


Desenvolvimento metalinguístico na leitura de narrativas: identificando informações centrais e auxiliares através da pista linguística 'chinesa'


Desarrollo metalingüístico en la lectura narrativa: identificando informaciones centrales y auxiliares por medio de la pista lingüística 'kinesis'

Metalinguistic development in narrative reading: identifying central and auxiliary information through the 'kinesics' linguistic cue

Natália do Nascimento Ferreira ¹

 0000-0001-9347-1845

Adriana Leitão Martins ²

 0000-0003-0510-2586

RESUMO: Neste artigo, adotam-se como referencial teórico as concepções de metalinguagem, entendida como atividades de avaliação e de monitoramento dos processos cognitivos envolvidos nas práticas da linguagem (GERHARDT, 2017), e de planos discursivos da narrativa, entendidos como aqueles que contêm informações centrais – figura – e auxiliares – fundo (HOPPER; THOMPSON, 1980). Tem-se como objetivo geral apresentar um recorte adaptado do conjunto de atividades didáticas realizadas na pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado de uma das autoras deste artigo no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRJ). Especificamente, buscou-se apresentar uma sugestão de trabalho pedagógico que procure estimular a construção de conhecimento consciente da estrutura e organização textual concernentes aos planos discursivos das narrativas. Para tanto, no material didático proposto, sistematizou-se o ensino de uma pista linguística oferecida pelas sentenças das narrativas, a chinesa, relacionada à distinção entre verbos de ação e de não-ação, como forma de diferenciar informações centrais de auxiliares nesse tipo textual. Ainda, apresentaram-se encaminhamentos aos professores ou sugestões de respostas nas questões do material didático e elaborou-se discussão crítica acerca da intervenção realizada. Discutiu-se que o material proposto e o relato sobre sua aplicação

¹ Natália do Nascimento Ferreira é Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professora da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. E-mail: nataliadonf@gmail.com.

² Adriana Leitão Martins é Doutora em Linguística, Professora Associada do Departamento de Linguística e Filologia, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenadora dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras: Português-Francês da UFRJ. E-mail: adrianaleitao@letras.ufrj.br.

são maneiras de contribuir para a criação de outras práticas orientadas para o desenvolvimento do potencial leitor dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento metalinguístico; Figura e fundo; Narrativa.

ABSTRACT: In this article, as a theoretical framework, we adopted the concepts of metalanguage, understood as activities of evaluation and monitoring of the cognitive processes involved in language practices (GERHARDT, 2017), and of discourse functions of the narrative, understood as those that contain central information – figure – and auxiliary information – background (HOPPER; THOMPSON, 1980). The main objective is to present an adapted excerpt of a set of pedagogical activities developed in the research conducted by one of this article authors in her Master's thesis in Languages Professional Master's Degree (PROFLETRAS/UFRJ). Specifically, we suggest a set of activities that aims at raising awareness of textual structure and organization concerning the discourse functions of narratives. Therefore, in the proposed pedagogical material, we systematized the teaching of a linguistic clue offered by the sentences of narratives, kinesics, related to the distinction between action verbs and non-action verbs, as a way of differentiating central from auxiliary information in this textual type. Besides, we presented guidelines and suggested answers for the pedagogical material. Lastly, we elaborated a critical discussion about the implemented intervention. We argued that the proposed material and the report concerning its implementation are ways to contribute to the creation of other practices oriented toward the development of the students' reading skills.

KEYWORDS: Metalinguistic development; Figure and background; Narrative.

RESUMEN: En este artículo, como marco teórico, se adopta los conceptos de metalenguaje, entendido como actividades de evaluación y monitoreo de los procesos cognitivos que forman parte de las prácticas del lenguaje (GERHARDT, 2017), y de planes narrativos del discurso, entendidos como aquellos que presentan una información central – la forma – y una auxiliar – el fondo (HOPPER; THOMPSON, 1980). Se adopta como objetivo general presentar un fragmento adaptado de una serie de actividades didácticas realizadas en la investigación desarrollada en la tesis de Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS/UFRJ) por una de las autoras de este artículo. Específicamente, se busca presentar una sugerencia de intervención pedagógica dirigida al estímulo de la construcción del conocimiento consciente de la estructura y de la organización textual concernientes a los planes narrativos del discurso. Para estos fines, en el material didáctico propuesto, se sistematizó la enseñanza de una pista lingüística que ofrecen las oraciones de las narraciones, la *kinesis*, relacionada con la distinción entre los verbos de acción y los de no acción, como una forma de diferenciar las informaciones centrales de las auxiliares en este tipo de texto. Además, se presenta el material didáctico combinado con pautas a los profesores o sugerencias de respuesta a las preguntas y se elabora una discusión crítica sobre la intervención propuesta. Se discutió que el material propuesto y el relato acerca de su utilización contribuyen a la elaboración de otras prácticas orientadas al desarrollo de la capacidad lectora de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo metalingüístico; Forma y fondo; Narración.

