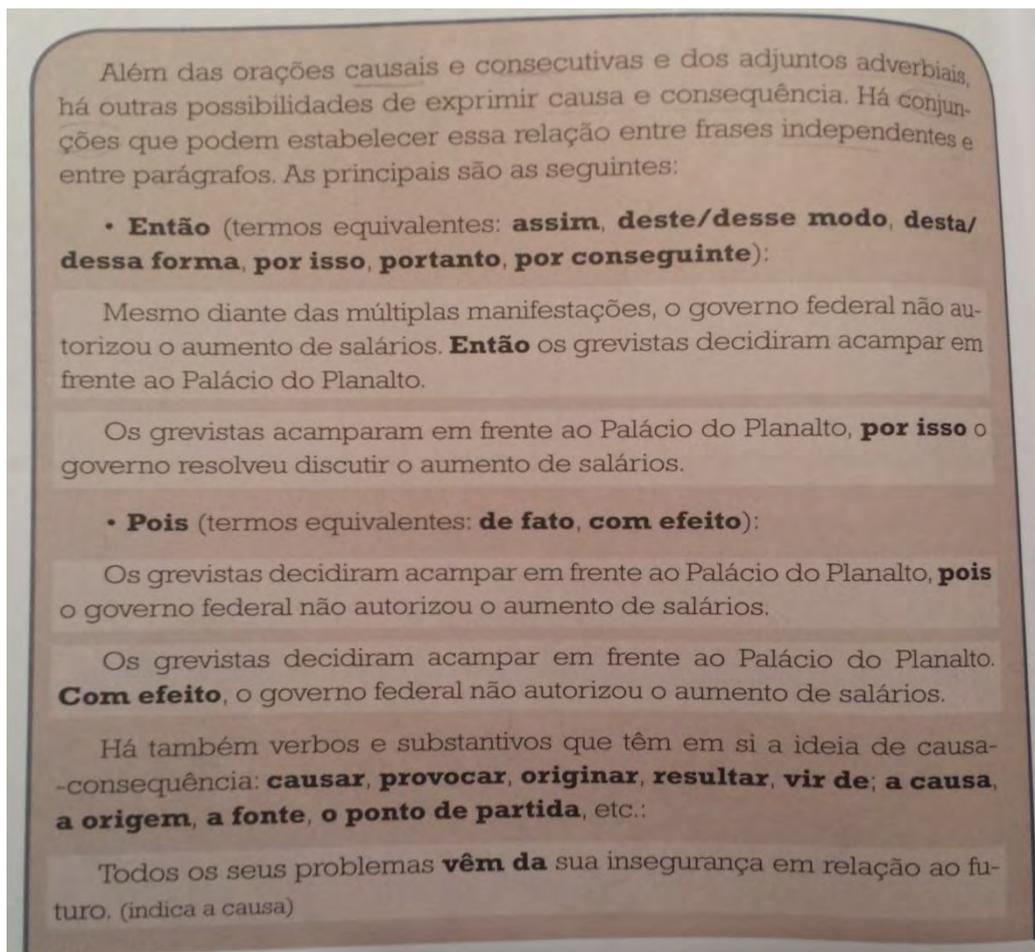


Figura 1 - O uso do vocábulo então sob três perspectivas: semântica, sintática e morfológica no livro didático Português nos dias de hoje, 8º ano de escolaridade, de Faraco & Moura (2012, p. 144).

Nota-se, nessa descrição, que subjaz ao tratamento dispensado a *então* uma mistura de critérios semânticos, sintáticos e morfológicos, o que não causa nenhum estranhamento, já que esse procedimento metodológico marca a análise das classes de palavras desenvolvida pelas gramáticas normativas, conforme já discutido por vários linguistas. No entanto, pode-se inferir que, semanticamente, *então* está sendo considerado um elemento que estabelece uma relação de causa e consequência; no nível sintático, coordena orações; em termos morfológicos, é tido como conjunção. Depreende-se ainda um outro aspecto: o discursivo, já que, segundo a descrição, esse vocábulo estabelece também relações entre parágrafos.

No tocante aos textos utilizados para exemplificação, observa-se que todos os exemplos advêm da modalidade escrita monitorada, em que, geralmente, se empregam as conjunções mais frequentes nas listas que aparecem nas gramáticas normativas, livros didáticos e manuais de redação. *Então* está sendo considerado, portanto, no mesmo nível de aceitação dessas conjunções. Talvez seja por conta disso que não ocorre nesse livro uma atividade reflexiva acerca das reais condições de uso de *então* fora do contexto escrito monitorado.

Há uma retomada acerca do uso do vocábulo *então* na página 155:

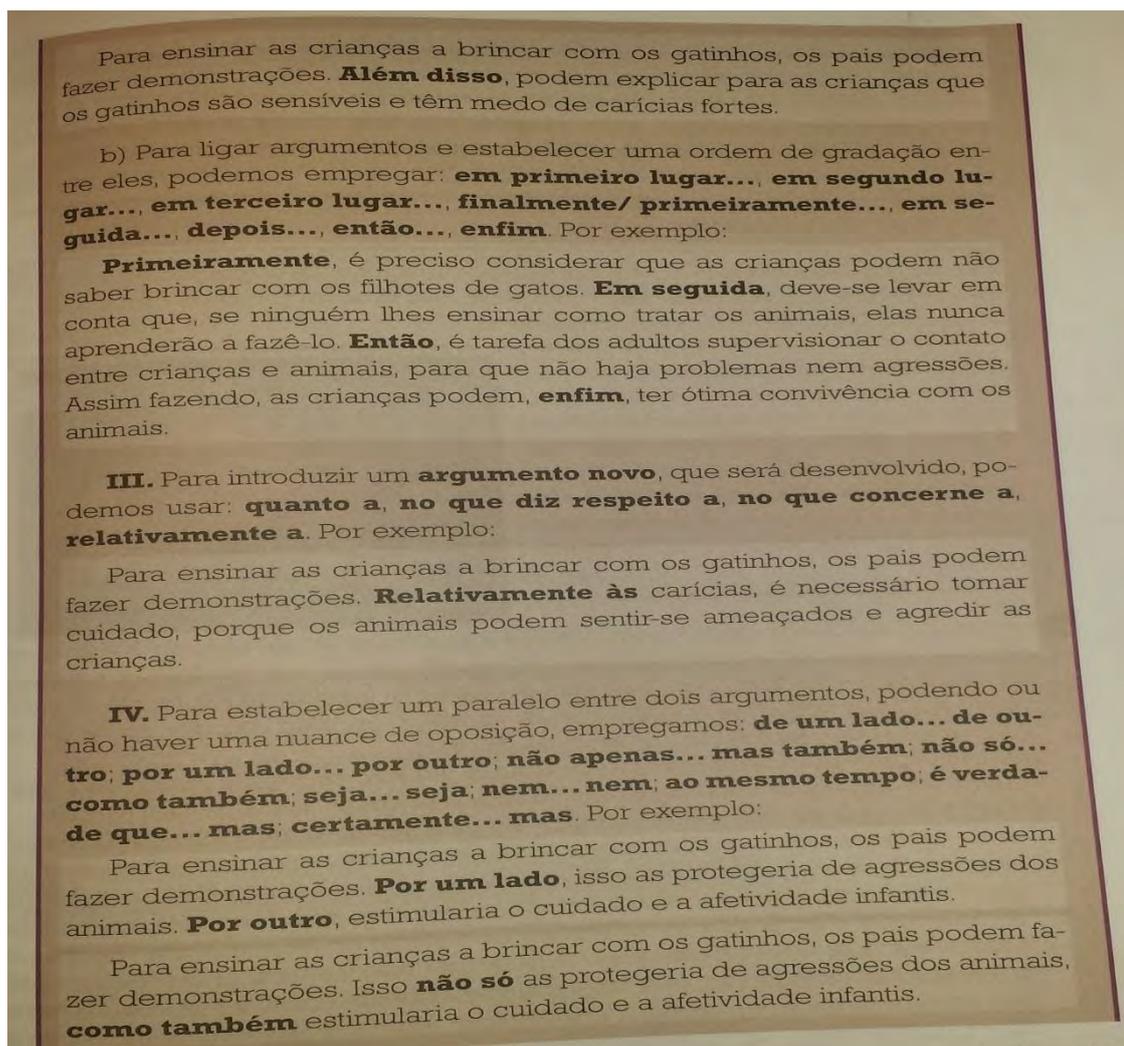


Figura 2 - Indicação de uso do vocábulo então em textos argumentativos no livro didático Português nos dias de hoje, 8º ano de escolaridade, de Faraco & Moura (2012, p. 155).

Então aparece em uma seção destinada ao ensino de textos escritos argumentativos, estando entre os elementos coesivos usados para ligar argumentos, estabelecendo ordem de gradação e sucessão entre eles. Mais uma vez observa-se que, nesse livro, *então* recebe o mesmo valor de aceitação dos elementos linguísticos escolhidos para figurarem em textos mais monitorados. Esse aspecto é compreendido das atividades propostas, cujo objetivo é levar o aluno a reescrever parágrafos argumentativos:

a) Argumentos de mesmo valor.

Tenho dois péssimos funcionários nesta empresa: Juliano e Otávio. Tenho vontade de demiti-los. Juliano sempre chega atrasado e frequentemente se ausenta da mesa de trabalho. Ultimamente tem apresentado razões absurdas para seus atrasos. Já Otávio é totalmente incompetente. Outro dia quase provocou um sério acidente. Não posso mesmo contar com eles.

b) Argumentos em paralelo:

6b. Sugestão de resposta: A situação econômica era crítica. Não só o desemprego aumentava como também os preços subiam a cada dia. Os funcionários públicos preparavam uma greve. Nem eles nem os empresários estavam contentes.

A situação econômica era crítica. O desemprego aumentava. Os preços subiam a cada dia. Os funcionários públicos preparavam uma greve. Não estavam contentes com a situação. Os empresários também não estavam contentes.

c) Argumentos em gradação:

Ontem eu vi um filme horrível no cinema! O roteiro não tinha sido bem preparado. Os atores eram artificiais e sem expressão. A fotografia era monótona. A acústica não ajudava. Fora que o ar-condicionado devia estar desregulado, deixando a sala gelada. Um horror.



Em cada um dos itens a seguir, há uma série de argumentos. Em seu caderno, construa um parágrafo argumentativo para cada item. Em seguida, releia esses parágrafos e prepare uma segunda versão deles, ligando-os com os termos de articulação e sucessão de argumentos que você acabou de estudar, a fim de construir um texto coerente em defesa do uso do computador. No final, dê um título ao seu texto.

Figura 3 - Indicação de atividades para a produção de parágrafos argumentativos no livro didático Português nos dias de hoje, 8º ano de escolaridade, de Faraco & Moura (2012, p. 156).

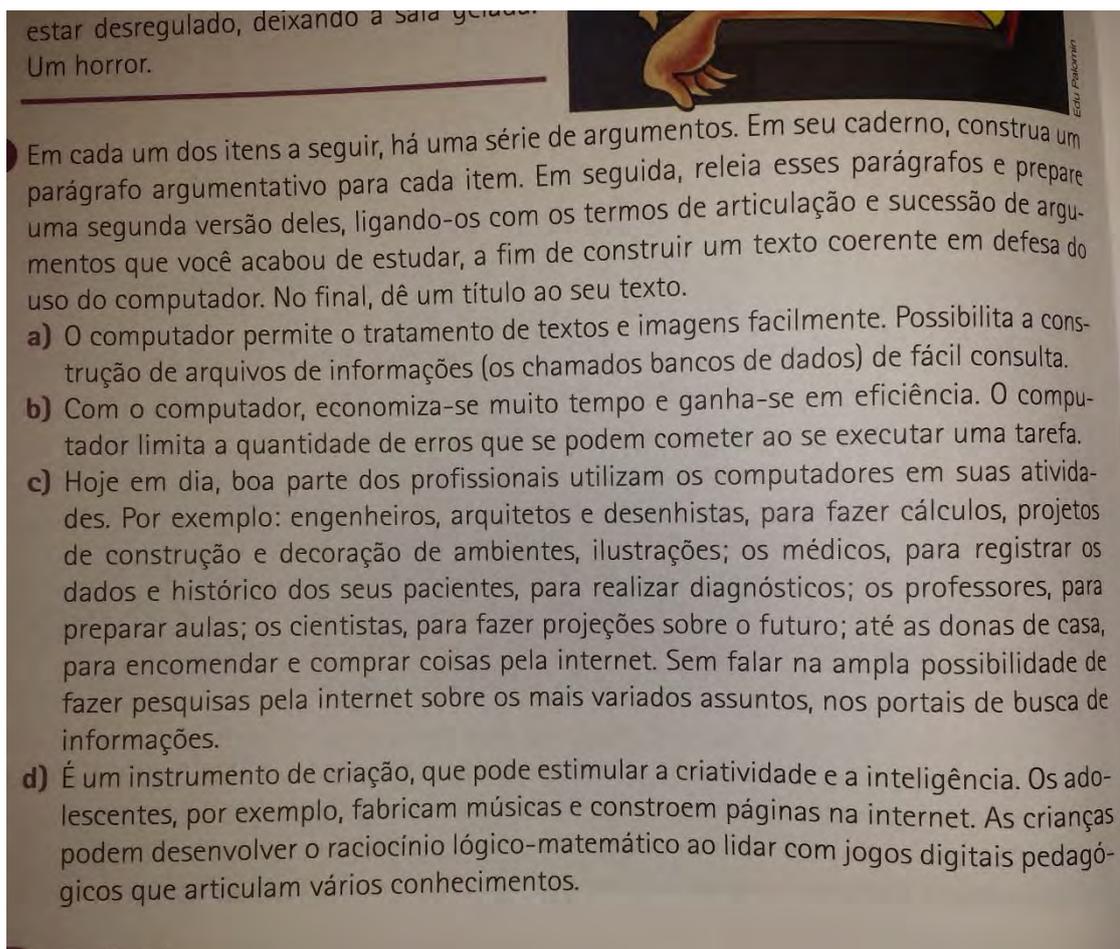


Figura 4 - Indicação de atividades para a produção de parágrafos argumentativos no livro didático Português nos dias de hoje, 8º ano de escolaridade, de Faraco & Moura (2012, p. 156).

Essas atividades exigem do aluno um processo de criação autoral que busca exatamente distanciar o momento do planejamento da redação da sua execução, que se configura no que os autores denominam de segunda versão do texto. Conclui-se que essa proposta didática relaciona o estudo do *então* à produção de textos escritos monitorados.

2.3 O Que Dizem os LD's de Língua Portuguesa do Nono Ano

Para a análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa do nono ano foram consultados quatro exemplares didáticos entre os quais apenas dois propõem uma análise reflexiva acerca do vocábulo *então*. Para tanto, utilizamos os mesmos critérios que determinaram a escolha dos livros do oitavo ano, com apenas uma diferença: consideramos um livro publicado em 2005. Assim, para a análise do material didático disponível nos LD's, levamos em conta o período de publicação compreendido entre os anos de 2005 e 2012.

Nas duas primeiras obras analisadas, *Projeto Radix: português, 8ª série* (TERRA e CAVALLETE, 2005) e *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental* (MARCHETTI, STRECKER e CLETO, 2009), há estudos sobre as orações coordenadas e subordinadas que apresentam todas as conjunções tradicionalmente ensinadas pelos LD's de Língua Portuguesa. Entretanto, não se observa qualquer referência ao vocábulo *então* – ou a

qualquer outra palavra que ocorre frequentemente na oralidade. A abordagem didático-pedagógica utilizada é meramente normativa, o que se reflete nas atividades práticas que conduzem o aluno a memorizar as conjunções prototípicas dos contextos oracionais apresentados, numa clara intermediação pedagógica que se encaixa nos modelos da gramática tradicional. Segundo Rojo e Batista (2003), esse tipo de livro didático alcança um grau de qualidade regular.

Na terceira obra analisada, *A aventura da linguagem* (2012), Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes apresentam, já no sumário, na seção *Pensando a língua*, o conteúdo *Valores de “então”*. Esse assunto é desenvolvido na página 69, onde os autores sintetizam os sentidos conferidos a *então*, como pode ser constatado a seguir:

■ PENSANDO A LÍNGUA

■ Aprendendo mais sobre palavras

1 ■ No trecho a seguir do Texto 1, por qual termo indicado no quadro abaixo a palavra “então” pode ser substituída? (Se for preciso vá ao texto para ver o sentido adequado.)

“Então, o português acaba não tendo a expressão mundial que poderia”.

Portanto, nesse caso.

- **Portanto, nesse caso (conjunção conclusiva)**
- **Nesse ou naquele tempo, momento, ocasião (advérbio de tempo)**
- **Interjeição para animar, denotando algum espanto.**

2 ■ Diga qual dos três sentidos acima a palavra “então” tem nas frases abaixo.

a) Em 1980 eu morava em Salvador. Então eu era um estudante sem dinheiro.

b) Então você não vai à conferência conosco?! a) nesse tempo; b) interjeição;

c) Ele não leu o livro, então não fez um bom teste. c) portanto; d) nesse tempo; e) portanto, nesse caso.

d) Era o início do século XV. Portugal era então o maior país no que diz respeito à navegação.

e) Eu preciso viajar. Então você vai olhar minha filha para mim.

Figura 5 - Relações de sentido expressas pelo vocábulo *então* na construção de frases no livro didático *A aventura da linguagem*, 9º ano de escolaridade, de Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2012, p. 69).

Sem dúvida nenhuma, o livro didático de Travaglia, Rocha e Arruda Fernandes contribui positivamente para o estudo do *então* no Ensino Fundamental, já que eles têm a preocupação de mostrar os diferentes sentidos dessa palavra e os contextos linguísticos em que ocorre, reconhecendo, portanto, seu papel de elemento que estabelece relações numa frase. Entretanto, para levar o aluno a perceber esses aspectos, as atividades 1 e 2 parecem inspirar-se nos modelos adotados por livros didáticos que tomam a gramática tradicional como base, sobretudo no tocante ao uso de exemplos descontextualizados. Nota-se que os exercícios de aplicação não estão voltados para as habilidades de uso da língua. Constituem-se apenas em exercícios de substituição de um elemento por outro e de identificação de sentidos, sem atentar para uma reflexão dos contextos de uso, o que transmite a impressão de que todos os exemplos apresentados estão inseridos num mesmo nível de monitoramento e numa mesma modalidade de realização linguística.

O quarto exemplar didático, *Tecendo linguagens, Língua portuguesa, 9º ano* (2012), de Oliveira *et al.*, sugere, no sumário, uma possibilidade de haver um estudo sobre o *então*, porque esse livro didático apresenta uma seção, *Na trilha da oralidade*, que destaca o uso dos *Marcadores conversacionais* em textos escritos, mas que buscam reproduzir situações de fala.

Nela, Oliveira *et al*, na página 48, descrevem alguns marcadores conversacionais, entre eles o *então*, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

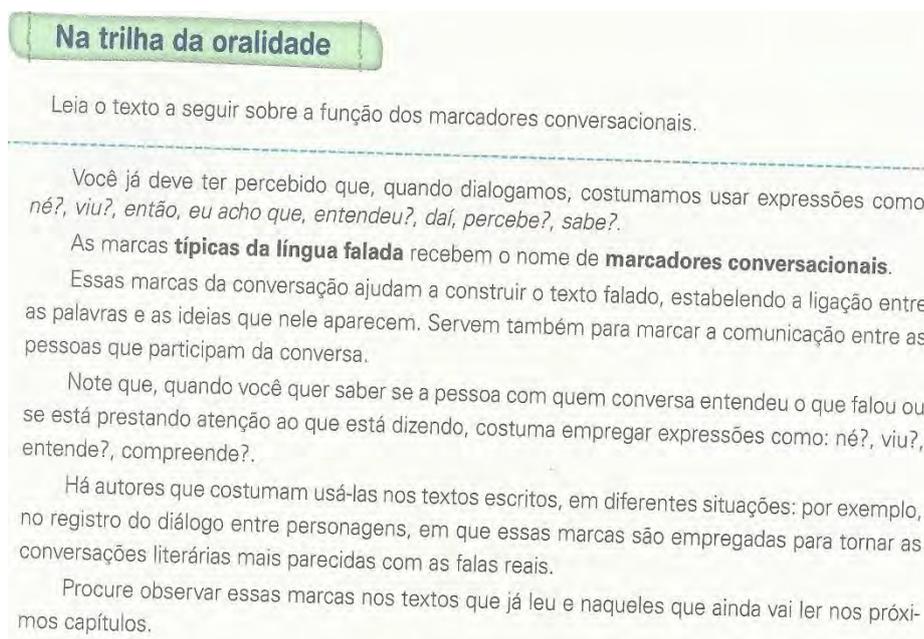


Figura 6 - A função dos marcadores conversacionais. Livro didático Tecendo linguagens, Língua Portuguesa, 9º ano de escolaridade, de Oliveira et al (2012, p. 48).