Introdução

Um dos grandes objetivos que se apresentam aos professores de língua portuguesa é auxiliar na formação de um leitor crítico e autônomo, capaz de controlar o estabelecimento de inferências, agenciar sobre a percepção das sutilezas da escrita e autonomamente criar as variadas entradas de leitura em qualquer tipo de texto que a ele se apresente. A partir disso, surgem as inquietações: De que maneira é possível contribuir para o desenvolvimento de habilidades fundamentais ao ato de ler? Qual estratégia pedagógica será adequada para esse fim?

Um passo importante é reconhecer que a progressão de habilidades de comunicação verbal acontece de maneira distinta nos âmbitos da fala e da escrita, visto que a língua falada se adquire naturalmente, enquanto a língua escrita é aprendida, resultado de um processo metacognitivo. Crianças pequenas que não possuem nenhum transtorno neurológico, por uma condição biológica que prevê pré-programações verbais, ao serem expostas a um ambiente linguístico, são capazes de manipular estruturas linguísticas orais espontaneamente em forma de compreensão e produção sem, contudo, demonstrarem controle consciente das operações da língua durante alguns anos de vida. Essas mesmas crianças, porém, para aprenderem a ler e escrever, precisarão construir uma trajetória de conhecimentos conscientes sobre a modalidade escrita da língua, sua estrutura formal e suas regras (GOMBERT, 1990, 2003).

Na construção dessa trajetória de aprendizagem da língua escrita, o desenvolvimento metalinguístico das crianças se impõe como uma tarefa essencial da escola (GERHARDT, 2017), visto que, será exigido das crianças um controle de suas práticas linguísticas em relação à leitura e à escrita. Ainda, nessa construção, os textos narrativos surgem como importante instrumento pedagógico para o professor, visto que, desde muito cedo, tornam-se estruturas familiares aos indivíduos.

É sabido que crianças, ainda muito novas, por volta dos 30 meses, já são capazes de construir pequenas histórias sobre acontecimentos reais ou imaginários, materializando linguisticamente seus mundos e desenvolvendo

competências fundamentais de linguagem receptiva e expressiva (SIM-SIM, 1998). No contexto escolar, contudo, quando apresentados a textos narrativos escritos, eventualmente percebemos que os alunos podem apresentar dificuldades em tarefas que demandem a identificação dos eventos centrais desses textos.

Em razão desses fatos, a pesquisa reportada neste artigo, realizada e defendida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS/UFRJ), propõe uma estratégia pedagógica que visou a estimular o desenvolvimento metalinguístico dos alunos, aliando pesquisas em metacognição e ensino (GERHARDT, 2017) à teoria linguística funcionalista que trata dos planos discursivos das narrativas (HOPPER; THOMPSON, 1980). A ideia era proporcionar atividades de leitura que conduzissem os alunos a agenciarem sobre a própria linguagem, construindo um conhecimento consciente sobre a estrutura e a organização de textos narrativos.

Segundo Hopper e Thompson (1980), alinhados à corrente funcionalista da linguística, os planos discursivos que compõem narrativas chamam-se figura e fundo. Figura é o plano que relata fatos que se sequenciam temporalmente e formam a linha central dos eventos, enquanto fundo é o plano que dá suporte à estrutura de figura, trazendo eventos que relatam ações periféricas e acrescentam comentários, avaliações e explicações ao que está sendo narrado. Além disso, Hopper e Thompson (1980) propõem dez parâmetros sintático-semânticos que contribuem para a diferenciação entre os dois planos discursivos apresentados.

Dentre os dez parâmetros sintático-semânticos listados pelos autores, a pesquisa de Mestrado, que deu origem a este artigo, elaborou uma intervenção pedagógica que trabalhou com três deles: aspecto gramatical, cinese e modalidade. Neste artigo, por uma questão de recorte, apresenta-se apenas o parâmetro da cinese, relacionado à diferenciação de verbos de ação e não-ação. Além disso, traz uma adaptação da unidade didática desenvolvida no Mestrado a partir desse componente gramatical, a fim de ilustrar uma possibilidade de intervenção pedagógica que vise ao desenvolvimento metalinguístico dos alunos no que tange à diferenciação de figura e fundo em narrativas.

Logo, o objetivo deste artigo é apresentar um recorte adaptado do conjunto de atividades realizadas na pesquisa de Mestrado aqui citada. Com isso, buscou-se trazer uma sugestão de trabalho pedagógico que procure estimular a construção de um conhecimento consciente da estrutura e organização textual concernentes aos planos discursivos que compõem as narrativas, ampliando, assim, competências de leitura. Além disso, destaca-se que se optou pelo desenvolvimento de um trabalho pedagógico de caráter metalinguístico porque se acredita que um trabalho dessa natureza contribui não apenas para os propósitos específicos da intervenção proposta, mas também para a construção de leitores mais seguros e autônomos em função de se reconhecerem enquanto seres cognitivos.

Em outras palavras, o controle e monitoramento da leitura promovidos por uma proposta pedagógica de desenvolvimento metalinguístico contribuem na assimilação dos conteúdos ministrados em sala de aula e ajudam na construção de leitores mais independentes e confiantes, que aprendem a identificar suas competências e a lidar com suas dificuldades. Logo, o estudo reportado neste artigo traz contribuições relevantes para a área da educação na totalidade e para a área do ensino de Língua Portuguesa em particular.

O presente artigo se organiza em quatro seções, além desta introdução. A primeira seção apresenta as bases teóricas fundamentais para o entendimento da pesquisa realizada; a segunda traz uma proposta de intervenção pedagógica sugerida com base naquela realizada na pesquisa do Mestrado; a terceira expõe reflexões sobre a intervenção pedagógica apresentada neste artigo; finalmente, há as considerações finais para este texto.³

Fundamentação

³Justifica-se a ausência de uma seção de metodologia em função dos objetivos delineados para este artigo. Tendo em vista que se objetiva neste estudo apresentar um recorte da dissertação de mestrado de uma das autoras, apresentando uma proposta didática e uma discussão a respeito de sua implementação, entende-se que o foco não esteja na descrição da população específica com a qual o material didático foi implementado, por exemplo. Contudo, esclarece-se, como descrito na seção 2, que o material didático foi utilizado em turma de uma das autoras deste artigo do 8.º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Município do Rio de Janeiro.

Neste capítulo, apresenta-se o aporte teórico que fundamenta o desenvolvimento da pesquisa reportada neste artigo. No primeiro momento, são abordados conceitos concernentes ao desenvolvimento metalinguístico e ensino, especialmente a partir do trabalho de Gerhardt (2017). No segundo momento são abordados conceitos relativos aos planos discursivos de figura e fundo, na perspectiva linguística funcionalista, e conceitos relativos ao parâmetro de chinesa, que integra o complexo de parâmetros que afetam a transitividade das orações, principalmente a partir do que preconizam Hopper e Thompson (1980).

Desenvolvimento metalinguístico e ensino de língua

De acordo com Jou e Sperb (2006), metacognição é a capacidade que o indivíduo possui de monitorar e de autorregular seu próprio sistema cognitivo, potencializando sua própria cognição. Ainda, segundo as autoras, essa capacidade de refletir conscientemente sobre os próprios processos cognitivos é demandada por diferentes e complexas situações de vida e leva o indivíduo a utilizar estratégias metacognitivas tanto para entender elementos da vida cotidiana, quanto para entender o próprio processo de compreensão.

Quando ocorre a avaliação e o monitoramento de processos cognitivos que envolvem os usos de linguagem, como ouvir, falar, ler e escrever, acontece, de maneira mais específica, um desenvolvimento metalinguístico. Então, a habilidade de adotar a linguagem como objeto de pensamento e não somente como instrumento de comunicação, indo além da atividade de produção e compreensão linguística, caracteriza uma ação metalinguística (GOMBERT, 1990; GERHARDT, 2017). Nesse sentido, Gerhardt (2017) explicita que se desenvolver metalinguisticamente é aprimorar a “cognição sobre a linguagem por meio de ações metacognitivas que têm como foco os aspectos semânticos e formais das práticas de linguagem.” (GERHARDT, 2017, p. 42).