Na seção *Na trilha da oralidade*, *então* é apresentado como um marcador conversacional, elemento considerado marca típica da língua falada, tal como *né*, *viu*, *entendeu*, *sabe* etc. Segundo os autores, esses vocábulos são marcas na comunicação do texto falado, estabelecendo ligação entre as palavras e as ideias. Ainda acrescentam que essas marcas também podem aparecer nos textos escritos, especialmente naqueles que registram um diálogo entre personagens, assemelhando-se aos atos de fala vivenciados nas conversas reais.

Embora os autores atentem para a modalidade falada da língua, focalizando os marcadores conversacionais, entre os quais se insere o *então*, a abordagem fica restrita a uma breve explicação sem apoio em uma situação de oralidade e sem levar os alunos a participarem desse tipo de situação para poderem refletir acerca da influência da modalidade falada sobre a escrita ou vice-versa. As atividades buscam aferir se o aluno desenvolveu a habilidade de identificar os marcadores conversacionais em narrativas com diálogo ou em histórias em quadrinho, gêneros que buscam reproduzir situações de fala.

Dessa análise dos LD's, conclui-se que os mais recentes atribuem a *então* o *status* de marcador conversacional, de elemento discursivo, de conectivo, a depender do contexto em que está inserido. Esses livros buscam, na verdade, passar para o aluno, de forma acessível, as descobertas que os estudos linguísticos, como visto na parte 1, têm feito sobre essa palavra tão usada, em diferentes situações, no português brasileiro. Saber como *então* está sendo considerado pelos autores de livro didático nos permitiu: 1) avaliar se deveríamos ou não inserir os exercícios propostos por eles na nossa intervenção; 2) reconhecer que já existem atividades didáticas sobre os diferentes usos do *então* e que, portanto, não haveria nenhuma novidade pedagógica em criar uma proposta como a que se apresenta. Entretanto, justamente por conta dessa análise, tentaremos imprimir um aspecto diferencial ao estudo desse vocábulo: uma análise reflexiva sobre seu uso associada a situações comunicativas que se situam em um contínuo de oralidade e letramento (Bortoni-Ricardo, 2004).

2.4 O Que Dizem os Professores de Língua Portuguesa Acerca do Estudo e Uso de *Então*

Nesta seção, serão apresentados os dados da pesquisa realizada com os docentes de Língua Portuguesa do CIEP 129 – José Maria Nanci. Para compreender de que forma eles desenvolvem o ensino e aprendizado do termo *então*, foi aplicado um questionário (ver anexo 1), nos moldes dos testes de crenças e atitudes (Cyranka, 2007), aos oito professores efetivos da referida escola, no município de Itaboraí, estado do Rio de Janeiro. Desse total de professores, apenas três não fizeram a devolução do material recebido. A coleta de dados confere caráter qualitativo à pesquisa que ora é apresentada.

O questionário foi organizado em duas partes. Na primeira, encontravam-se questões relativas ao corpo docente, cujas respostas nos permitiram analisar informações importantes acerca dos aspectos relacionados à formação e ao tempo de atuação no magistério desses profissionais, bem como das características socioeconômicas da clientela das outras unidades escolares onde esses professores trabalham. Nas duas páginas seguintes, foram tratadas questões sobre o ensino de português na unidade escolar em foco.

O corpo docente de Língua Portuguesa do CIEP 129 tem formação em Letras. Dos cinco professores entrevistados, apenas um não possui pós-graduação. Entre os demais, dois apresentam pós-graduação *Lato Sensu* e dois *Strictu Sensu*. Neste último caso, há um professor com mestrado e outro com doutorado em curso.

Todos os docentes são concursados e, portanto, possuem matrícula estadual. Dois deles acumulam matrículas municipais, em regiões distintas do estado: Macaé e Rio de Janeiro. O professor concursado pela rede municipal do Rio de Janeiro também trabalha na rede particular de ensino no estado, no centro da referida cidade, somando uma jornada múltipla de trabalho.

Os docentes entrevistados têm entre 06 e 20 anos de exercício efetivo no magistério. No que tange ao tempo de formação, dos cinco questionários devolvidos, dois professores possuem entre 06 e 10 anos de formados; dois possuem entre 11 e 15 anos de formados; apenas um apresenta entre 16 e 20 anos de formação. Esse resultado revela que o ensino de Língua Portuguesa, na escola citada, está sendo desenvolvido por profissionais não só experientes, mas também com boa formação acadêmica, o que, teoricamente, deveria imprimir ao estudo do português um caráter diferente das tradicionais aulas de língua materna, sobretudo no que se refere ao uso e estudo do *então*. Veremos mais adiante os resultados referentes a esse aspecto.

Quanto à realidade escolar, temos a constituição de um cenário bastante preocupante: em cem por cento da comunidade escolar pesquisada, o público é formado pela classe predominantemente baixa. Por outro lado, nas respostas do professor que leciona nas redes particular e estadual do Rio de Janeiro, além da municipal da Cidade do Rio de Janeiro, foi possível constatar o perfil de outras duas classes sociais: média e alta. Após a configuração social concluída, seguimos para a segunda etapa do questionário, a fim de revelar de que forma os professores refletem sobre tópicos gramaticais, com foco na organização das orações e períodos por meio de conectivos, como, por exemplo, o *então*.

O primeiro questionamento relaciona-se ao ensino do período composto. Os professores foram interrogados sobre a possibilidade real de ministrarem aulas sobre tal conteúdo. Esse procedimento justifica-se porque se supunha que o *então* pudesse ser estudado como elemento de conexão entre as orações. As respostas foram divergentes. Um professor assinalou que **raramente** desenvolve o assunto, porque falta aos alunos conhecimento acerca das classes gramaticais, principalmente, no que se refere às conjunções. Um outro considerou **às vezes**, pois dificilmente é possível trabalhar o período composto na rede pública de ensino. E acrescentou que na rede particular tal parte da gramática é abordada regularmente. Os demais docentes sinalizaram que o período composto é sempre trabalhado por eles, entretanto, as justificativas continham opiniões diferentes: para um professor o assunto é desenvolvido por

fazer parte da matéria a ser lecionada; para os outros dois, torna-se possível fazê-lo, ainda que o estudo dessa parte da gramática exija do aluno um conhecimento prévio acerca da estrutura sintática do português.

A segunda questão refere-se ao trabalho com as conjunções coordenativas e subordinativas. Os docentes foram indagados se o ensino era realizado através de atividades, cuja metodologia era motivada pela repetição mecânica, por meio de atividades tradicionais. O professor que disse raramente trabalhar com o período composto, revelou que, geralmente, utiliza tirinhas, pois permitem a exploração de um sentido maior de aplicabilidade das conjunções, a partir da análise de contextos linguísticos e extralinguísticos; para o professor que às vezes ensina o período composto, o estudo das conjunções é realizado de forma contextualizada, somente após um trabalho inicial em que essa classe é vista isoladamente; para os docentes que sempre trabalham o período composto, o ensino das conjunções coordenativas e subordinativas é realizado por meio de diferentes estratégias: a) a partir de gêneros textuais: música, jornal, quadrinhos, propaganda etc, acompanhados por exercícios de fixação; b) através de atividades tradicionais – exercícios; e por meio de atividades pragmáticas usadas no dia a dia; e c) apresentação do conteúdo; exemplificação dos valores sintáticos e semânticos das conjunções; exemplificação de casos; demonstração em textos e situações cotidianas de usos. Para tanto, há o uso de atividades pragmáticas e tradicionais.

A pergunta seguinte, a terceira, consiste em saber se o aluno é levado a pensar nas relações de sentido expressas pelas conjunções coordenativas e subordinativas. O professor deveria relatar de que forma esse aprendizado é desenvolvido. Um docente disse que, às vezes, ensinava ao aluno os valores das conjunções. Para ele, faz parte da matéria explicar a função das palavras. E que o vocábulo *então* é utilizado para substituir a expressão *ai*. Os demais regentes responderam que sempre possibilitam ao aluno pensar sobre as relações de sentido expressas pelas conjunções durante o processo de escrita de textos. Eles afirmam que a) facilita a assimilação da matéria, mas não é uma tarefa fácil, dadas as dificuldades que o aluno apresenta; b) não há como trabalhar um texto como se fosse apenas um aglomerado de palavras, porque é necessário articular as ideias e a gramática para a construção de sentido; c) o aluno passa a perceber períodos com problemas de coerência e/ou coesão, decorrentes de equívocos no uso das conjunções.

A pergunta quatro buscou confirmar se o professor tem observado nas redações dos alunos o uso frequente do elemento *então*. As repostas divergiram: dois afirmaram que sempre aparecem; dois assinalaram que às vezes aparecem; e um informou que raramente o termo é escrito nas produções textuais dos estudantes.

A quinta questão indagava acerca da classificação do vocábulo *então*. Para três professores a referida palavra é um marcador conversacional. Os outros dois docentes indicaram que o *então* é um advérbio. Entretanto, para um desses profissionais, em alguns casos esse elemento tem valor de conjunção conclusiva.

Na pergunta subsequente, o sexto item, os professores foram sondados acerca da importância do elemento *então* para a coesão do texto. Dois dos docentes disseram que raramente a palavra é um elemento necessário à coesão do texto, visto que existem outros elementos conectivos para serem utilizados. O registro do *então* aconteceria somente quando se desejasse dar ênfase a uma produção com marcas de informalidade. Outros dois falaram que, às vezes, esse vocábulo é importante para a coesão do texto, pois acaba sendo um elemento coesivo, retomando ideias ditas anteriormente, como também para a descrição de conversas e seminários. Apenas um assinalou que o termo é um importante elemento à coesão do texto, pelas múltiplas funções que esta palavra pode exercer em frases e textos.

A questão sete tem como principal objetivo identificar as intervenções dos professores na monitoração dos eventos de escrita dos alunos. Três dos docentes afirmaram que essa prática sempre acontece, por meio de: a) correções de cadernos e/ou redações; b) detecção das

dificuldades mais alarmantes que são expostas no quadro de uma forma geral; c) reescritura de textos, junto a atividades de roda crítica de leitura. Para os outros dois docentes, às vezes isso ocorre. Quando acontece, a intervenção é proposta através de: a) leituras guiadas e exercícios de fixação; e b) indicação de situações de equívoco, sugerindo alterações (mediante explicações) e posterior reescrita do texto.

Na penúltima pergunta realizada, questionava-se ao professor caso o vocábulo *então* aparecesse no texto de um aluno, se ele estimularia a substituição do termo por outra palavra com sentido semelhante. Um docente disse que nunca o substituiria. Dois professores afirmaram que raramente procedem dessa forma. Para um deles, a substituição só deve ser usada nos casos em que houver a repetição da palavra. Outro docente assinalou que, às vezes, leva o aluno a escolher outra palavra para usar no lugar de *então*. O último respondeu que sempre que aparecer tal termo, estimulará a substituição por outro conectivo.

A nona e última questão indaga acerca do que o uso frequente da palavra *então* poderia revelar nos textos dos alunos. Quatro docentes afirmaram que uso do termo indicava a funcionalidade da gramática de usos e apenas um sinalizou que se tratava do predomínio da gramática internalizada.

Com base nas respostas obtidas, observamos que há compreensões divergentes acerca da classificação, do uso e dos valores do elemento *então*. Isso ocorre, provavelmente, em virtude de o trabalho desenvolvido nas escolas, em relação ao uso e estudo dos conectivos, ainda mostrar-se resistente à análise de elementos muito frequentes na oralidade, que, embora sejam estudados cientificamente pelos linguistas, recebem pouca atenção por parte dos professores de Língua Portuguesa. Por isso, como constatamos também na seção anterior, a prática subjacente às atividades didáticas nem sempre retrata o uso real da língua. Há, quase sempre, uma sistematização da matéria por meio de exercícios descontextualizados, nos quais o aluno é solicitado a reconhecer relações sintáticas e semânticas dos conectivos, o que, se pressupõe, ocorra sem uma reflexão consciente acerca do uso desses elementos. No caso do *então*, raramente ocorre uma análise reflexiva quer mais tradicional, quer mais atualizada. A hipótese é a de que, nós, professores de Português, tendemos a ser, em relação à escrita de nossos alunos, menos condescendentes com construções próprias da fala.

São passos lentos para demarcar a mutabilidade a qual as línguas estão submetidas. Participamos, como docentes que somos, de um processo contínuo e reflexivo que se torna condição essencial para o ensino-aprendizado do português. Para tanto, necessitamos extrapolar as orientações contidas em compêndios e afins. No caso do vocábulo sob análise, a escola precisa refletir sobre os contextos em que ocorre, bem como refletir sobre outros elementos conectivos oriundos da oralidade, a fim de incentivar a promoção de práticas de escrita mais monitorada (Bortoni-Ricardo, 2004) sem, contudo, rejeitar os usos menos monitorados. Esta proposta de intervenção pedagógica desenvolve-se nesse sentido.

2.5 O Que Dizem Os Textos dos Alunos

Os textos que seguem foram produzidos por alunos do nono ano em situação de sala de aula. O professor teve por objetivo avaliar a produção do gênero discursivo CARTA PESSOAL, CARTA DO LEITOR e NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, não havendo a intenção de promover atividades que levassem os estudantes a empregar o *então*. Na verdade, esses textos foram escritos antes do início desta pesquisa, como já foi dito, para alcançarmos outros objetivos de base didático-pedagógica. Todas as ocorrências de *então* foram, portanto, produzidas espontaneamente, refletindo o uso real que os alunos fazem desse item *gramatical*.

CARTA PESSOAL 1

Itaboraí, 29 de setembro de 2014

Pimor,

Então eu vim aqui para dizer o quanto você é importante na minha vida, esse um ano e quatro meses que estamos juntos me ensinou bastante coisa, me ensinou o que é amar de verdade, me ensinou a cuidar mesmo que estivéssemos brigados e me deu carinho e muitas outras coisas.

Logo depois a bleus todos os dias por ter colocado uma pessoa maravilhosa como você ao meu lado, foi mais do que eu pedi e fez mais do que pedi.

Então, eu tento resumir o que eu sinto por você mais não dá! Porque eu te amo demais.

Mais enfim, independente de todas as nossas brigas sem importância, de todos os ciúmes exagerados, de toda implicância, eu te amo e nada nem ninguém pode mudar isso, meu futuro marido, se bleus quiser! É isso mesmo, falo que te amo toda hora porque eu gosto e ponto, então vou repetir de novo EU TE AMO!

Beijo logo querido,

Marcelly

Figura 7 - O uso do então no gênero Carta Pessoal. Texto escrito pela aluna Marcelly, 9º ano do Ensino Fundamental.

Ao iniciar a escrita da carta pessoal, gênero textual solicitado para a realização da atividade de produção de textos, a aluna utiliza o elemento *então* para introduzir a oração que, neste caso, apresenta a função discursiva de iniciar a redação. O vocábulo *então* configura-se como marco inicial do texto que, na sequência, destaca o motivo pelo qual a estudante se propõe a escrever a carta: revelar a importância que o namorado tem para a vida dela.

Convém destacar, também, que a palavra *então*, nessa posição, assume condição de iniciador de turno, tal como ocorre na oralidade (CASTILHO, 2004), nas conversas informais entre os próprios alunos, entre alunos e seus familiares etc.

No segundo parágrafo, o termo *então* é utilizado novamente como um marcador da oralidade, de maneira a apresentar, no plano semântico, o significado correspondente a palavra “bem”. Trata-se tão somente de um marcador a fim de pausar a fala/leitura, despertando a atenção do leitor para a informação a ser acrescida logo em seguida.

No terceiro e último parágrafo a aluna faz uso do *então* com caráter resumitivo, uma vez que resume em uma só palavra o que foi dito em sua fala anterior, concluindo-a: ela ama o namorado simplesmente porque gosta dele.

Indubitavelmente, o *então* está caracterizado nesse texto com valor sequencial que ora se revela como um marcador da oralidade, ora se apresenta com caráter resumitivo. Em ambos

contextos, o referido vocábulo tem a função de ordenar elementos perfectivos, de forma linear, ao longo da tessitura do texto.

CARTA PESSOAL 2

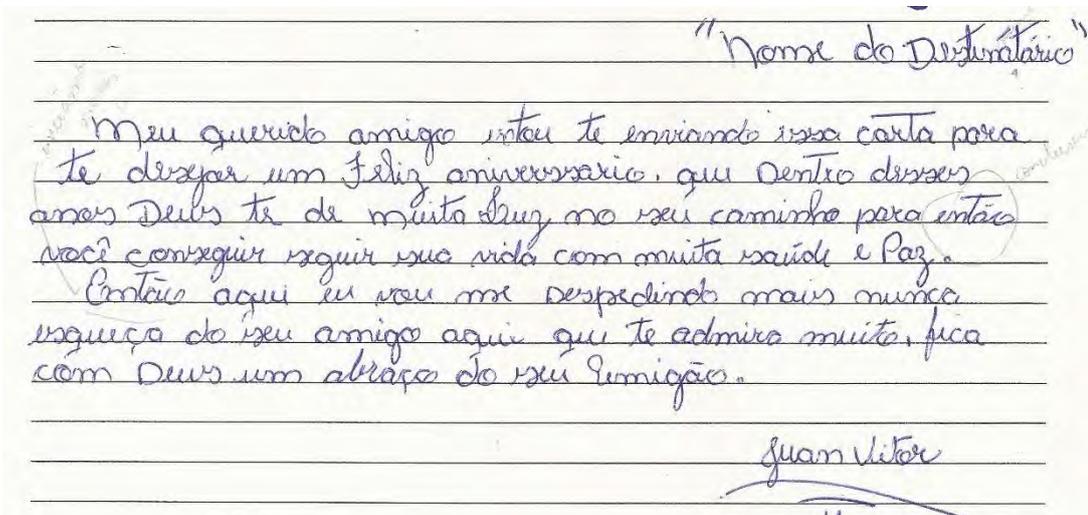


Figura 8 - O uso do então no gênero Carta Pessoal. Texto escrito pelo aluno Juan Vitor, 9º ano do Ensino Fundamental.

No primeiro parágrafo, o aluno utiliza o *então* com o valor conclusivo, visto que este faz alusão a um desejo seu anterior: que o amigo tenha muita luz no caminho dele. A consequência dessa “luz”, nesse caso, seria manifestar o ensejo de que este amigo possa conduzir a própria vida com muita saúde e paz.

Como vimos anteriormente, para Martelotta (1996, p. 228), o *então* sequencial “apresenta um valor conclusivo, pois inicia cláusulas que expressam uma consequência em relação ao que foi dito anteriormente”. Portanto, temos um registro no qual o vocábulo *então* se apresenta como uma variante do *então* sequencial, decorrente de um processo de gramaticalização via pressão de informatividade.

No início do segundo parágrafo, o uso do *então* não estabelece nenhuma relação semântica com os períodos anteriores. Podemos dizer que se trata apenas de um marcador da oralidade que visa tão somente introduzir um período que anuncia o desfecho do texto. Nesse caso, o elemento não possui característica temporal e tampouco expressa relação lógica com informações anteriores. Por essa razão, o vocábulo *então* pode ser considerado um tipo de sequencializador universal à medida que possibilita o acréscimo de novos assuntos ao corpo do texto.

CARTA PESSOAL 3

Itaboraí, 24 de setembro de 2014.

Querida mãe! sei que muitas vezes não demonstrei e que sinto, mais quero que saiba que eu te amo muito. e as vezes não tenho sido boa filha, não tenho de resultado e feito as minhas vontades. mas mesmo assim não tem desistido de mim.

Então do meu lado quando preciso, me dando conselhos, disposta a me ouvir, etc! Temos esses momentos de desentendimentos, mais estamos sempre unidas.

Tem seus defeitos e qualidades, além de tudo é guerreira e batalhadora, passa por cima de tudo e de todos por ser por defender os filhos. pois eu tenho a melhor mãe do mundo.

Então com poucas palavras eu deixei você. Um beijo da sua filha que te ama muito.

Alessandra Lima.

Figura 9 - O uso do então no gênero Carta Pessoal. Texto escrito pela aluna Alessandra Lima, 9º ano do Ensino Fundamental.

O texto em análise traz somente uma ocorrência do *então*, porém, bastante significativa. Logo no início do texto, a estudante reconhece que sente dificuldade de demonstrar seus sentimentos para a sua mãe. Nos dois parágrafos seguintes, começa a atribuir à mãe uma sequência de características que a tornam a melhor mãe do mundo.

E, no último parágrafo do texto, ao finalizar a sua produção, a aluna apresenta um exemplo do *então* resumitivo, através do qual ela sintetiza em uma única palavra, o *então*, todas as qualidades conferidas à figura materna. Nesse contexto, temos um modelo do *então* com o valor resumitivo, porque ocorre quando a informante – a aluna – resume em uma cláusula tudo que foi dito anteriormente sobre a sua mãe, a título de concluir o seu texto.

CARTA DO LEITOR 1

O bullying é raro no nosso meio. Muitas pessoas sofrem com essa situação, eu mesma fico indignada com essa situação.

Então devemos ajudar estas pessoas que sofrem ou que já sofreram, pois é muito difícil encerrar um bullying.

Eu mesma sei, aconteceu que um certo dia uma irmã minha copiou de 2 colegas, com uma mentalidade de criança; expôs de maneira muito totalmente ruim, minha família entrou em desespero, não sabemos o que fazer, não entendemos o motivo de ela ter enviado essa foto esse tal amigo que ela copiou, pensamos várias coisas; que pensamos em até mudar de cidade; mas hoje passamos por essa situação e consequentemente todos dias a Deus por ter nos dado forças para aguentar cada ofensa, cada crítica. Então ao final de tudo isso perdamos minha irmã, mas o bullying ainda está perseguindo ela.

Então sempre que falei sobre esse tipo de bullying é extremamente triste e angustiante; pessoas sofrem bullying por apenas ~~ter~~ ter feito nada, simplesmente acusaram e inventaram coisas que a pessoa mesmo não pensaria em fazer.

Eu então, simplesmente porque a pessoa é boa, magra, e de mais.

É esse mundo que vivemos e sobrevive, pois nesse mundo não existe mais respeito.

Eu simplesmente não aprendo e nunca aceitei esses tipos de bullying.

Raquel Barcelos.

Figura 10 - O uso do então no gênero Carta do Leitor. Texto escrito pela aluna Raquel Barcelos, 9º ano do Ensino Fundamental.

No segundo parágrafo do texto, a aluna usa o vocábulo *então* para iniciar a oração. Embora esteja nessa condição de introduzir informações, é utilizado pela estudante com a função de estabelecer uma conclusão resultante da ideia exposta no primeiro parágrafo do texto: mostrar que muitas pessoas sofrem com as práticas advindas do *bullying*.

No terceiro parágrafo, a aluna permanece a utilizar o *então* conclusivo, uma vez que conclui, no final do referido trecho do texto, o agradecimento da família a Deus por ter-lhes dado forças para aguentar as ofensas e as críticas recebidas. E, concomitantemente, afirma que o perdão foi oferecido à irmã, embora o bullying ainda a persiga até os dias atuais.

CARTA DO LEITOR 2

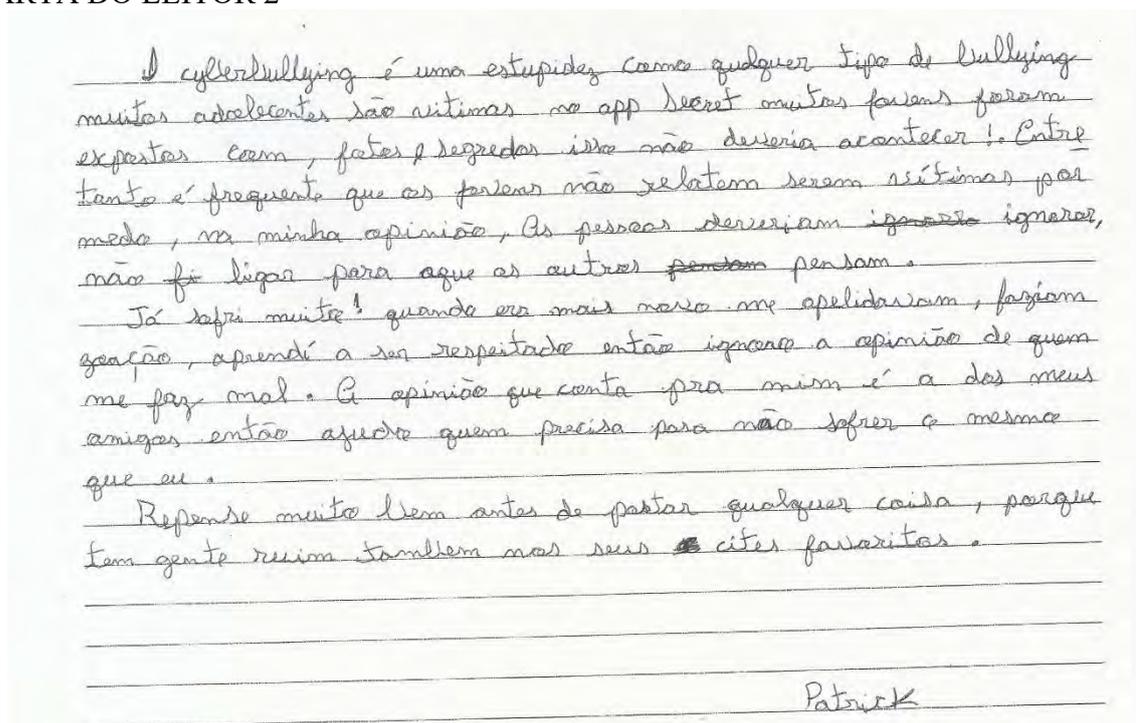


Figura 11- O uso do então no gênero Carta do Leitor. Texto escrito pelo aluno Patrick G. da Silva, 9º ano do Ensino Fundamental.

No primeiro parágrafo, o aluno não utiliza o termo *então*. A presença desse vocábulo ocorre somente no segundo parágrafo, quando o discente o escreve por duas vezes. No primeiro caso, o aluno inicia o período dizendo que sofria muito em virtude das “brincadeiras” recorrentes de seus colegas. Logo, utiliza *então* para indicar uma consequência em relação ao que foi dito anteriormente: não se importar com a opinião de quem fazia mal para ele, no caso, os colegas que brincavam com ele de forma desagradável. Por essa razão, a classificação do elemento *então* assim se justifica.

No período seguinte, há a segunda ocorrência do vocábulo em questão. O discente inicia a oração mostrando que o que conta para ele é a opinião dos amigos verdadeiros. Posteriormente, acrescenta que ajuda a quem precisa, porque não quer ver outras pessoas sofrendo como ele. Isso significa que o *então* tem valor conclusivo, uma vez que retoma, com o sentido de reforçar, uma ideia expressa ainda no início do segundo parágrafo do texto.

Entretanto, quando avaliamos isoladamente o segundo período, podemos observar que o *então* introduz informações livres, uma vez que sequencializa informações. Essa classificação também se faz possível, pois

“nem sempre o então com função sequencial organiza linearmente ações perfectivas no tempo ou ordena cláusulas em tempos lógicos. Algumas vezes... esse tipo de então, organiza uma sequência de informações novas sem que haja uma relação necessária temporal ou lógica” (MARTELOTTA, 1996, pp.231-2)

CARTA DO LEITOR 3

Tudo começa com uma ofensa, palavras que nos magoam, até que tudo ultrapassa dos limites. Batem, agredem, veiculam, excluem, chegam até ameaçar-te na tua casa, tudo isso é horrível.

Aconteceu isso com uma menina da minha sala de aula, ela tirou foto pelada e então foi parar na rede social, então começaram a criticar ela, chamando ela de vários nomes. Colocando ofensas sem graça nela. Mas percebo que ela não ligava. Ela pensou em até processar a postagem mais falou que não iria adiantar. Ela sofreu muitas zuaças das colegas da escola e das redes também. Muitas gente criticando ela, eu não concordo com isso. Pois sei que ela sofreu mas todas nós somos humanos e todas nós temos erros, assim como ela sofreu ~~eu~~ eu sei que outra pessoa pode sofrer também. Então eu não concordo com BULLYING não acho correto as atitudes dessas pessoas que gostam de zuar e criticar os outros.

MYLENA SOUZA.

Figura 12 - O uso do então no gênero Carta do Leitor. Texto escrito pela aluna Mylena de Souza Silveira, 9º ano do Ensino Fundamental.

No primeiro parágrafo do texto, não há a utilização do elemento *então* pela discente. Porém, no segundo, ela o utiliza por duas vezes. Na primeira ocorrência, *então* combinado com a conjunção *e* tem valor sequencial, pois indica uma ação que surge assim que uma outra foi concluída: a aluna diz que a sua colega de classe tirou uma foto nua e, em seguida, diz que a foto foi parar na internet. Na verdade, ocorre, sobreposto a esse valor, um caráter aditivo presente na construção *e então* passa a indicar um acréscimo de informação: “ela tirou foto pelada e então foi parar na rede social”. Na segunda ocorrência, o termo apresenta valor temporal, pois “faz alusão a um momento no tempo anteriormente mencionado” (Martelotta, 1996, p. 227): começaram a criticar a sua colega de classe a partir do momento em que ela tirou uma foto nua e essa fotografia acabou exposta em uma rede social. Além disso, a palavra denota a marcação típica de inserção/introdução de uma nova informação, isto é, simultaneamente, a palavra introduz uma afirmação – a menina recebeu críticas e foi ofendida por ter tirado uma foto nua.

No último período do texto, o elemento *então* tem valor conclusivo, porque, ao encerrar o texto, a aluna expõe a sua opinião acerca do evento ocorrido: ela não concorda com a prática de *bullying*. Assim, enfatiza que não acha correto as pessoas criticarem ou brincarem de forma ofensiva e invasiva com as vítimas desse tipo de comportamento, finalizando a escrita de sua carta do leitor.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA 1

Título: Minha Vida, Meu mundo

()	ótimo
()	Bom
()	Regular
()	Ruim – refazer o texto

Thamyris Vieira, 14 anos, Stabroai

~~Eu~~ Minha família é formada por mim, minha mãe, meu padasto, minha vó e bisá avó. minha família eles sempre se reúnem, estamos sempre juntos.

5 Eu lembro que na minha infância gostava muito de brincar com minha prima, mas agora eu sou muito chata pra brincar, me chamam pra brincar eu não vou, prefiro ver as pessoas brincando ali sentada no meu canto. hoje eu sou uma menina

10 que vive só na pila, que vive em mundo laço porque a cada momento bem que passo fica marcado, então dá vontade de viver aquilo de novo, e nos meus tempos livres, eu apareço para ficar sentada na rua, ir na casa da minha prima, pra mamarar, sair.

15 As pessoas que mais marcaram foram os amigos que hoje eu nem falo mas, daí então foram eles que marcaram minha vida na escola.

hoje eu sou assim colada na minha, quase não falo, mas sempre quer o bem de outros, e se hoje eu

20 sou assim, eu pusei minha vó: nunca deseja o mal de outros aqueles que me desejam o mal.

então é assim minha hoje.

Figura 13 - O uso do então no gênero Narrativa Autobiográfica. Texto escrito pela aluna Thamyris Vieira da Silva, 9º ano do Ensino Fundamental.

Nas primeiras linhas da composição da narrativa autobiográfica, não há ocorrência de *então*. A presença do referido termo ocorre com valor conclusivo na metade do texto. A aluna afirma que cada bom momento vivido fica marcado, de forma que a faz ter vontade de revivê-lo mais uma vez.

No antepenúltimo parágrafo, *então* realiza-se desprovido dos traços semânticos a ele atribuídos, como conclusão e tempo. Veja que se combina com *daí*: *daí então*, numa estrutura sem elo coesivo e semântico com o período em que se insere.

No último parágrafo da narrativa, a aluna concluiu o texto, utilizando o *então* resumitivo, uma vez que resumiu o que foi escrito anteriormente.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA 2

Título: A Perda do meu avô

()	Ótimo
()	Bom
()	Regular
()	Ruim - refazer o texto

Bem, quando eu nasci um ano e três meses depois minha mãe se separou do meu pai e me deixou com ele. Daí quem me criou foi minha avó ~~paterna~~ e meu avô ^{paterno}. Então depois de um tempo fui crescendo e usando um pouco mais das coisas, voube que meu avô que me criava tinha problema de saúde, e com o passar dos tempos isso foi se piorando. Um belo dia minha avó me levou pra sair, meu avô não quis ir com a gente, disse que queria descansar e estava cansado do trabalho, então fomos nós duas só, nos divertimos eu brinquei bastante, fiz congadas e tal. Então fomos pra casa, quando chegamos em casa meu avô estava deitado e passando muito mal, fiquei desesperada, pois meus avós eram tudo pra mim e eu era muito apegada a meu avô. Daí minha avó veio pra chamar meu pai e meu tio, que moravam no mesmo quintal, e eles o levaram para o hospital. Depois de 2 dias que meu avô estava no hospital, meu tio então meu tio chegou com a notícia de que meu avô tinha falecido. Aquilo pra mim foi horrível, por mas que eu não entendia muitas coisas, sabia que não tinha mais meu avô por perto. Até hoje sinto bastante falta dele, já se passaram alguns anos que ele se foi mas me lembro como ele era, o jeito de falar, algumas coisas assim. Graças a Deus eu ainda tenho minha avó por perto e dou mais valor a cada minuto ao lado dela.

Figura 14 - O uso do então no gênero Narrativa Autobiográfica. Texto escrito pela aluna Alessandra Lima, 9º ano do Ensino Fundamental.

A aluna utiliza o elemento *então* logo no primeiro parágrafo do texto. No contexto em que ocorre, não estabelece nenhuma relação semântica com os períodos anteriores. Parece tratar-se de um marcador discursivo (MD), nos moldes de Martelotta (2004), iniciando um período. No final do primeiro parágrafo, a segunda ocorrência de *então*, ao contrário da primeira, carrega traços de conexão textual para estabelecer uma relação de causa e consequência: “meu avô não quis ir com a gente, disse que queria descansar e estava cansado do trabalho, então fomos nós duas só”.

O elemento *então* reaparece no último parágrafo do texto, estabelecendo uma sequência indicativa da permanência do avô no hospital, até o momento em que a morte dele foi anunciada: “Depois de 2 dias que meu avô estava no hospital, então meu tio chegou com a notícia de que meu avô tinha falecido”. O *então* apresenta, assim, valor sequencial e temporal em decorrência das evidências anteriormente explicitadas.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA 3

Título: "Minha História".

Meu nome é Samara, tenho 15 anos. Meus pais se chamam Cátia e Saleme. Costumo dizer que a minha vida é baseada em altos e baixos. Mais mesmo assim sou muito feliz e realizada por ter uma mãe muito rígida, mais com um coração muito grande, bondoso. Minha infância foi um momento muito especial para mim, me lembro como se fosse ontem. brincadeiras muito legais, como: soga-garra, taca na bola, queimado e entre outras. Hoje eu passo me considera uma adolescente difícil, acho que pelo fato de ser uma menina grande, aparento ser mais velha.

Meu primeiro amor eu nunca vou esquecer, ou dizendo então jamais esqueci. Sinto muita falta da conexão com meu pai, mais entendo que mais tem feito de meus pais refletarem a ser marido e mulher.

Minha
Se as pessoas se um pouco um conselho meu para o mundo de hoje "Viver intensamente hoje, porque o amanhã pode ser tarde de mais."

Figura 15 - O uso do então no gênero Narrativa Autobiográfica. Texto escrito pela aluna Samara, Carvalho 9º ano do Ensino Fundamental.

No segundo parágrafo, a aluna utiliza o vocábulo *então* num contexto bem diferente dos já apresentados: “Meu primeiro amor eu nunca vou esquecer, ou dizendo *então*, jamais esqueci”. Esse uso parece denotar uma correção, em que a autora, depois de dizer que nunca vai esquecer do primeiro amor, ajusta, em seguida, a sua fala ao afirmar que jamais o esquecerá.

Embora essa breve análise dos textos escolares tenha se desenvolvido com base em apenas nove redações, foi possível verificar que o *então* consiste numa forma linguística frequente no domínio escolar, independentemente do gênero e do grau de formalidade. Outro aspecto que chama a atenção diz respeito aos diferentes contextos em que tal vocábulo se realiza. Veja que alguns coincidem com os apresentados por Martelotta, mas ocorrem também situações inusitadas como a última realização examinada no parágrafo anterior. Não há, pois, como negar que a preferência por esse elemento suscita reflexões linguísticas que podem ser perfeitamente propostas aos alunos a fim de que eles tomem consciência de um uso que muitas vezes é desprezado pelo professor de Língua Portuguesa. Nossa mediação pedagógica busca dar conta também dessas reflexões.

CAPÍTULO III: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

3.1 Introdução ao Capítulo

Vimos, na primeira parte deste trabalho, que o vocábulo *então* está passando por um processo de gramaticalização, iniciado na oralidade, como, naturalmente, ocorre com os elementos linguísticos gramaticalizados. Esse processo pode explicar a recorrência do uso de tal item na fala dos brasileiros e, por conseguinte, nos textos escolares. Mostramos ainda que o estudo nos livros didáticos de Português sobre o emprego do referido vocábulo não reflete o comportamento linguístico real dos nossos alunos, ilustrado nas redações analisadas. Em virtude disso, optamos por criar uma proposta de mediação que tenha por base a associação entre uma teoria linguística fundamentada na concepção de língua em uso e uma abordagem didático-pedagógica que promove a participação do estudante como agente de seu aprendizado a partir da interação com os demais participantes do processo ensino-aprendizagem para criar um espaço colaborativo de análise linguística reflexiva sobre o uso do *então*.

Selecionamos, para tanto, o modelo dos contínuos proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e a abordagem de aprendizagem colaborativa proposta por Behrens, Moran e Masetto (2013). Para dar conta desses dois aspectos, o capítulo divide-se da seguinte forma: na primeira seção, discorreremos sobre aspectos relacionados à concepção de língua considerada nesta pesquisa; na segunda, serão apresentados os pressupostos do modelo dos contínuos e, na terceira, trataremos da aprendizagem colaborativa. Para finalizar esta parte da dissertação, no que se refere à metodologia, traçaremos um perfil da escola e da turma em que esta proposta foi aplicada.

Em seguida, utilizaremos os conceitos apreendidos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas de letramento, a fim de promover nos discentes uma reflexão mais consciente da língua portuguesa do Brasil em uso, contemplando a realização do oral para o evento de escrita. Para tanto, partiremos da análise dos textos dentre os quais o elemento *então*, termo advindo da oralidade, frequentemente aparece, promovendo, concomitantemente, a inserção de novos vocábulos, com o intuito de ampliar a construção de sentidos que o referido termo pode conferir na tessitura de textos mais monitorados no ambiente escolar.

3.2 Concepção de Língua

A julgar pelos resultados obtidos, na segunda parte desta pesquisa, a partir da análise do LD e das respostas dadas pelos professores, intui-se que ainda há vestígios nas aulas de Português de uma prática de ensino de língua materna baseada numa metodologia que afasta o aluno do uso real que ele faz da sua fala e escrita fora do âmbito escolar. Subjaz a esse procedimento uma concepção de língua como fenômeno homogêneo, “como um produto que deve ser examinado independentemente de suas condições de produções” (CASTILHO, 2004, p.11). Consequentemente, há o predomínio do estudo sobre o enunciado, o que justifica a autonomia que a sintaxe sempre recebeu nos estudos tradicionais da Língua Portuguesa em relação à semântica e à pragmática.