Portanto, atividades de natureza escolar que promovem o desenvolvimento metalinguístico, proporcionando o monitoramento consciente dos usos de

componentes linguísticos em textos escritos, aprimoram e potencializam a leitura do aluno. Além disso, tais atividades favorecem aos discentes o papel de agentes ativos de suas aprendizagens à medida que lhes são ampliados os domínios sobre as construções de significados dos textos, restando ao professor o que é descrito como o papel de mediador por Gonçalves (2008). Desse modo, caberá ao docente apenas ajudar na criação de estratégias que auxiliem e facilitem o processo de leitura.

Um fator diretamente envolvido no desenvolvimento metalinguístico dos alunos é a tomada de consciência sobre seus equívocos e seus acertos em suas práticas de linguagem e sobre a motivação de cada um deles. Dessa forma, tarefas escolares baseadas na ação metalinguística de detecção de erros e de acertos nas práticas de linguagem ajudam a aperfeiçoar gradualmente a capacidade de percepção e ação dos alunos em relação às estruturas linguísticas que manipulam, uma vez que estão relacionadas à tomada de consciência acerca dos recursos utilizados nessa detecção (GERHARDT, 2017).

Acredita-se que o desenvolvimento metalinguístico do estudante, a partir de um trabalho sistematizado com a detecção de erros, é de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem do discente porque promove o exercício de pensar sobre o pensar e visa à reflexão contínua, de caráter formativo. Quando se associam pedidos de justificativas às respostas fornecidas a atividades de detecção de erros, o desenvolvimento metalinguístico se intensifica, uma vez que o aluno é levado a “tornar opacas as formas linguísticas e fazer com que elas existam para si mesmas”, sendo capazes de “mudar a sua atenção, dos conteúdos transmitidos, para as propriedades linguísticas usadas para transmitir esses conteúdos.” (GOMBERT, 1990 apud GERHARDT, 2017, p. 41).

Esse tipo de trabalho com a linguagem possibilita ao aluno, além de uma maior apropriação do código linguístico, de suas combinações, regras e usos, um reconhecimento sobre seu próprio potencial enquanto ser cognitivo. Nesse sentido, o ensino de língua que se ancora no desenvolvimento metalinguístico tem impacto na autoestima do indivíduo, e contribui para a construção de sujeitos mais seguros e autônomos, porque também se volta para a “afirmação da potência das pessoas no

uso da linguagem como meio de apropriação de saberes fundamentais à sua autocompreensão como seres sociais.” (GERHARDT, 2017, p. 67).

Assim, acredita-se que essa abordagem metalinguística possa e deva ser usada no trabalho independentemente do objeto linguístico a se desenvolver em sala de aula. No caso da pesquisa trazida neste artigo, a intenção foi elaborar uma estratégia pedagógica na qual os alunos manipulassem o texto narrativo escrito, sendo conduzidos a monitorar seus processos cognitivos de identificação de informações centrais e auxiliares nesse tipo de texto, para que pudessem gerenciar seus próprios processos de leitura. Para isso, foi preciso estudar sobre os planos discursivos e suas peculiaridades gramaticais, tratados na sequência.

Planos discursivos das narrativas e aspecto

Segundo Hopper (1979), os indivíduos, ao contarem uma história, tendem a organizar as informações conforme suas percepções acerca dos acontecimentos e suas intenções comunicativas. A partir desse ponto de vista, o autor observou que as ações sequenciadas de uma história, que compõem o esqueleto estrutural da narrativa, são vistas no plano mais evidente, o plano de figura (*foregrounding*), enquanto as ações secundárias, as avaliações e os comentários são vistos no plano mais periférico, o plano de fundo (*backgrounding*).

O plano chamado de figura por Hopper (1979) é aquele que evidencia uma ordem icônica de organização, ou seja, aquele que traz os fatos relatados em uma sequência compatível com a disposição dos acontecimentos no mundo real. Já o plano de fundo é aquele que traz eventos que, através da descontinuação da ação, se estabelecem simultaneamente aos fatos em figura, explanando as circunstâncias dos acontecimentos, ampliando e comentando o relatado em figura. Portanto, a primeira característica apresentada pelo autor para a diferenciação entre esses dois planos complementares foi a da sequencialidade.