Para o desenvolvimento da nossa proposta de mediação pedagógica, consideraremos a língua como “um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser esquecidas no

momento em que se analisa seu produto” (CASTILHO, 2004, p.12). O próprio objeto de estudo “o vocábulo então” direciona a uma orientação sob essa perspectiva, uma vez que, como vimos no primeiro capítulo, foi o uso, através do tempo, que permitiu que essa forma linguística se gramaticalizasse, ganhando fortes traços que favoreceram a trajetória da fala para a escrita.

Conceber a língua como um conjunto de usos a fim de idealizar uma proposta de mediação didática para o estudo e uso de determinado fenômeno linguístico implica a projeção de atividades que colocam o aluno em cenas sociais que reproduzem a prática de vida dele fora da sala de aula, sejam situações de oralidade, sejam situações de escrita, tomando-se como procedimento didático principal a interação entre alunos e professores, como prevê a aprendizagem colaborativa, descrita na próxima seção. A língua é considerada em constante construção que se faz e se refaz a partir justamente do seu uso. Por nos pautarmos em tal concepção é que idealizamos uma proposta de estudo e uso do *então* de base linguística para verificar como esse vocábulo é usado e não apenas como deveria ser usado.

Existem várias abordagens linguísticas que se apoiam na concepção de língua como um conjunto de usos. A que escolhemos para alicerçar nossa intervenção é a do modelo dos contínuos, proposto por Bortoni-Ricardo (2004), com ênfase no contínuo oralidade-letramento. Trata-se de uma abordagem teórica criada para se obter uma descrição mais acurada do português brasileiro sem situar os fenômenos linguísticos em polos opostos, mas em pontos de linhas imaginárias denominadas pela autora de contínuos.

3.3 O Modelo dos Contínuos

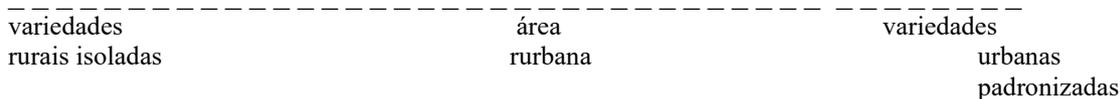
Embora não seja um modelo de pesquisa variacionista nos moldes labovianos, os contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004) relacionam-se a conceitos da Sociolinguística, como o de “língua heterogênea” e o de “variação linguística”, para explicar peculiaridades das comunidades de fala brasileira que, sem dúvida nenhuma, são resultado do entrecruzamento de aspectos geográficos, históricos, culturais e linguísticos que ocorreram, de forma diferenciada, em cada região do Brasil e em cada momento histórico, com influência nas modalidades falada e escrita.

Bortoni-Ricardo (2004) idealizou três linhas imaginárias as quais chamou de contínuos: 1) o contínuo de urbanização, indo do +rural para o +urbano; 2) o de oralidade e letramento, cujo foco não é o falante, mas as práticas sociais-orais ou letradas e, por fim, 3) o contínuo de monitoração estilística, em que se pode aferir o grau de atenção e de planejamento conferido à situação de fala. Para fundamentar nossa mediação didática, escolhemos o segundo contínuo a fim de criarmos atividades tendo como ponto de partida as situações sociais de fala e escrita vivenciadas pelos alunos fora e dentro da escola. Segue a descrição dos três contínuos, com ênfase no segundo.

3.3.1 O contínuo de urbanização

O contínuo de urbanização pode ser representado através de duas diferentes realidades linguísticas: a que compreende os falares rurais mais isolados e os falares urbanos. Para os falantes de uma região rural, o acesso às agências de letramento e comunicação torna-se dificultado em virtude da distância do centro urbano, que muitas vezes se encontra agravado pela possível existência de entraves naturais – morros, serras, rios entre outros – acarretando um aprendizado predominantemente transferido por meio da cultura da oralidade.

No que diz respeito às comunidades urbanas, as agências de letramento mantêm-se monitoradas através da escola, da literatura e da imprensa. Nesse espaço citadino, todas as organizações sociais, civis e religiosas utilizam estilos mais monitorados de escrita da língua, que prevalecem sobre a oral. Bortoni- Ricardo (2004, p. 52) representa o contínuo de urbanização, de acordo com a seguinte representação:



O contínuo exposto acima revela um movimento migratório entre as variedades rurais e urbanas padronizadas. Tal processo também torna explícito o surgimento de uma nova variante – a rurbana – oriunda da mistura entre as variedades rurais apreendidas e que se contrastam com as variantes urbanas padronizadas. Acerca da influência linguística dos grupos rurbanos, a referida autora (ibidem, p. 52) afirma que

Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária.

Na variedade rurbana, há um apagamento parcial do repertório linguístico da variante rural, de forma que novos vocábulos são acrescentados por influência e pressão de um monitoramento maior da escrita.

3.3.2 O contínuo de oralidade-letramento

O Brasil possui duas realidades distintas: uma voltada para a cultura da oralidade e a outra para as culturas de letramento. Entretanto, o trânsito entre elas é perfeitamente normal por conta da ausência de fronteiras rígidas entre as duas modalidades da língua: a falada e a escrita. Tanto o discurso oral quanto o escrito podem apresentar situações em que ora a fala tem como base um texto escrito, ora a escrita carrega em si elementos tipicamente da fala. Conforme assinala Bortoni-Ricardo (2004, p. 62),

Não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições. Um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade.

O contínuo oralidade-letramento pode ser assim representado:



Marcuschi (2010) também concebe os eventos linguísticos numa relação entre fala e escrita que se estabelece num *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Esse autor dispõe a fala e a escrita em duas linhas:

- a) na linha dos gêneros textuais;
- b) na linha das características específicas de cada modalidade.

Do ponto de vista de Marcuschi, há gêneros prototípicos em cada modalidade, não havendo, entretanto, a possibilidade de comparação entre eles, já que são produzidos em condições específicas de cada situação discursiva. Podemos citar como exemplo de gênero prototípico da fala uma conversa espontânea; da escrita, uma conferência acadêmica. Entre um e outro gênero prototípico situam-se textos que se aproximam mais de eventos orais, quer pelo tipo de linguagem, quer pela natureza da relação entre os indivíduos, e outros que se aproximam das práticas de letramento. Mas há casos em que as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla entre eles. Cita como exemplo os noticiários de TV e de rádio, entre outros.

Para este trabalho importa entender, num primeiro momento, o que caracteriza, grosso modo, um gênero discursivo; num segundo momento, interessa saber que marcas linguísticas ou extralinguísticas permitem situar um texto ou no lado de eventos de oralidade ou no de eventos de letramento. Entendidas as duas partes do contínuo, poderemos deduzir os gêneros que tendem para uma ponta ou outra dessa linha imaginária.

De acordo com Rojo (2009), na sociedade contemporânea, por conta do advento da tecnologia, os indivíduos passaram a tomar contato com várias esferas de práticas de letramento que até bem pouco tempo não existiam, como, por exemplo, *sites* de compra e venda. A autora usa o conceito de esfera de atividade ou de circulação de discursos, tomado de Bakhtin, para refletir sobre o impacto que a multiplicidade dessas práticas causa sobretudo no espaço escolar. A noção de esfera de atividade, deduzida da explicação de Rojo (2009, p. 109), remete ao fato de que, na vida cotidiana, circulamos por espaços que se organizam, cada um em torno de textos com características comuns e estáveis, mas que se interpenetram o tempo todo em nossa vida.

Para Bakhtin (2003, p. 262),

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – *o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional* – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

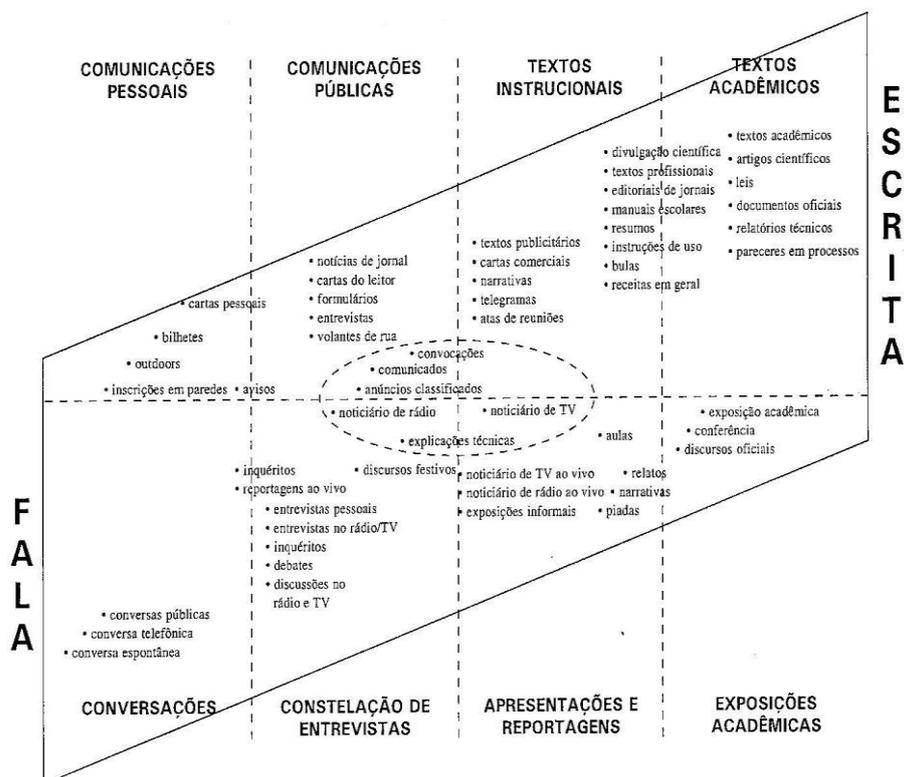
Tomando, pois, essa definição de gênero, podemos dizer que o falante, no nosso caso, o aluno, usa os gêneros discursivos de acordo com as condições específicas de cada contexto de uso em uma esfera da comunicação.

Passemos ao segundo momento: o de saber quais são as marcas que podem situar um texto em uma das pontas do contínuo, caracterizando-o como gênero prototípico de eventos da oralidade ou de eventos de letramento. Quanto ao primeiro caso, na ponta do contínuo, podemos situar manifestações linguísticas espontâneas em que frequentemente ocorrem repetições,

correção, parafraseamento, hesitação, interrupções, muitos marcadores conversacionais, entre outras características (ver Castilho, p. 2004). Tais manifestações fazem parte de uma conversação. De acordo com Marcuschi (2010), podemos considerar esse gênero como o prototípico da oralidade.

Em relação aos eventos de letramento, consideramos como gêneros prototípicos textos acadêmicos em que o grau de monitoramento é alto. Para embasarmos essa consideração, partimos do quadro apresentado por Marcuschi (2010):

Quadro 3 - Da fala para a escrita (Marcuschi, 2010, p. 41).



Para a mediação pedagógica, tomaremos o quadro acima como ponto de partida, mas partiremos do princípio de que, na sociedade atual, os alunos recebem informações linguísticas vindas das práticas sociais vividas no espaço digital, sobretudo no *facebook*, ressaltando, no entanto, que entendemos que o limite entre oralidade e escrita se tornou mais tênue a partir dessa relação. Como o quadro de Marcuschi remete ao ano 2010, é claro que não apresenta práticas textuais comuns atualmente, mas que, com toda certeza, precisam estar presentes numa mediação pedagógica que se pauta na linguagem em uso do aluno.

3.3.3 O contínuo de monitoração estilística

O contínuo de monitoração estilística corresponde à monitoração que realizamos durante a nossa fala, por meio das interações que se adequam ao perfil do interlocutor com o qual estejamos falando. Trata-se de ajustes na fala, que exigirão maior planejamento e atenção do emissor quanto à forma da língua, “em função do alinhamento que assumimos em relação

ao tópico e ao próprio interlocutor” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 63). Para a autora (ibidem), esse contínuo pode ser representado conforme descrito abaixo

----- eventos de
oralidade eventos de letramento

O ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa são fatores imprescindíveis para modelar e monitorar os nossos discursos. Um estilo mais ou menos monitorado dependerá da forma que os interagentes organizam as suas falas, seja de forma mais espontânea, seja de maneira mais planejada e, conseqüentemente mais atenta, sempre em observância ao ambiente em que emissores e receptores estejam inseridos. Acerca da monitoração estilística, Bortoni-Ricardo (2004, p. 63) afirma que

A variação ao longo do contínuo de monitoração estilística tem, portanto, uma função muito importante de situar a interação dentro de uma moldura ou enquadre. As molduras servem para orientar os interagentes sobre a natureza de interação.

Entretanto, o contínuo de monitoração estilística não se enquadra no perfil de uma turma de nono ano do ensino fundamental, sobretudo, porque o aluno dessa modalidade de ensino ainda não tem um pensamento reflexivo em relação à adequação da língua em uso. Isso postula que se não há uma maturação linguística que permita ao estudante adequar o discurso de acordo com interagente com o qual se deseja falar, não devemos utilizá-lo como parâmetro para tal contínuo.

Entendemos que esse processo de monitoração estilística ocorrerá para esse aluno em um outro momento posterior: quando ele for à procura de um emprego, em uma entrevista ou, então, quando passar por novas experiências de estudo. São essas situações que balizarão seus discursos, de forma que ele buscará harmonizá-los numa apresentação de trabalhos, no bate-papo com os seus amigos, no estudo com os seus professores e em demais contextos e situações de uso.

3.4 Abordagem Pedagógica: O Modelo de Aprendizagem Colaborativa

A educação do século XXI configura-se a partir dos ideais de paz, justiça, solidariedade e liberdade. O *status* de conhecimento que a sociedade adquiriu com o passar dos tempos revela-nos o efeito que a globalização acarretou tanto nas relações econômicas, quanto nas relações de escrita. As mudanças ocorridas nos levam a buscar novas formas de conceber a educação, de maneira mais planetária, mundial, enfim, mais globalizante.

Esse novo cenário global requer um estágio de aprendizagem mais constante, tamanha a influência dos meios de comunicação e dos avanços que eles exercem sobre as relações sociais. Para tanto, torna-se imprescindível ultrapassar as perspectivas propostas numa prática conservadora, repetitiva e acrítica, como outrora fora por tanto tempo praticado nas escolas.

A formação do profissional, em todas as áreas do conhecimento, é um dos sinais de mudança que a sociedade contemporânea exige. Atualmente, preza-se por uma formação mais qualitativa, capaz de despertar nos professores e alunos atitudes mais voltadas para a pesquisa, para a investigação. De certa forma, essa postura beneficiaria a construção e modelagem de pesquisadores mais críticos, mais reflexivos e mais atuantes na sociedade. Consonante com essas ideias, Behrens, Moran e Masetto (2013, p. 77) mostram que

Em face da nova realidade, o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo. O docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem. Nessa nova visão, o professor deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o “aprender a aprender”, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção de seu conhecimento e do seu aluno.

Entretanto, temos em muitas de nossas escolas metodologias ultrapassadas, porém preservadas, que disseminam a repetição, a decoreba e a passividade em seus alunos. Os discentes ainda são depositários de conhecimentos que, muitas vezes, não são utilizados em suas vidas cotidianas. Dessa forma, desenvolve-se a rejeição do estudante ao aprendizado de língua portuguesa, sobretudo, porque, na escola, o aluno aprende uma língua diferente da que fala. Portanto, o aprendizado para ele passa a não ter sentido e, por isso, é taxado como tão difícil ou quase inatingível.

O paradigma tradicional de transmissão de conhecimentos por parte do professor e de decorebas e repetições por parte dos alunos é abandonado, sobretudo, porque se trata de uma proposta individualista e competitiva, que pouco agrega aos discentes. Entretanto, as reflexões acerca da prática pedagógica têm possibilitado pensar numa concepção mais viva da escola, que realinhe a sua prática pedagógica. Essa necessidade objetiva despertar tanto no professor quanto no aluno o interesse para aprender, à proporção que também se consolida como uma exigência de uma educação mais globalizada. Para tanto, o professor e aluno são agentes que compartilham funções similares no processo de aprendizagem, isto é, ambos precisam aprender a aprender, num processo colaborativo.

Em virtude desse cenário de educação globalizada, a linguagem digital somou-se às demais linguagens oral e escrita. Por sua vez, a linguagem digital trouxe inegáveis contribuições sobre novas formas de aprender e de saber, uma vez que se apoia em novas tecnologias com recursos infindáveis. A busca por recursos e meios que favoreçam à aprendizagem tornam-se intrinsecamente importantes, uma vez que demarcam a sala de aula como um espaço privilegiado e apropriado para se ter acesso ao conhecimento, de forma a analisá-lo, compreendê-lo e transformá-lo.

Nesse viés, a aprendizagem colaborativa apresenta-se como um processo perfeitamente possível, pois possibilita ao professor e ao aluno aprenderem ao mesmo tempo, favorecendo o estreitamento de suas relações. A ideia de solidariedade presente nesse cenário corrobora com o princípio da importância da convivência coletiva, pois, através dela, podem ser feitas novas descobertas; novos conhecimentos são assimilados, construídos e partilhados, num processo de aprendizagem mais dinâmico, mais criativo, mais solidário e, portanto, mais significativo e transformador para ambas as partes.

A aprendizagem colaborativa sustenta-se em quatro importantes bases, a saber: I- *aprender a conhecer*; II- *aprender a fazer*; III- *aprender a viver juntos*; e IV- *aprender a ser*.

Segundo Behrens, Moran e Masetto (2013), *aprender a conhecer*, primeiro pilar da aprendizagem colaborativa, consiste em “ter prazer em descobrir, investigar, em ter curiosidade”. Para a autora, “aprender a conhecer implica aprender a aprender, compreendendo a aprendizagem como um processo que nunca está acabado”. Portanto, *aprender a conhecer* é muito mais que decorar, copiar ou imitar. É um processo de formação contínua, de aprendizagem permanente. E ainda acrescenta:

O aluno precisa ser instigado a buscar o conhecimento, a ter prazer em conhecer, a aprender a pensar, a elaborar as informações para que possam ser aplicadas à realidade que está vivendo. No processo de produzir conhecimento torna-se necessário ousar, criar e refletir sobre os conhecimentos acessados para convertê-los em produção relevante e significativa (*Ibidem*, p. 86).

Sendo assim, urge à escola pensar sobre o tipo de aluno que vem sendo construído por ela ao longo dos anos. Tínhamos um paradigma de educação bancária, que pouco estimulava o discente. A repetição, a imitação e a decoreba não têm mais espaço na educação do século XXI. Há que se repensar em metodologias mais significativas, autênticas, dinâmicas e reflexivas que levem aos alunos modificarem seus *status* de agentes meramente passivos para agentes coparticipantes da construção de seus conhecimentos. Essa conscientização é uma importante direção para que o *aprender a conhecer* aconteça realmente em sala de aula. Conseqüentemente, o aluno poderá se sentir aguçado a descobrir novos saberes, lidar com as informações apreendidas e aplicá-las em suas ações cotidianas dentro e fora da escola.

O segundo pilar, *aprender a fazer*, revela-se como aprendizagem que não pode se dissociar do aprender a conhecer. Conforme Behrens, Moran e Masetto “trata-se, portanto, de ir além da tarefa repetitiva, do ato de repetir o que está feito, isto é, de buscar o fazer na criação com criticidade e autonomia”. O *aprender a fazer* desenvolve aptidões nos estudantes, de forma que eles venham a ser mais competentes e habilidosos em suas futuras profissões. Nesse viés, a competência pessoal habilita a pessoa que precisa enfrentar novos desafios e novas situações, juntamente com uma dinâmica de trabalho em equipe. Essa configuração hoje é indicativa de maior valor, do que simplesmente apresentar uma qualificação profissional que habilite o estudante para o exercício de um cargo específico. Além disso, a junção dessas duas bases indica que a teoria e a prática podem andar juntas, tornando-se aliadas, uma vez que uma complementa a outra.

Em outras palavras, o professor pode criar situações-problemas nas quais os alunos utilizarão os conhecimentos adquiridos, aplicando-os como se estivessem vivenciando uma rotina profissional. A busca de soluções numa cadeia coletiva capacitará cada discente, de forma a desenvolver neles competências e habilidades múltiplas que, em conjunto, serão utilizadas para a resolução dos problemas apresentados, em consonância com a realidade em que estes se apresentam.

O terceiro pilar, *aprender a viver juntos*, mostra a importância da convivência harmônica entre todos os seres vivos: homens, animais, mar, terra e ar. Essa base desperta para a necessidade que temos de tentar compreender o outro em nossas semelhanças e em nossas relações interdependentes. Para Behrens, Moran e Masetto (2013, p. 87) é necessário “compreender o outro e desenvolver a percepção da interdependência, da não-violência, administrar conflitos”. De igual forma, também é imprescindível “descobrir o outro, participar em projetos comuns. Ter prazer no esforço comum. Participar de projetos de cooperação”. A sociedade tem destacado a urgência de aprendermos a trabalhar em parceria. Uma real necessidade de convivência harmoniosa até para a manutenção da vida num ecossistema comum. De acordo com essa diretriz, precisamos reaprender a viver juntos, com respeito às diferenças e às individualidades, num processo coletivo, a fim de que melhor aprendamos, como também consigamos nossa emancipação pessoal, profissional e intelectual. Ainda segundo os autores,

A escola precisa oferecer situações de problematizações, fazendo refletir sobre a realidade, para que os alunos aprendam a administrar conflitos, pensamentos divergentes, respeitar a opinião dos outros, saber contra-argumentar sem que esse processo seja de luta, agressão e competitividade (*Ibidem*, p. 89).

De acordo com essa concepção, professor e alunos tornam-se parceiros num projeto comum. Os alunos serão cotidianamente submetidos a projetos que visem a desenvolver atitudes colaborativas, de cooperação, para que assim estejam preparados para lidar com as exigências que a sociedade lhes impõe em diferentes segmentos.

Aprender a ser é o quarto e último pilar da aprendizagem colaborativa. Nele, há o resgate da humanização que confere ao homem a liberdade de pensamento, como também lança sobre ele a responsabilidade pelos seus atos. Conforme Behrens, Moran e Masetto “trata-se de levar em consideração as inteligências múltiplas, as potencialidades dos alunos em plenitude, a possibilidade para criticar, para participar e para criar”. Em suma, esse pilar contribui para o desenvolvimento integral do ser.

Esta base surge para ajudar os discentes a lidar com as adversidades que os impedem de progredir, uma vez que alguns direitos básicos e essenciais à vida lhes são cotidianamente negligenciados, tais como: viver com dignidade, com direito à moradia, à alimentação e à educação. De acordo com os autores,

Torna-se essencial saber pensar, refletir, para não ser engolido pela obtenção material em detrimento da formação pessoal e grupal. Agrega-se a aprendizagem de viver juntos com a de aprender a ser, quando se buscam processos que aflorem a sensibilidade, a afetividade, a paz e o espírito solidário, que precisam ser resgatados sob pena de os homens se destruírem uns aos outros (*Ibidem*, p. 90).

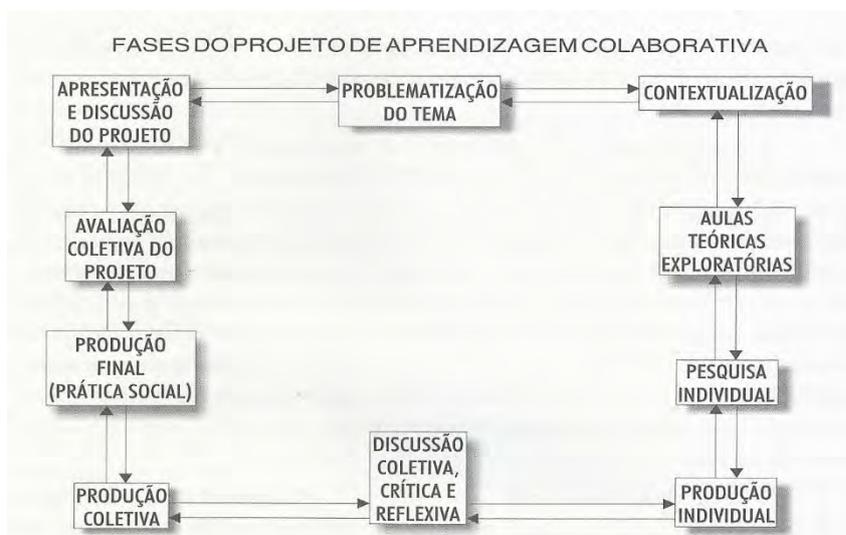
Portanto, *aprender a ser* é um princípio norteador de uma convivência baseada, sobretudo, no respeito e na sensibilidade. Assim, ter – atitude advinda de uma prática socialmente capitalista – tem seu caminho alterado para o ser, onde cada um efetivamente trabalha em prol do outro; a solidariedade, a afetividade e a paz de espírito dentre tantos outros sentimentos são condições essenciais para a convivência coletiva. Caso contrário, os homens se destruirão dentro de seus próprios egoísmos que motivam a permanência exclusiva do ter.

Essa nova configuração é proposta à escola e, conseqüentemente, professores e alunos precisam preparar-se para *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver* juntos. A educação do século XXI se alicerça nesses quatro pilares, à medida que corrobora para o desenvolvimento de um aluno mais crítico, mais autônomo, mais participativo, mais atuante na sociedade. De certa forma, a atuação do professor propiciará ao aluno transformar a realidade quando lhe oferecer condições de refletir de forma mais consciente acerca de suas relações pessoais e profissionais, numa convivência harmônica, respeitosa e produtiva. Inclusive no que tange aos eventos de escrita.

3.4.1 Etapas de um projeto de aprendizagem colaborativa

Nesta seção, apresentaremos, resumidamente, as etapas propostas por Behrens, Moran e Masetto (2013) para um projeto de aprendizagem colaborativa. Segue o quadro- resumo apresentado pelos autores.

Quadro 4 - Fases de um projeto para aprendizagem colaborativa (Behrens, Moran e Masetto, 2013, p. 116).



As fases se interligam de forma que não há como selecionar uma ou outra. Cada qual tem a sua relevância dentro de uma determinada etapa do processo, e todas são intrinsecamente importantes para o êxito do trabalho. Elas estão dispostas a seguir:

1ª fase: Apresentação de discussão do projeto

A primeira fase da proposta colaborativa consiste em apresentar o projeto a ser desenvolvido pela turma, de forma a explicar as etapas de seu desdobramento. É também um momento oportuno para que o professor possa ouvir seus alunos, beneficiando uma relação dialógica entre ambas as partes. Trata-se de um estágio no qual os alunos terão uma visão do projeto como um todo a ser realizado.

2ª fase: Problematização do tema

A segunda fase é o momento em que o professor apresenta a problematização do tema. Essa etapa tem como objetivo motivar a formação dos alunos como cidadãos mais ativos e críticos para o exercício da vida em sociedade. Permite também ao estudante refletir acerca da realidade. Portanto, é uma fase que precisa despertar a curiosidade do aluno, para que, de fato, ele se sinta impulsionado a buscar respostas às suas inquietações.

3ª fase: Contextualização

A terceira fase é a etapa que cabe ao professor valorizar e explorar o tema, estabelecendo uma inter-relação com as demais partes da proposta. Para tanto, o docente busca o planejamento de ações que propiciem aos alunos se desenvolverem integralmente, em todas as suas habilidades e potencialidades. É um momento de tomada de consciência acerca do que deve ser realizado, além de permitir que as decisões sejam tomadas a partir do consenso entre os integrantes pertencentes ao grupo.

4ª fase: Aulas teóricas exploratórias

Nessa fase, o professor desenvolve o projeto a partir de aulas teóricas exploratórias que propiciem um diálogo entre o tema, conteúdos e informações acerca da problemática que se deseja investigar, permitindo ao aluno perceber quais são os assuntos pertinentes no processo

investigativo, com o objetivo de não se perderem em meio a informações irrelevantes para o conhecimento do fenômeno estudado. Esse tipo de aula não é inovador. Trata-se, na verdade, de uma aula expositiva mediada pela prática do diálogo, metodologia já bastante utilizada em nossas escolas.

5ª fase: Pesquisa individual

Na etapa da pesquisa individual, o aluno é levado a produzir o seu conhecimento por meio de um processo de investigação mais autônomo que promove a realização de buscas para o estudante ter acesso às informações que lhe permitem aplicar uma solução à problemática levantada. Compreende a fase na qual o aluno busca meios manuscritos e digitais, com o intuito de obter materiais mais concretos para a produção gradativa de seu conhecimento, bem como o de todos inseridos no grupo.

6ª fase: Produção individual

Na fase de produção individual, o aluno é motivado a produzir o seu próprio texto, em observância aos materiais disponibilizados por todo o grupo. Esse texto pode ser manuscrito ou digitado numa rede informatizada, a fim de que outros elementos possam ser acrescentados a ele. O material textual final precisa estar de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ABNT.

7ª fase: Discussão coletiva, crítica e reflexiva

Nessa etapa, o professor devolve os textos produzidos pelos alunos, de forma a promover uma discussão acerca da temática problematizada. Nessa fase, os estudantes apresentam condições para avaliar e constatar as suas dificuldades. É uma importante etapa para se trabalhar o respeito às diferenças, uma vez que os estudantes terão que lidar com as opiniões de seus colegas que podem divergir das deles. Assim, serão desenvolvidas atitudes de respeito e diálogo entre todos, pois, o importante neste processo é aprender a aprender.

Torna-se necessário salientar que, nessa fase, o professor é um importante mediador de conflitos, de forma a instaurar momentos de críticas e caos, através dos quais a reflexão e a crítica possam balizar o aprendizado de seus alunos.

8ª fase: Produção coletiva

Na fase da produção coletiva, os alunos são estimulados à produção de textos coletivos que terão como base as produções individuais realizadas, as reflexões e discussões ocorridas em sala de aula. Para tanto, deverão realizar uma tessitura com as composições produzidas, de forma que haja a elaboração e escrita de um único texto coletivo, organizado por grupo de três ou quatro componentes.

Nessa etapa, cabe ao docente indicar a formatação de acordo com as normas da ABNT, alertando aos discentes sobre as formas de realizar citações e listar os referenciais bibliográficos utilizados durante o processo de pesquisa e produção de textos. Deve-se, também, prezar por anexar as produções individuais utilizadas para se constatar o avanço dos discentes na produção coletiva final.

9ª fase: Produção final (prática social)

Nessa fase, o docente e os estudantes decidirão de que forma ocorrerá a disponibilização e a apresentação da produção final de suas pesquisas. É o momento de expor, através da publicação em periódicos ou por meio de circulação interna à própria instituição, o resultado do trabalho pautado numa perspectiva de aprendizagem colaborativa. A disponibilização do conteúdo em rede informatizada e a apresentação de peças configuram-se também como outras possibilidades de culminância para esse processo.

10ª fase: Avaliação coletiva do projeto

A fase de avaliação coletiva do projeto consiste em refletir e verificar de que forma cada fase da pesquisa transcorreu, destacando os pontos positivos e as dificuldades encontradas. Essa avaliação permite rever e realinhar o trabalho realizado, a fim de que ele sirva como elemento norteador de um projeto vindouro, voltado à prática pedagógica colaborativa, na qual professores e alunos sejam agentes de seus próprios conhecimentos.

3.5 Descrição da escola em que se desenvolveu a pesquisa

O Centro Integrado de Educação Pública - CIEP 129 José Maria Nanci é uma instituição pública de ensino pertencente à rede estadual do Rio de Janeiro, situada na Avenida Flávio de Vasconcelos, S/Nº, em Venda das Pedras, na zona rural do município de Itaboraí. O funcionamento da escola ocorre em três turnos: manhã, tarde e noite.

O horário matutino é composto por sete turmas: três do ensino médio – 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio – e quatro do ensino fundamental, todas de sétimo ano. No horário vespertino, há quatro turmas de oitavo ano, três do nono e três do ensino médio.

Paralelamente ao horário do ensino fundamental, há também a oferta de ensino através do Programa Autonomia – modalidade de ensino que visa corrigir a distorção idade/série dos discentes com idade incompatível à série matriculada. No horário noturno, são oferecidas apenas as três séries do ensino médio: 1ª, 2ª e 3ª Séries.

Quanto à estrutura, a escola se enquadra no projeto dos CIEPs: prédio principal, composto por dois andares, nos quais é possível encontrar um refeitório e um auditório, além de diversos sanitários e salas de recursos voltadas para o Programa Autonomia. Nos prédios anexos ao principal, estão uma biblioteca, um campo e uma quadra poliesportiva. Um amplo espaço para atividades físicas, desportivas e culturais utilizadas para as aulas e culminâncias dos projetos realizados pela escola.

O quadro de funcionários é composto por 22 funcionários de apoio e 06 administrativos, quanto por 48 professores, duas professoras orientadoras e duas diretoras – uma adjunta e uma geral. Estão matriculados 578 estudantes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A escola está localizada numa região bastante carente do município. E, por esta razão, tem a maior parte de sua clientela pertencente à classe de baixa renda. Além dessa configuração, prejudicial à aprendizagem, cabe destacar que o entorno também não contribui para esse processo, visto que consolida um ambiente de violência e prática sexual precoces, fatores que têm contribuído para um alto índice de evasão escolar. Cabe ressaltar ainda que o acesso aos recursos tecnológicos é precário, uma vez que apenas seis computadores funcionam, dificultando o uso destas máquinas por todos os alunos.

3.5.1 Descrição da turma e do período destinado à mediação

A turma de nono ano é composta por alunos com faixa etária heterogênea, de idade entre 14 a 17 anos, totalizando um grupo com 39 estudantes. Boa parte dessa clientela estuda há dois anos na referida unidade escolar, o que favorece a manutenção de um ambiente bastante agradável. Os discentes mantêm atitudes diferenciadas, capazes de conferir à turma características peculiares, pois são interessados, estudiosos e participativos. O companheirismo é uma outra qualidade presente em toda a turma. Cabe ainda ressaltar que eles se ajudam mutuamente em todas as aulas, de todos os professores e disciplinas. Todos esses detalhes fazem desses alunos pessoas muito especiais!

A relação professor e aluno manteve-se beneficiada em virtude de uma parceria que se desenvolveu e se consolidou ao longo dos dois últimos anos de estudo. Construimos um convívio harmonioso, pautado, sobretudo, na confiança e na compreensão. Consequentemente, este cenário estimula a curiosidade e vontade de aprender, da mesma forma que propicia a construção de saberes que nos impulsionam, professora e alunos, a estudar com entusiasmo e prazer a nossa língua portuguesa.

Quanto ao período destinado à mediação, podemos dizer que teve seu início marcado no momento da escrita dos textos, no segundo semestre do ano passado, e estendeu-se até o mês de outubro do ano corrente. Tivemos aproximadamente um ano para desenvolvermos o nosso estudo.

As atividades foram distribuídas de forma que em cada etapa os alunos tivessem condições de refletir acerca do uso do termo *então* em diversas situações de uso, por meio de atividades que contemplassem gêneros textuais distintos, presentes no cotidiano do aluno. Para tanto, dispusemos de materiais midiáticos e impressos, organizados tanto por mim quanto recolhidos pelos alunos. À medida que avançávamos em nossos estudos, novas propostas de uso do referido termo eram por todos nós refletida e aplicada, consolidando a construção de saberes necessários ao aprendizado da língua materna no país.

CAPÍTULO IV: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ESTUDO E USO DO *ENTÃO*

4.1 Introdução ao capítulo

Nesta parte, apresentaremos a proposta de mediação propriamente dita. As etapas descritas anteriormente são aqui retomadas para ficar mais clara a maneira como aplicamos o passo a passo de um trabalho colaborativo nos moldes de Behrens, Moran e Masetto (2013). Passemos às fases da referida proposta, a fim de que possamos levar o aluno a usar e estudar o *então*, indo do oral para o escrito. Entretanto, faremos uma adaptação da referida proposta, uma vez que, como já dito anteriormente, trata-se de dinâmicas pedagógicas voltadas para o ensino superior, priorizando os recursos da tecnologia da informação. Como o nosso público-alvo é da educação básica, com acesso restrito a tais recursos, a adaptação se justifica.

4.2 As fases da proposta de aprendizagem colaborativa

1ª fase: Apresentação e discussão do projeto

Nesta etapa, os alunos tomarão conhecimento de que tenho observado, há alguns anos, o uso do *então* nos textos que eles produzem. O fato de tal uso ser muito frequente inquietou-me, de forma que comecei a refletir acerca dos porquês motivadores dessa frequência na fala e na escrita, em detrimento do uso de outras possíveis conjunções que pudessem revelar a mesma relação de sentido estabelecida por tal vocábulo.

Para tanto, iniciarei a aula exibindo as fotos a seguir:



Figura 16 - O uso do *então* em textos extraídos da rede de computadores (internet). Disponível em: http://acidezmental.xpg.uol.com.br/entao_filhote.html



Figura 17 - O uso do então em textos extraídos da rede de computadores (internet). Disponível em: <http://www.cantodosclassicos.com/fique-onde-esta-e-entao-corra-resenha/>

Essas imagens devem suscitar perguntas sobre o uso de *então* em cada contexto para levar os alunos a perceberem a frase que pode ser pronunciada numa situação de fala e a que poderia ter sido escrita para causar um efeito de estranhamento. Eles devem mostrar que dicas favorecidas pela imagem e pela frase lhes indicaram a resposta esperada. A segunda imagem deve provocar também a curiosidade quanto à frase que vem antes do *e então*. Nesse momento, pensei em ampliar o contexto da imagem, estendendo as perguntas à resenha escrita na internet, conforme pode ser comprovado nos quadros abaixo:

SINOPSE

Do autor de *O menino do pijama listrado*, uma história sobre a Primeira Guerra Mundial vista pelos olhos de um garoto. Alfie Summerfield nunca se esqueceu de seu aniversário de cinco anos. Quase nenhum amigo dele pôde ir à festa, e os adultos pareciam preocupados - enquanto alguns tentavam se convencer de que tudo estaria resolvido antes do Natal, sua avó não parava de repetir que eles estavam todos perdidos. Alfie ainda não entendia direito o que estava acontecendo, mas a Primeira Guerra Mundial tinha acabado de começar. Seu pai logo se alistou para o combate, e depois de quatro longos anos Alfie já não recebia mais notícias de seu paradeiro. Até que um dia o garoto descobre uma pista indicando que talvez o pai estivesse mais perto do que ele imaginava. Determinado, Alfie mobilizará todas suas forças para trazê-lo de volta para casa. "Assim como em *O menino do pijama listrado*, Boyne conduz os leitores pelas agonias da guerra através do olhar de uma criança." - *School Library Journal* "Uma história vívida e acessível sobre o preço altíssimo que a guerra obriga os inocentes a pagar." - *Kirkus Reviews*

Figura 18 - O uso do então em textos extraídos da rede de computadores (internet). Disponível em: <http://www.livrariacultura.com.br>

FIQUE ONDE ESTÁ E ENTÃO CORRA

John Boyne



CLIQUE PARA AMPLIAR

Leia um trecho em pdf

Alfie Summerfield nunca se esqueceu de seu aniversário de cinco anos. Quase nenhum amigo dele pôde ir à festa, e os adultos pareciam preocupados - enquanto alguns tentavam se convencer de que tudo estaria resolvido antes do Natal, sua avó não parava de repetir que eles estavam todos perdidos. Alfie ainda não entendia direito o que estava acontecendo, mas a Primeira Guerra Mundial tinha acabado de começar.

Seu pai logo se alistou para o combate, e depois de quatro longos anos Alfie já não recebia mais notícias de seu paradeiro. Até que um dia o garoto descobre uma pista indicando que talvez o pai estivesse mais perto do que ele imaginava. Determinado, Alfie mobilizará todas suas forças para trazê-lo de volta para casa.

“Assim como em *O menino do pijama listrado*, Boyne conduz os leitores pelas agonias da guerra através do olhar de uma criança.” - *School Library Journal*

Figura 19 - O uso do então em textos extraídos da rede de computadores (internet). Disponível em: <http://companhiadasletras.com.br>

Há, a partir do título do livro, “Fique onde está e então corra”, possibilidades, com o apoio da resenha, de levar o aluno a refletir sobre a situação de uso do *então*. Podemos, inclusive, desenvolver uma análise reflexiva, comparando a relação contraditória, estabelecida pela construção *e então*, presente no título, com o uso da mesma estrutura em textos +orais e em textos +escritos.

Outra dinâmica para iniciar a proposta de estudo e uso do *então* diz respeito à leitura de alguns textos dos discentes que foram selecionados – aqueles apresentados no segundo capítulo deste estudo –, solicitando aos alunos que os lessem com a devida atenção. Em seguida, procedeu-se a uma leitura coletiva das produções e, de acordo com a sequência projetada, outros questionamentos são feitos:

- Há alguma palavra que se repete em todos os textos apresentados? Identifique-a e pronuncie-a.
 - Por que esse vocábulo aparece tantas vezes no texto escrito por vocês? Já pararam para refletir por que o utilizam?
 - Há outras palavras que possam ser usadas no lugar delas?
- Após ouvir as respostas apresentadas, que podem ser induzidas por mim para os alunos identificarem o *então*, indicarei que iremos pensar um pouco mais sobre do uso desse termo nos eventos de escrita por eles realizados.

Portanto, a primeira fase dessa proposta colaborativa consiste em situar o aluno no projeto sobre estudo e uso de um elemento linguístico muito frequente não só na fala, mas também na escrita dele. Para tanto, o destaque das ocorrências do *então* nos textos escritos pelos discentes torna-se fundamental para o sucesso da mediação. Essa etapa inicial do projeto possibilitará, assim, ao aluno uma percepção de uso frequente e recorrente do *então*, que, por influência da oralidade, passa a ser comumente utilizado também na escrita. Temos, portanto, a intenção de criar no estudante uma consciência acerca da utilização desse fenômeno linguístico que se manifesta nos eventos orais e escritos dentro e fora da escola.

2ª fase: Problematização do tema

Essa etapa, na verdade, sobrepõe-se à primeira. Teoricamente, a problematização do tema deve ser tratada em uma etapa distinta da apresentação do projeto, mas, por conta do público alvo, a separação entre essas duas fases não ocorre de forma clara. Assim, as atividades da primeira fase serão aproveitadas para a segunda, com o intuito de construir, no aluno, uma conscientização acerca não somente do uso do *então*, como também de outras conjunções que possam vir a desempenhar funções com as mesmas características desse elemento.

Logo, a mim, regente, compete “instigar a formação de cidadãos ativos e críticos, que irão atuar na comunidade” (BEHRENS, MORAN e MASETTO, 2013, p. 117). Para tanto, espero um envolvimento dos alunos na temática proposta para que ocorra “um processo de reflexão que leve ao levantamento de problemas relacionados ao tema do projeto” (*ibidem*). Segundo Behrens, Moran e Masetto (2013, p. 118), a execução do projeto

Depende do convencimento do grupo, para que, de maneira participativa, atue num processo de busca de produção do conhecimento. A reflexão e o questionamento instigam o aluno a ir buscar referenciais teóricos e práticos para responder à problematização.

Em síntese, essa etapa motiva e oportuniza a turma vivenciar as experiências de investigação, de comprovação e de partilha de saberes, à medida que desperta tanto no aluno quanto no professor condições essenciais à atividade de pesquisa em sua forma pedagogicamente plausível.

3ª fase: Contextualização

Essa fase também está diretamente relacionada à 1ª e à 2ª etapas, porque as atividades motivadoras são as mesmas. A contextualização, no caso de uma proposta direcionada ao ensino fundamental, consiste no momento em que o professor deve garantir a viabilidade das atividades, buscando para tanto se cercar dos recursos necessários para o desenvolvimento delas. Na nossa proposta, a contextualização prevê a seleção de textos com *então*, a dinâmica de motivação da aula, a elaboração dos questionamentos de modo a tornar a atividade reflexiva, a escolha do material didático, o reconhecimento das esferas de práticas sociais dos alunos. Enfim, essa etapa volta-se mais para o professor.

4ª fase: Aulas teóricas exploratórias

Depois de prepararmos os alunos para o estudo do *então*, torna-se mais fácil interagir com eles nas aulas teóricas exploratórias, cujo objetivo é apresentar a temática aos alunos, oferecendo-lhes os conhecimentos básicos, a fim de estruturar o desenvolvimento do conteúdo

proposto no projeto. Isso caracteriza uma etapa em que se torna importante instruir o estudante, para que ele tenha condições de construir saberes necessários à problematização apresentada.

A etapa de aulas teóricas exploratórias acontecerá com base nos livros didáticos disponibilizados pela escola. A ideia é aproveitar o que eles oferecem, pois, ainda que tenhamos um propósito de criar uma proposta pedagógica diferenciada, não há motivo para desprezarmos as propostas dos livros didáticos de Língua Portuguesa. O problema é que os autores não organizam as atividades da fala para escrita, como é o nosso objetivo, mas essa questão é resolvida também nas primeiras etapas em que podemos situar o aluno em relação ao papel das atividades do livro dentro da proposta de estudo do *então*.

Dentre os mencionados na segunda parte desta pesquisa, foram selecionados dois: *A aventura da linguagem*, de Travaglia... *et al.* (2012) e *Língua Portuguesa, 9º ano* (Coleção Tecendo Linguagens), de Oliveira... *et al.* (2012). Os alunos serão convidados a proceder, num primeiro momento, à leitura individual e, num segundo momento, coletiva do texto *O que pode esta língua?*, apresentado a seguir.

The image shows a page from a textbook. At the top left, it says 'UNIDADE 1' in large blue numbers. To the right, 'CAPÍTULO 3' is written in orange on a white banner. Further right, 'O Português no mundo' is written in red, with a red dashed arrow pointing down to it. Below this, there is a green square icon followed by the word 'CONVERSANDO'. Underneath, there are three numbered questions in orange and black text, each preceded by a small icon of a speech bubble with dots. The first question asks about speaking Portuguese in Brazil and other countries. The second asks if Portuguese is an important language in the world. The third asks about the value placed on the language in Brazil. Below the questions, the text 'Texto 1' is written in red, followed by the title 'O que pode esta língua?' in black. The author's name, 'Paulo Bearzoti Filho', is written in small black text to the right. The main text of the text begins with 'No mundo globalizado, onde todos precisam entender todos, muitas vezes surge a impressão de que a língua portuguesa, apesar de falada por mais de 200 milhões de pessoas, pode desaparecer. Afinal, ela é importante para o cenário mundial ou não?'. The text continues with a paragraph about the history of Portugal and the Portuguese language, followed by another paragraph about the language's role in the 16th and 18th centuries.

Figura 20 - Texto O que pode esta língua? Livro *A aventura da linguagem*, de Travaglia *et al.*, 2012, p. 61.

Angola passou por uma longa e traumática guerra civil, com dezenas de milhares de mortos. Portugal é uma das nações mais pobres da Comunidade Europeia. E o Brasil, um dos campeões mundiais da má distribuição de renda, vive a eterna crise do país de um futuro brilhante nunca realizado.

Então, o português acaba não tendo a expressão mundial que poderia. Como salienta o jornalista Jaime Spitzkovsky, o português é um grande desconhecido mundo afora. Ele afirma que “até hoje não é difícil encontrar quem diga que falamos espanhol no Brasil, e essa observação pode vir inclusive de pessoas da elite política ou econômica de vários países”.

Descontados, obviamente, os países lusófonos, falar português em viagens internacionais é praticamente impossível. E nossa literatura, apesar da qualidade e dos destaques individuais (como o Prêmio Nobel que José Saramago recebeu em 1998), tem penetração ínfima no cenário mundial.

Geopolítica da língua portuguesa

Desde a década de 70, os países lusófonos têm se movimentado em busca de criar um espaço geopolítico próprio. Em julho de 1996, surgiu a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), cujos principais objetivos são “a concertação político-diplomática entre os seus membros; a cooperação econômica, social, cultural, jurídica e técnico-científica; e a promoção e difusão da Língua Portuguesa”.

A iniciativa não deixa de gerar ressalvas. A principal delas diz respeito à viabilidade da Comunidade. Os países são pobres, e o ritmo do processo de integração é lento. Portugal, inclusive, está “dividido” entre as nações lusófonas e os parceiros da União Europeia.

Existem, ainda, críticas mais duras. Na obra *A Lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses*, o escritor e ensaísta Alfredo Margarido ataca a CPLP, ao identificá-la com uma estratégia de mitificação do passado colonialista de Portugal. Para Margarido, o interesse pela lusofonia surge apenas com o desabamento do império colonial, e funciona, justamente, como uma tentativa de revivê-lo em outras bases.

O clima dominante, porém, é de apoio. Destaca-se sobretudo o potencial da língua portuguesa e a importância do fortalecimento de sua unidade. Embora falado de modo diferente nos vários países lusófonos, o português poderia manter uma “superior unidade” em meio a essa diversidade.

Para o professor Luís Aguilar, por exemplo, essa postura seria importante tendo em vista que uma língua “é, para além de veículo da expressão de ideias, (...) uma questão de estratégia geopolítica”. Nosso instrumento de inserção internacional



Figura 22 - Texto O que pode esta língua? Livro *A aventura da linguagem*, de Travaglia *et al*, 2012, p. 63.

Após a leitura haverá um momento para discussão acerca da temática envolvida no texto, de forma que esse suporte textual sirva também para o estudo sobre o *então*. Posterior a essa etapa, realizaremos as atividades de interpretação textual, a fim de ampliarmos os conhecimentos obtidos com a leitura do texto e com as experiências advindas das exposições realizadas. Configuram-se como atividades de interpretação os exercícios propostos abaixo:

DIALOGANDO COM O TEXTO

- 1 ■ Segundo o texto, o que caracteriza Portugal como nação “moderna”, após a Idade Média?
- 2 ■ **a ▶** Por que o Português foi importante como língua de cultura no início dos tempos modernos?
b ▶ Dê as evidências dessa importância apresentadas no texto.
- 3 ■ Atualmente que tipo de fatores dão importância ao Português e que tipo de fatores diminuem esta importância?
- 4 ■ **a ▶** O que é língua materna e segunda língua? Se for necessário pergunte a seu professor.
b ▶ Por que, nos países africanos, “o português não é sempre a língua materna da população”, mas às vezes é aprendido na escola, como segunda língua?
- 5 ■ O Português que se fala é igual em todos os países da CPLP? Qual a solução para isto que o texto insinua?
- 6 ■ Os países de Língua Portuguesa buscam fazer algo para aumentar a importância do Português no mundo?
- 7 ■ O que significa dizer que Portugal está “dividido” entre a União Europeia e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa no trecho abaixo?

Portugal, inclusive, está “dividido” entre as nações lusófonas e os parceiros da União Europeia.
- 8 ■ Uma língua geralmente se torna importante no mundo pela importância política, econômica e cultural do povo que a fala. É o caso do Inglês atualmente que ganhou importância primeiro devido à força do Império Britânico e depois dos Estados Unidos da América. Em sua opinião, tendo em vista os países e os povos que falam o Português, nossa língua pode vir a ser uma língua importante ou já é?
Resposta pessoal.

Figura 23 - Propostas de atividades de interpretação textual. Livro *A aventura da linguagem*, de Travaglia *et al*, 2012, p. 64.

Buscarei, em seguida, estabelecer com os alunos elementos de comparação entre a linguagem utilizada no texto e a linguagem utilizada por eles no dia a dia, com o objetivo de inseri-los num contexto de usos do *então*. Indagarei:

- a. O que você pode falar sobre a linguagem utilizada para escrever o texto?
- b. Ela se diferencia da linguagem que você usa no dia a dia para se comunicar com as pessoas que estão ao seu redor?
- c. Há no texto algum vocábulo idêntico ou semelhante à palavra que vimos que vocês utilizam com frequência na escrita de produção de textos? Cite-o.

Destinado um tempo para a conversa acerca das questões concernentes ao texto e à realidade linguística dos alunos, desenvolverei uma atividade proposta no livro didático que contempla refletir sobre a língua materna em uso. Para tanto, desenvolveremos as atividades

que nos levam a pensar no *então* como uma conjunção conclusiva, como um advérbio de tempo e ainda como uma interjeição.

■ PENSANDO A LÍNGUA

■ Aprendendo mais sobre palavras

- 1 ■ No trecho a seguir do Texto 1, por qual termo indicado no quadro abaixo a palavra “então” pode ser substituída? (Se for preciso vá ao texto para ver o sentido adequado.)

“Então, o português acaba não tendo a expressão mundial que poderia”.

Portanto, nesse caso.

- **Portanto, nesse caso (conjunção conclusiva)**
- **Nesse ou naquele tempo, momento, ocasião (advérbio de tempo)**
- **Interjeição para animar, denotando algum espanto.**

- 2 ■ Diga qual dos três sentidos acima a palavra “então” tem nas frases abaixo.

- a) Em 1980 eu morava em Salvador. Então eu era um estudante sem dinheiro.
- b) Então você não vai à conferência conosco?! *a) nesse tempo; b) interjeição;*
- c) Ele não leu o livro, então não fez um bom teste. *c) portanto; d) nesse tempo; e) portanto, nesse caso.*
- d) Era o início do século XV. Portugal era então o maior país no que diz respeito à navegação.
- e) Eu preciso viajar. Então você vai olhar minha filha para mim.

Figura 24 - Analisando as relações de sentido do vocábulo *então*. Livro *A aventura da linguagem*, de Travaglia *et al*, 2012, p. 69.

Em um primeiro momento, os alunos serão levados a compreender a relação de sentido que há entre o *então* e outras palavras com funções semelhantes na escrita de um texto (portanto e nesse caso – conjunções conclusivas). Na segunda proposta, os estudantes passam a refletir sobre a relação de sentido que se faz presente no uso do elemento *então* em cada uma das orações apresentadas (frases que podem ser ditas ou ouvidas por eles no dia a dia): conjunção conclusiva, advérbio de tempo ou interjeição? Esse processo pode acarretar uma reflexão quanto ao uso desse vocábulo. As frases apresentadas podem aparecer de forma idêntica ou similar no universo oral do aluno, tornando-se, assim, importantes mecanismos de consolidação desse aprendizado mais reflexivo da língua.

Percebemos, portanto, que o aluno é levado a construir o seu próprio conhecimento ao estabelecer conexões possíveis entre as frases escritas no livro didático com aquelas utilizadas por eles no dia a dia. Além disso, o livro também possibilita ao aluno conhecer em quais ocasiões o *então* pode ser substituído por outros conectivos, da mesma forma que permite ao educando compreender formas distintas de uso do referido vocábulo.

Nessa ocasião, os alunos serão motivados a registrar outras situações do cotidiano nas quais o termo *então* apareça com frequência em situações de comunicação na comunidade. Aqui, cabe a mim, docente, listar as ocorrências no quadro e constatar se houve a compreensão dos sentidos utilizados. Em tese, verificarei se exemplos apresentados nas atividades propostas

no livro didático corroboraram para o aprendizado dos estudantes no que tange ao ensino da língua materna em uso.

O segundo momento da aula exploratória corresponde ao uso do livro didático *Língua Portuguesa 9º ano*, da coleção Tecendo Linguagens. Nele, Oliveira *et al* apresentam uma seção denominada na trilha da oralidade. Há nesse espaço um quadro explicativo onde são apresentados aos alunos os marcadores conversacionais, inclusive o termo *então*, conforme já visto no capítulo 2.

Na trilha da oralidade

Leia o texto a seguir sobre a função dos marcadores conversacionais.

Você já deve ter percebido que, quando dialogamos, costumamos usar expressões como: *né?, viu?, então, eu acho que, entendeu?, daí, percebe?, sabe?*

As marcas **típicas da língua falada** recebem o nome de **marcadores conversacionais**.

Essas marcas da conversação ajudam a construir o texto falado, estabelecendo a ligação entre as palavras e as ideias que nele aparecem. Servem também para marcar a comunicação entre as pessoas que participam da conversa.

Note que, quando você quer saber se a pessoa com quem conversa entendeu o que falou ou se está prestando atenção ao que está dizendo, costuma empregar expressões como: *né?, viu?, entendeu?, compreende?*

Há autores que costumam usá-las nos textos escritos, em diferentes situações: por exemplo, no registro do diálogo entre personagens, em que essas marcas são empregadas para tornar as conversações literárias mais parecidas com as falas reais.

Procure observar essas marcas nos textos que já leu e naqueles que ainda vai ler nos próximos capítulos.

O fragmento de texto que você lerá agora pertence ao romance *A órbita dos caracóis*, de Reinaldo Moraes.

O trecho selecionado narra o primeiro encontro entre a heroína, Juliana, uma craque da nanotecnologia, e seu amado, Tota, um jovem cientista.

[...] Juliana antevê que o jipe entrará no posto em rota de colisão com a frente de seu Belair. Solta um berro – Ei!!!! –, quebrando o doce enleio do frentista, bem na hora em que a gasolina já começava a transbordar do local do tanque. [...]

A moça saltou do carro aperreada. Depois de verificar o estrago no cromado até então impecável do para-choque – uns arranhões feios, mas não dramáticos –, virou-se para a dupla, que em vão tentara deter o jipe durante a descida: um rapaz magro e careca – e interessante, ela não deixou de notar... tendo ao lado um japonês magriço e topetudo de óculos.

Figura 25 - A função dos marcadores conversacionais. Livro *Língua Portuguesa 9º*, coleção Tecendo Linguagens, de Oliveira, Silva e Araújo, 2012, p. 48.

Diferentemente do livro anterior que atrelava o ensino do elemento *então* vinculado a um texto base, esse permite ao aluno compreender que em nossas falas utilizamos algumas palavras e/ou expressões tipicamente presentes na modalidade oral: *né? viu? então, eu acho que? entendeu? daí, percebe? sabe?*

Os autores organizaram um quadro explicativo com o intuito de permitir ao aluno compreender como e quando os marcadores conversacionais fazem parte da nossa rotina de comunicação oral e escrita. E, de acordo com tal proposta, os discentes relacionarão uma lista de marcadores orais que utilizam na convivência social no dia a dia, tanto dentro quanto fora

da escola. As palavras escritas deverão aparecer em um evento cênico, no qual esses vocábulos estejam presentes nas falas dramatizadas.

Nessa atividade, não ocorrerão quaisquer outros registros escritos que não seja a referida lista indicada. Queremos, apenas, despertar a atenção do aluno para a observação do uso corriqueiro dos marcadores conversacionais, a fim de que ele consiga criar uma consciência mais apurada acerca desse uso. Isto significa que permitiremos ao aluno monitorar, posteriormente, os eventos de escrita, pensando em novas formas de utilização e substituição do termo *então*.

O terceiro momento da aula exploratória consiste em dar continuidade à observação dos marcadores conversacionais propostos no capítulo anterior, entre os quais o *então* mais uma vez aparece. Para tanto, os autores do livro optaram por selecionar um texto, na seção “Prática de leitura”, em forma de mangá, a fim de despertar a atenção do aluno, sobretudo, através do viés que reforça o apelo imagético exerce para esse tipo de aprendizagem, conforme pode ser visto abaixo:

Prática de leitura

Texto 3 – Mangá

A escolha de uma carreira profissional, ficar sem rumo determinado, batalhar pelo que acredita ser o seu futuro profissional, encarar os desafios que aparecem são coisas que fazem parte do cotidiano de muita gente.

E há muitas formas de retratar isso. Você conhece o mangá? É uma espécie de história em quadrinhos de origem japonesa que acabou caindo no gosto de leitores do mundo inteiro e hoje em dia tem versões de suas histórias no cinema e na TV.

Leia o mangá a seguir, produzido no Brasil. Na história, a garota Dani encontra alguém que há muito tempo não via e, entre outras coisas, o papo entre eles é sobre trabalho e profissão.



Alexandre Nagado. *Mangá tropical*. São Paulo: Via Lettera, 2003.

Figura 26 - Texto Mangá. Livro Língua Portuguesa 9º ano, Tecendo Linguagens, de Oliveira *et al*, 2012, p. 186.



Alexandre Nagado. *Mangá tropical*. São Paulo: Via Lettera, 2003.

Figura 27 - Texto Mangá. Livro Língua Portuguesa 9º ano, Tecendo Linguagens, de Oliveira *et al*, 2012, p. 187.



Figura 28 - Texto Mangá. Imagem XIV. Livro Língua Portuguesa 9º ano, Tecendo Linguagens, de Oliveira *et al*, 2012, p. 188.



Alexandre Nagado. *Mangá tropical*. São Paulo: Via Lettera, 2003.

Figura 29 - Texto Mangá. Imagem XV. Livro Língua Portuguesa 9º ano, Tecendo Linguagens, de Oliveira *et al.*, 2012, p. 189.



Figura 30 - Texto Mangá. Imagem XVI. Livro Língua Portuguesa 9º ano, Tecendo Linguagens, de Oliveira *et al*, 2012, p. 190.



Alexandre Nagado. *Mangá tropical*. São Paulo: Via Lettera, 2003.

Figura 31 - Texto Mangá. Imagem XVII. Livro Língua Portuguesa 9º ano, Tecendo Linguagens, de Oliveira *et al*, 2012, p. 191.



Figura 32 - Texto Mangá. Livro Língua Portuguesa 9º ano, Tecendo Linguagens, de Oliveira *et al*, 2012, p. 192.

Após a leitura, os alunos serão indagados sobre as suas impressões acerca do texto: a) O que acharam do texto? b) Quais as semelhanças e diferenças apresentadas no mangá e vivenciadas por vocês na realidade? c) O que mais lhes chamou a atenção nesse gênero textual? d) E sobre a linguagem utilizada: de fácil ou difícil entendimento? Formal ou informal? Existem no texto algumas palavras que utilizamos na oralidade, numa situação de bate-papo / conversa informal? Quais?

Em seguida, prosseguiremos com as atividades propostas no LD, com o intuito de gerar uma maior intimidade com o gênero e com a temática a ser explorada. Por não se tratar de um objetivo para a compreensão do fenômeno linguístico em questão, as respostas para os exercícios sinalizados serão realizadas através da exposição oral.

Na seção subsequente à realização das tarefas de interpretação, são retomados os marcadores conversacionais. Faremos uma leitura acerca das informações apresentadas, de forma que sirvam como referenciais para as questões apresentadas na página posterior. Entretanto, a abordagem ainda apresenta caráter didático-pragmático que pouco incita à reflexão.

Finalizada a etapa das aulas exploratórias, prosseguiremos à fase posterior: pesquisa individual.

5ª fase: Pesquisa individual

Tendo em vista que o processo de investigação é vital para os alunos produzirem o seu próprio conhecimento, eles serão motivados a captarem informações acerca do uso do *então*. Para tanto, observarão de que forma os seus amigos utilizam o vocábulo *então* para escrever seus textos no *facebook* e do *whatsapp*, refletindo acerca das relações de sentido que esta palavra pode conferir aos textos produzidos.

Ao término da pesquisa, além de obter um aprendizado que amplia o conhecimento do aluno sobre a língua em uso, ele poderá partilhar com os demais colegas as imagens pesquisadas, a fim de que construam, numa perspectiva conjunta e colaborativa, um aprendizado mais profícuo e significativo para todos. Cabe destacar que as imagens serão partilhas via *whatsapp* por todos. Para aqueles que não tenham acesso ao aplicativo, projetaremos as respectivas imagens coletadas na lousa.

6ª fase: Produção individual

Na fase da produção individual, os alunos serão convidados a repensar sobre tudo o que vimos refletindo a respeito do uso do *então*, de forma que produzirão textos individuais, preocupando-se com a prática da língua em uso. Para isso, serão distribuídas folhas com a proposta de produção a ser desenvolvida individualmente.

Os discentes deverão dar continuidade ao texto que parte de uma situação comum, de forma que retratem um ambiente de conversa bastante informal, cujo tema é uma conversa entre colegas que se encontram para organizarem um show, semelhante ao início que por ora se apresenta:

- ___ Então, o show vai rolar?
- ___ Num sei.
- ___ Num tô sabendo de nada.
- ___ Mas então a gente tem que agilizar.
- ___ Agilizar então como assim?

O enredo deverá ser desenvolvido por todos os alunos, a fim de que tenhamos um cenário de riqueza textual, que corroborará com a próxima etapa da atividade colaborativa: a fase da discussão coletiva, crítica e reflexiva, essencial para desenvolver no aluno as competências e habilidades necessárias para o seu aprendizado.

7ª fase: Discussão coletiva, crítica e reflexiva

Para o desenvolvimento dessa etapa, os alunos serão distribuídos em grupos a fim de realizarmos discussões sobre os textos escritos, sobretudo, porque independentemente da produção individual recebida, todos convergem a uma única direção: refletir sobre o uso do *então*. As mediações e intervenções que se fizerem necessárias transcorrerão sem grandes problemas. Os discentes desenvolverão o senso de avaliação, com o propósito de constatar as suas dificuldades, de forma que receberão contribuições dos demais colegas, consolidando a proposta colaborativa que aqui se apresenta.

Concomitantemente, desenvolveremos atitudes de respeito às diferenças, bem como de respeito aos colegas, à proporção que estiverem realizando a leitura de seus textos e analisando-os coletivamente. Essa metodologia tem como força o diálogo, reforçando a ideia de que o

aprendizado ocorre por meio da prática, isto é, vivenciaremos o aprender a aprender, juntos, com a participação de todos os alunos envolvidos no processo.

8ª fase: Produção coletiva

Para o desenvolvimento desta etapa, pegaremos os textos individuais produzidos pelos estudantes e faremos uma junção com as observações realizadas na etapa posterior, de forma que eles reescrevam um texto em grupos com três ou quatro componentes. Segundo Behrens, Moran e Masetto (2013),

não se trata de escrever qualquer texto, mas de estruturar, discutir e depurar as produções individuais como numa teia, com os conhecimentos levantados sendo costurados por eles. Esse processo demanda coleguismo, respeito e seriedade.

Entendemos que num primeiro momento, o cenário será de caos, no qual cada estudante desejará que boa parte ou o todo de seu texto prevaleça sobre as demais produções escritas. Entretanto, afinando o discurso e desenvolvendo um aprendizado por meio da experiência, os alunos entrelaçarão as produções deles, de forma que, ao final da atividade, apresentarão um único texto como retrato fiel de uma aprendizagem mais madura, compartilhada por todos os membros do grupo.

9ª fase: Produção final (prática social)

Nessa fase os alunos, pensarão de que forma disponibilizarão e apresentarão o produto de suas pesquisas: o texto teatral a ser encenado. Para tanto, deverão escrever um texto no *facebook*, de forma que organizem a apresentação cênica dos grupos. Sugere-se que a turma toda elabore um único texto e que seja produto das reflexões e somas realizadas por todos os integrantes da turma, sobretudo, porque tratamos em todos os instantes de um processo de aprendizagem colaborativo.

A turma pode também escrever um texto à direção da unidade escolar, a fim de que reserve um espaço destinado à apresentação da peça teatral. A culminância deste projeto pode ocorrer tanto no auditório quanto na quadra da escola.

4.2 Aplicação da Proposta Colaborativa e Resultados Alcançados

Esta seção mostra a aplicação das atividades apresentadas anteriormente.

1. Aulas exploratórias

Como projetado na seção anterior, para iniciar o desenvolvimento das atividades sob a perspectiva colaborativa, os alunos realizaram leitura silenciosa e individual do texto: *O que pode esta língua?*. Em seguida, após a minha indicação, procederam à leitura colaborativa em voz alta. As participações ocorreram de forma espontânea e aleatória, de acordo com o desejo do aluno de integrar-se à atividade proposta.

Assim que a leitura foi concluída, passamos a discutir acerca das questões concernentes ao texto. Posterior a esse momento, os estudantes foram direcionados à realização das atividades. À medida que terminavam os exercícios de interpretação sobre o referido texto, aguardavam a correção das questões propostas. Quando todos concluíram as tarefas indicadas, além de corrigi-las, os estudantes foram levados a pensar sobre a linguagem utilizada no texto,

como também sobre a linguagem que utilizam na oralidade, a fim de estabelecer a relação entre o oral e o escrito.

E, para terminar esse primeiro ciclo, solicitei aos alunos que identificassem, e destacassem, quaisquer palavras ligadas à oralidade. Dentre as opções apresentadas, o vocábulo *então* foi mencionado. Logo em seguida, induzi aos alunos a permanecerem exercitando a seguinte reflexão: com que frequência este mesmo termo aparecia nas produções escritas de cada um deles.

A etapa posterior, terceira e última da aula exploratória, consistiu em utilizarmos o livro didático *A aventura da linguagem* para pensarmos no uso do *então* como um conectivo, como interjeição ou como um advérbio de tempo. Embora a realização desse exercício tivesse um formato próximo ao dos exercícios que prestigiam a gramática tradicional, a proposta de reflexão acerca do português de uso possibilitou aos alunos perceberem que os contextos frasais e textuais do *então*, exemplificados no livro, são perfeitamente aceitáveis e possíveis em diversas situações do dia a dia dos alunos. De forma que, durante o desenvolvimento dessa proposta, os estudantes foram incentivados e encorajados a construir outras possibilidades de frases em que a palavra *então* tivesse relação de sentido semelhante com a proposta exibida na obra didática, conforme pode ser comprovado nas imagens abaixo:

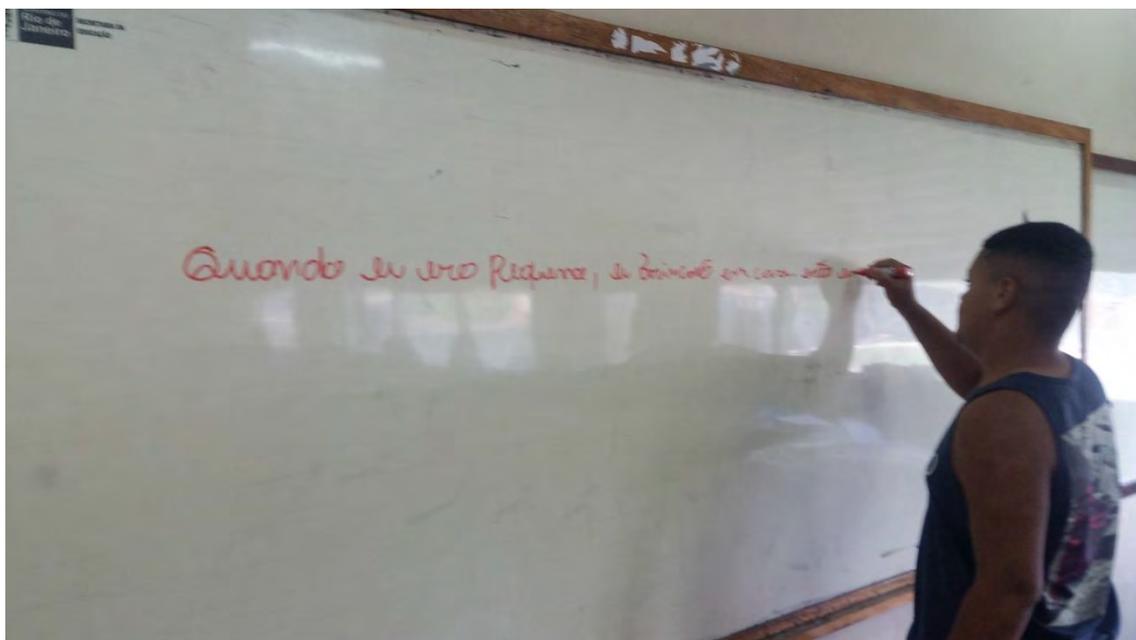


Figura 33 - O aluno Gabriel, do 9º ano do Ensino Fundamental, escreve a frase: “Quando eu era pequeno, eu brincava em casa. Então, eu me sentia sozinho.”.



Figura 34 - O aluno Ronesson , do 9º ano do Ensino Fundamental, escreve a frase: “Então você quer sair à noite”.



Figura 35 - A aluna Lorena, do 9º ano do Ensino Fundamental, escreve a frase: “O ônibus demorou. Então, cheguei atrasada na escola.”.



Figura 36 - A aluna Raylane, do 9º ano do Ensino Fundamental, escreve a frase: “Não tinha dinheiro para comprar roupa, então não fui à festa.”.

O segundo momento da aula exploratória voltou-se à realização das atividades do livro didático Língua Portuguesa 9º ano, por meio de propostas que visavam a reflexão do elemento *então* como um marcador conversacional. Para tanto, realizamos uma leitura coletiva do texto informativo e expositivo com intuito de analisarmos essa nova possibilidade de uso exemplificada na referida obra.

Para propiciar um momento de relação entre a teoria por ora apresentada e prática que se consolida na realidade linguística cotidiana dos educandos, solicitei aos alunos que escrevessem uma lista com os marcadores da oralidade utilizados tanto por eles quanto por seus colegas, familiares e comunidade local. As listagens continham os seguintes vocábulos:

OK Então uhu
Beleza tranquila
Ahahm até tudo
Chau suare teja
firmega safadinha
Sapequinha Bora
mama Nadaka
Muh mô até mais.
Né quando mais

Figura 37 - Relação de marcadores da oralidade selecionados pelos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.

OK, Ohom, até, uhum, valeu, beleza
e ae, fala ae, me, pareins, momo, tipo assim
Qual é, na maral, coisa e tal, então, já é
Qual foi, entendeu, talvez, sabe, cara, isso ae
sei lá, Pais é, tchau, caramba, hum, eita
mais ou menos, massa, heim, mesmo,
eguar,

Figura 38 - Relação de marcadores da oralidade selecionados pelos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.

	E aí?	
uiu		Tupo Assim
Aham	Tamém	Papo Rito
Jae		fale
Tipo		Coe
balu		Ai
Tranquilo		De bar
Ui		Kaô
Então		hamoral
Atá		Duave
Sabe		Só fe
Só que não		mpamo
Tá me		Nada haver
Sli lá		Entendi
Beleza		

Figura 39 - Relação de marcadores da oralidade selecionados pelos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Né
Então
Quando
Ai
Tipo
Valeu
Tipo Assim
Aqui
Nas
Como
OK
Tamo junto

Figura 40 - Relação de marcadores da oralidade selecionados pelos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Koi - me
vinda
e' ni
num
ta: rex
Tendi
e' vnu mo
Gobão
Ta ligado
Bela
vadu
Koi
malique
Tu
vida não
num
sem
num vai
Zoa
Luffy
Rubs
Ei?
OK
Tamo junto

Figura 41 - Relação de marcadores da oralidade selecionados pelos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.

OI, VALEU, É NOIS, TAMO Juntos,
É mesmo, TA BOM, URRUM,
Só du não, Claro, NÉ, SÓ FÉ,
PODE, SIM, BOA NOITE, TIPO
ISSO, SEM GRAÇA, BOBO,
AI, É O TREM, TA LIGADO,
COÉ, K.O, QUAL FOI, TUDO
2, NOS VAI, TUDO NOSSO,
FOFOQUEIRO, SEI LÁ,
PODE SER,

Figura 42 - Relação de marcadores da oralidade selecionados pelos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.

então
Pois é
Tipo assim
di
Até
né

Figura 43 - Relação de marcadores da oralidade selecionados pelos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Os registros fotográficos que seguem reforçam a teoria exposta na proposta colaborativa elaborada por Behrens, Moran e Masetto (2013) na qual todos os integrantes do grupo aprendem a ter voz e a aguardar a sua vez, num processo de aprendizagem mútuo, contínuo e gradativo. A composição dos grupos foi organizada conforme a exibição abaixo:



Figura 44 - Registro de trabalho em grupo sobre transcrição dos marcadores da oralidade, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.



Figura 45 - Registro de trabalho em grupo sobre transcrição dos marcadores da oralidade, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.



Figura 46 - Registro de trabalho em grupo sobre transcrição dos marcadores da oralidade, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.



Figura 47 - Registro de trabalho em grupo sobre transcrição dos marcadores da oralidade, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.



Figura 48 - Registro de trabalho em grupo sobre transcrição dos marcadores da oralidade, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

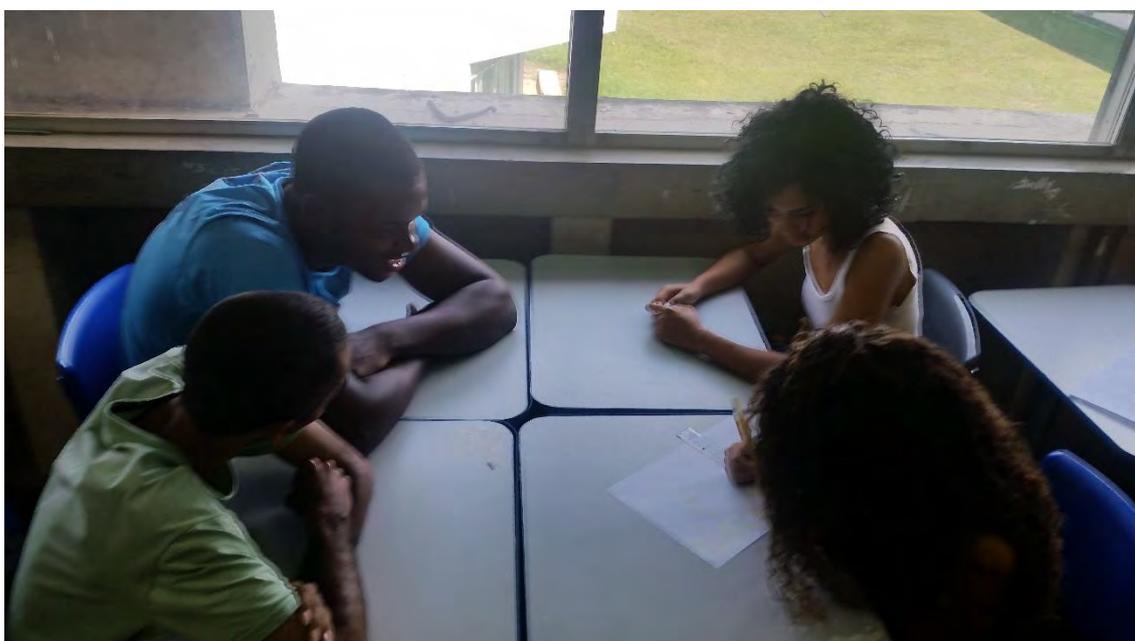


Figura 49 - Registro de trabalho em grupo sobre transcrição dos marcadores da oralidade, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.



Figura 50 - Registro de trabalho em grupo sobre transcrição dos marcadores da oralidade, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Como projetado no planejamento da mediação, o terceiro e último momento da aula exploratória transcorreu por meio da atividade de leitura de um mangá no livro didático *Língua Portuguesa 9º ano*, cujo texto tornou-se um atrativo para os estudantes, uma vez que a linguagem apresentada se aproximava do universo juvenil da classe, principalmente, por causa da presença do casal que protagonizava a narrativa. A empatia com o texto foi imediata e as discussões acerca das impressões de leitura geraram grandes e profícuos comentários. Procedemos, apenas, a exposição oral das questões de interpretação textual, uma vez que julguei ser desnecessário me estender com a realização dos exercícios por escrito.

Posterior a essa conversa, iniciamos os nossos estudos sobre os marcadores conversacionais presentes na seção *Na trilha da oralidade*, uma parte do livro didático que promove uma reflexão mais atenta acerca da questão da influência da oralidade na escrita. Trata-se de um estudo complementar às informações já apresentadas nos momentos anteriores desta etapa.

2. A pesquisa individual

Os alunos receberam a orientação para pesquisar nas redes sociais – *facebook* e *whatsapp* – imagens de textos com *então*. À medida que selecionavam as imagens, deveriam pensar acerca das relações de sentido estabelecidas por tal palavra.

Seguem, abaixo, alguns dos resultados obtidos com a pesquisa individual:

U Smaile 🤔😏... não é atoa
que dizem que um sorriso
pode curar doenças então
não deixe nunca que
alguém apague esse seu
lindo sorriso "Lirou"

Figura 51 - Pesquisa realizada pelos alunos do 9º ano e extraída da rede social Facebook.

Curta **Falsinha** 👍
Segue no insta @falsinhaa



Ninguém viveu
minha vida,
e nem chorou
minhas lágrimas.
Então não me julgue
e cuide da sua vida.

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Figura 52 - Pesquisa realizada pelos alunos do 9º ano e extraída da rede social Facebook.



27 de ago às 12:35 •

Sempre existirão decisões que precisaremos tomar na vida e já sabemos antecipadamente que elas envolverão riscos. Então, não há saída, devemos correr riscos, porque o maior perigo é não arriscar nada!

18 curtidas · 1 comentário



Curtir



Comentar



Compartilhar

Figura 53 - Pesquisa realizada pelos alunos do 9º ano e extraída da rede social Facebook.



5 h • Editado •

1.5 ? Já ? Mds amiga , como o tempo passa rápido , lembro de quando éramos mais novas e você me ODIAVA porque eu era muito patricinha (ainda sou rss) , então amiga , primeiramente vou agradecer a Deus por ele ter feito você ser minha amiga , obrigada amiga , por todos esses meses , que a nossa amizade venha florescer e que Deus te abençoe muito , e saiba que vou sempre estar com você, e que você contar comigo pra tudo sua feia . ❤️ Amiga , saiba que te amo muito e te desejo toda felicidade do mundo , e que o nosso Deus venha te abençoar muito .

#TeAmoooooo

Figura 54 - Pesquisa realizada pelos alunos do 9º ano e extraída da rede social Facebook.

Após a exibição e análise dos dados apresentados acerca da relação de sentido expressa pelo vocábulo *então*, passamos para a etapa seguinte: motivar a produção individual do aluno, a fim de que pudessem refletir sobre os fenômenos da língua em uso, em especial, do referido termo.

A fim de que essa experiência linguística acontecesse em sala de aula, os alunos foram incitados a dar continuidade à produção iniciada, cujo contexto retratava uma conversa informal entre amigos que gostariam de organizar um evento juntos. Assim que as produções foram finalizadas, seguimos para a próxima etapa: discutirmos sobre os textos entregues, de forma a

pensarmos, mais uma vez, em relação à presença de termos da oralidade na escrita, bem como dos sentidos que tais palavras podem conferir à tessitura textual e à realização linguística do aluno.

Para consolidarmos a intervenção pedagógica por meio da proposta colaborativa, os alunos foram divididos em grupos de três ou quatro alunos, de forma que tivessem condições de analisar os textos escritos e entrelaçarem as ideias contidas nas produções textuais a serem elencadas em um único texto em cada grupo. Como resultados finais das produções discentes, temos os registros que seguem:

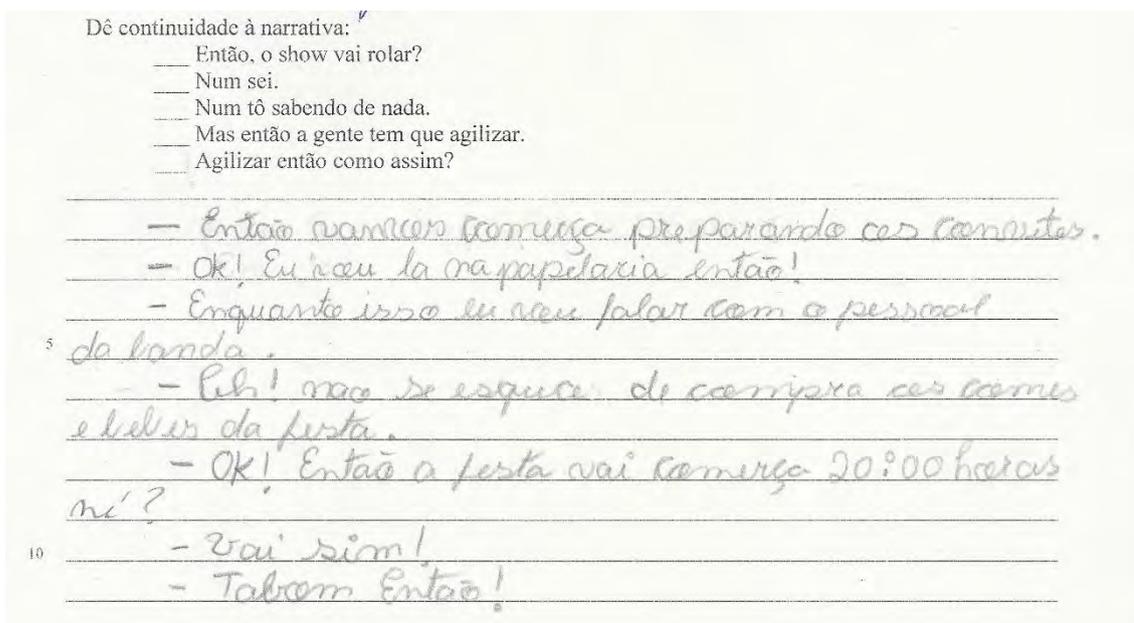


Figura 55 - Proposta de trabalho em grupo: O uso do então em texto narrativo. Texto escrito pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

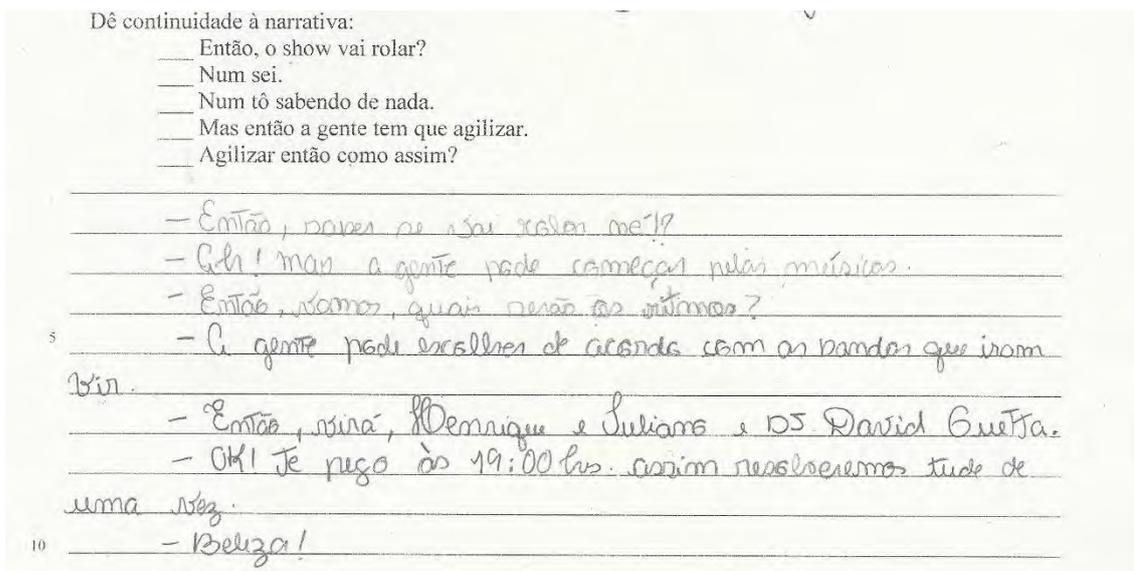


Figura 56 - Proposta de trabalho em grupo: O uso do então em texto narrativo. Texto escrito pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Dê continuidade à narrativa:

- Então, o show vai rolar?
- Num sei.
- Num tô sabendo de nada.
- Mas então a gente tem que agilizar.
- Agilizar então como assim?

5

- Não agilizar os lemeidos, você vai trazer o quê?
- Levarei salgadinhos.
- Então está tudo certo!
- Você vai chegar que horas?
- Chego às 11:00 horas.
- Beleza! Então os lanternas chegam uma hora antes. O show vai bombar!
- Beijos, mas vamos me salvar então!

10

Figura 57 - Proposta de trabalho em grupo: O uso do então em texto narrativo. Texto escrito pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Dê continuidade à narrativa:

- Então, o show vai rolar?
- Num sei.
- Num tô sabendo de nada.
- Mas então a gente tem que agilizar.
- Agilizar então como assim?

5

- Então vamos começar a agir.
- Vamos concluir, então.
- Então, quais opções tivemos?
- Então, qual a melhor opção a ser adotada?
- Nenhum computador.
- Temos que ver no agenda de show dos cantores.
- Então, mas você já tem alguém em mente?
- Bem, eu queria reservar um pouco, então eu fiz.

10

- Pô, um Funk, pagode, sertanejo, arrocha etc.
- Então está combinado, te encontro lá!

Figura 58 - Proposta de trabalho em grupo: O uso do então em texto narrativo. Texto escrito pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

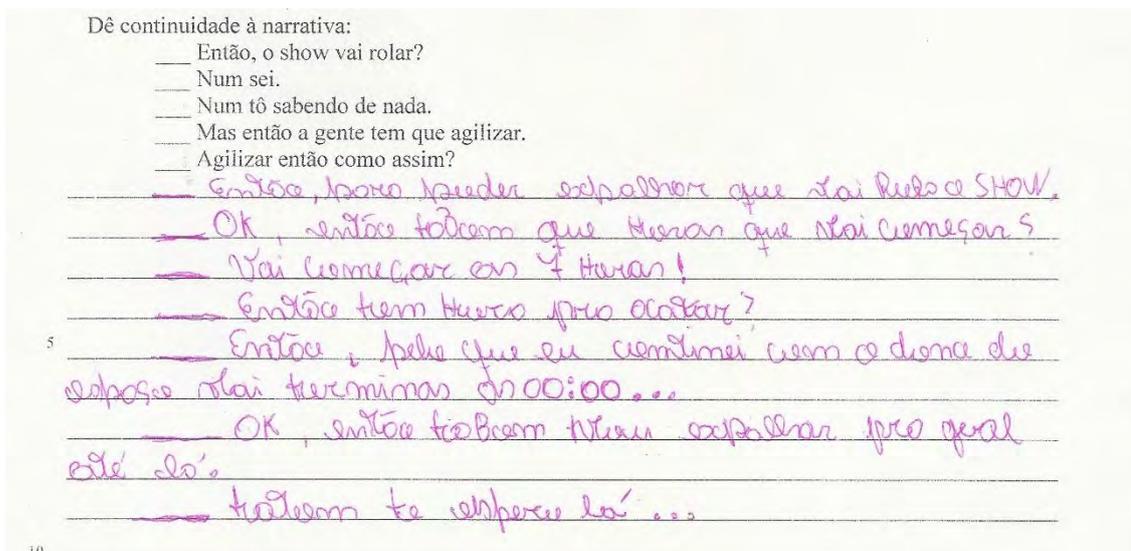


Figura 59 - Proposta de trabalho em grupo: O uso do então em texto narrativo. Texto escrito pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

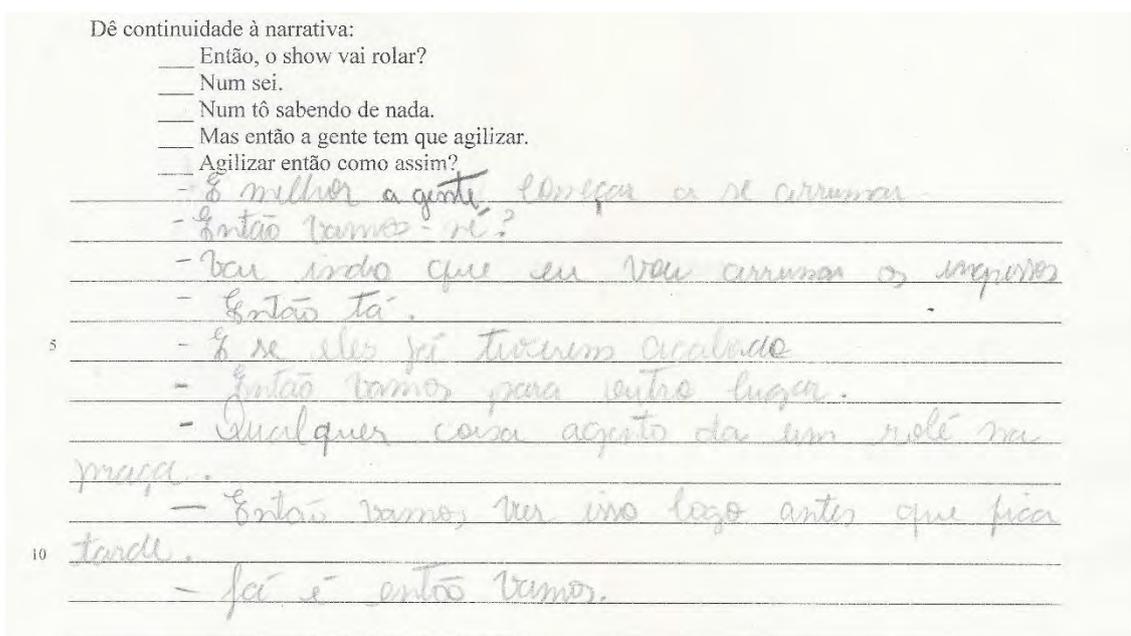


Figura 60 - O uso do então em texto narrativo. Texto escrito pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Configuram-se como registros da realização da atividade anterior as fotografias abaixo:



Figura 61 - Registro de trabalho em grupo na produção de texto narrativo. Proposta realizada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.



Figura 62 - Registro de trabalho em grupo na produção de texto narrativo. Proposta realizada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.



Figura 63 - Registro de trabalho em grupo na produção de texto narrativo. Proposta realizada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.



Figura 64 - Registro de trabalho em grupo na produção de texto narrativo. Proposta realizada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.



Figura 65 - Registro de trabalho em grupo na produção de texto narrativo. Proposta realizada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

A proposta de continuidade à narrativa foi realizada de forma satisfatória. Nos textos observam-se a utilização do elemento *então* como um vocábulo que transita do contínuo oral para o escrito. Essa constatação também se confirma através da fluidez com a qual o termo veicula nas produções textuais do aluno como uma palavra multifacetada e escrita por muitas vezes, evidenciando que não há limites ou inadequação no uso de termos.

A junção entre o gênero narrativo autobiográfico e a proposta de escrita textual conjunta aponta para a necessidade de criar ambientes propensos à discussão, de forma que incentivem o uso de novas ferramentas – ou o acesso aos recursos digitais e tecnológicos no processo de aprendizagem – a fim de que nossos estudantes possam se sentir mais motivados para realizar novas experiências linguísticas. A melhor forma para o aluno compreender a língua em uso é pensar de que maneira o aprendizado da língua pode ser capaz de fazer com que ele próprio reavalie o seu discurso.

CONCLUSÃO

Esta dissertação desenvolveu uma mediação didático-pedagógica para o estudo e uso do *então* direcionada a estudantes do ensino fundamental. A ideia surgiu da alta frequência desse vocábulo nos textos produzidos por meus alunos. Para a elaboração da proposta, parti dos estudos linguísticos desenvolvidos no âmbito acadêmico, destacando-se os de Martelotta (1996, 2004) e os de Rorigues (2009, 2015) que investigaram a trajetória de *então* do ponto de vista da gramaticalização. Tais autores, além de outros, mostraram que a realização desse elemento linguístico no português é consequência de um processo linguístico, iniciado na oralidade, que lhe imprimiu particularidades semânticas, discursivas e sintáticas, possibilitando-lhe operar em vários domínios, inclusive em relações entre pontos do texto, seja oral, seja escrito.

Em seguida, na segunda parte, procedeu-se a uma pesquisa diagnóstica com os segmentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa: livro didático, professores e alunos. Em relação ao primeiro segmento, vimos que subjaz ao tratamento dispensado a *então* uma mistura de critério semântico, sintático e morfológico, um procedimento metodológico que marca a análise das classes de palavras desenvolvida pelas gramáticas normativas, o que leva à conclusão de que ainda não se dedica a esse vocábulo um tratamento diferenciado. Quanto aos professores, conclui-se que eles espelham os livros didáticos. Assim sendo, raramente ocorre, por parte deles, uma análise reflexiva quer mais tradicional, quer mais atualizada sobre o *então*. Essa constatação mostra que, nós, professores de Português, tendemos a ser, em relação à escrita de nossos alunos, menos condescendentes com construções próprias da fala.

No tocante ao comportamento dos alunos, foi possível verificar que o *então* consiste numa forma linguística frequente no domínio escolar, independentemente do gênero e do grau de formalidade. Outro aspecto que chamou a atenção diz respeito aos diferentes contextos em que tal vocábulo se realiza. Mostramos que alguns coincidem com os apresentados por Martelotta, mas foi verificado também que o *então* ocorre em situações inusitadas.

A terceira parte tratou dos pressupostos teórico-metodológicos que embasaram a proposta. Foram escolhidas duas abordagens, uma linguística: a dos Contínuos, com ênfase no contínuo Oralidade-Letramento, e uma pedagógica: a colaborativa. A associação entre elas permitiu um trabalho que colocou os alunos em situação de uso da língua, favorecendo, pois, um estudo mais próximo da realidade linguística dos alunos.

A quarta e última parte tratou da mediação propriamente dita, que objetivou levar o aluno a pensar sobre o *então*. Conclui-se que instigá-lo a refletir sobre as relações de sentido expressas por intermédio das conjunções possibilitou-lhe ampliar uma rede de informações necessárias à prática de escrita, sobretudo, para o amadurecimento da competência escritora. De certa forma, o trabalho realizado através da proposta colaborativa permitiu aos discentes uma reflexão acerca do uso de um termo tão corriqueiro em seus falares que, por muitas vezes, é transcrito para a escrita sem uma conscientização da multiplicidade desse termo.

A referida proposta também contribuiu de forma significativa para a construção de um aprendizado mais autônomo do aluno e integral da turma, uma vez que os conceitos atribuídos a *então* iam se moldando à medida que as discussões avançavam. Essa atitude colaborativa permitiu que o aprendizado construído ultrapassasse a sala de aula para revelar a riqueza e multifuncionalidade do vocábulo *então* utilizado no contexto educacional, social e cultural da clientela do CIEP 129.

O repertório de variações semânticas desse elemento leva-nos a repensar numa forma diferenciada de analisar a escrita do aluno, valorizando mais a sua construção linguística. Para tanto, faz-se necessário repensar acerca da avaliação textual discente, a fim de que o seu conhecimento linguístico seja de fato utilizado em sala de aula de forma mais coerente na

prática escolar. Esse é um direito que não lhe deve ser negado, sobretudo, porque devemos prestigiar eventos que se preocupem em analisar a língua portuguesa de uso num ambiente de respeito mútuo, de pesquisa e de solidariedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: *Estética da Criação Verbal*. 4ª Ed. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2004.
- CEREJA, William Roberto Cereja; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens, 8º ano: língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CYRANKA, Lúcia F. Mendonça. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora–MG.2007**. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2007.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Português nos dias de hoje, 8º ano**. São Paulo: Leya, 2012.
- FERREIRA, Hugo Monteiro. **Sucesso sistema de ensino: língua portuguesa: 8º ano do ensino fundamental em nove anos**. Recife: Prazer de Ler, 2008.
- MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. **Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. VOTRE, Sebastião Josué. CEZARIO, Maria Maura. **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1996.
- MARTELOTTA, M. **Operadores argumentativos e marcadores discursivos**. In: VOTRE, S.; CEZARIO, M. & MARTELOTTA, M. (org.) *Gramaticalização*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2004.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2013.
- OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gaviolli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens – Língua Portuguesa 9º ano**. São Paulo: IBEP, 2012.
- PEZATTI, Erotilde Goreti. **O advérbio *então* já se gramaticalizou como conjunção?** Delta v. 17 n. 1. São Paulo: 2001.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo – Língua portuguesa e literatura**. Rio de Janeiro, 2012.

RODRIGUES, Fernanda Costa Demier. **Padrões de uso e gramaticalização de *agora e então***. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2009.

RODRIGUES, Fernanda Costa Demier. **Cadernos do CNLF, Série X, Número 11** (páginas 09-20). Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: ww.filologia.org.br/xcnlf/15/01.htm

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Parábola, São Paulo, 2009.

SIMÕES, Márcia De Benedetto Aguiar; SANTOS, Maria Inês Candido dos. **Textos & linguagens, 7ª série**. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. **Projeto Radix: português, 8ª série**. São Paulo: Scipione, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. **A aventura da linguagem, 9º ano**. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.