Porém, Hopper e Thompson (1980) postulam que a distinção entre figura e fundo se estabelece a partir de um conjunto de parâmetros sintático-semânticos e

não a partir de apenas um deles. São esses parâmetros em conjunto que, numa escala de transitividade, determinarão a altura das sentenças que compõem as narrativas: quanto maior for o seu grau de transitividade, maior a chance de elas comporem o plano de figura das narrativas.

Vale ressaltar que os autores entendem que as propriedades que definem a transitividade são determinadas discursivamente, conforme a forma como organizamos nossos textos. Então, diferente do que é postulado pela gramática tradicional, a transitividade envolve outros elementos além dos verbos e sua configuração gramatical. Esses elementos são tanto gramaticais quanto pragmáticos e se organizam em dez parâmetros sintático-semânticos, dentre esses, o parâmetro da chinesa, utilizado no material didático apresentado neste artigo.

Não se pode perder de vista que, ainda que os parâmetros sintático-semânticos que interferem na transitividade das sentenças sejam elencados de maneira independente por Hopper e Thompson (1980), eles atuam de maneira articulada nelas. Então, cada um dos parâmetros influenciará no grau de transitividade das sentenças e, conseqüentemente, contribuirá para a codificação dos eventos nelas retratados como pertencentes ao plano discursivo de figura ou de fundo. Dessa forma, é importante que o trabalho desenvolvido com os alunos abranja diversas etapas e incorpore os diferentes parâmetros de forma flexível, continuada e integrada.

Trabalhar com o parâmetro sintático-semântico da chinesa é trazer para a sala de aula peculiaridades do verbo que vão além do trabalho com as conjugações verbais que caracterizam os chamados “tempos verbais”. Além disso, tira-se o foco da faceta dêitica da expressão linguística dos eventos pelos verbos, relacionada à sua informação temporal, para se colocar foco em uma faceta não dêitica de tal expressão, relacionada à sua informação aspectual.

Segundo Comrie (1985), tempo linguístico é a expressão gramaticalizada da localização no tempo, porque revela uma temporalidade externa ao evento linguístico, relacionando esse evento a um determinado ponto no tempo e possibilitando a expressão de noções como as de presente, passado e futuro. Por

outro lado, para Comrie (1976), aspecto linguístico possibilita a expressão da estrutura temporal interna da situação descrita, porque envolve noções ligadas à percepção de fases internas ao evento, possibilitando a veiculação de noções como as de instantaneidade, começo, duração, desenvolvimento *etc.*

Então, para Comrie (1976), é possível dizer que todo evento possui uma constituição temporal interna que pode se ligar a duas perspectivas aspectuais. Uma delas é gramatical e está associada à forma como a situação descrita se destaca em relação ao nosso olhar a partir do direcionamento de marcas morfossintáticas que evidenciam, por exemplo, a situação como um ponto fechado ou uma linha que se prolonga no tempo. A outra perspectiva é semântica e está relacionada a propriedades inerentes às raízes verbais ou a outros itens lexicais usados na sentença para descrever o evento.

O parâmetro sintático-semântico da chinesa elencado por Hopper e Thompson (1980) relaciona-se à perspectiva aspectual semântica, o que quer dizer que está ligado a um significado aspectual que o verbo/item lexical que descreve a situação revela. É a partir desse tipo de informação aspectual que, por exemplo, identificamos diferenças entre “saber” (situação estativa) e “correr” (situação dinâmica).

As situações podem se agrupar, de acordo com Comrie (1976), em duas diferentes classes de fenômenos: estados e situações dinâmicas. O autor entende que as situações estativas são homogêneas, não sofrendo alteração num intervalo de tempo. Em contrapartida, postula que as situações dinâmicas são heterogêneas, constituindo-se por fases diferentes que envolvem mudança.

Para Hopper e Thompson (1980), o parâmetro da chinesa se configura na ideia de que as situações dinâmicas podem ser transferidas de um participante a outro, enquanto estados não podem. Então, de acordo com essa premissa, em “Eu beijei João”, algo acontece com João, mas, em “Eu gosto de João”, nada acontece com ele. Em função disso, os verbos mais dinâmicos, por serem transferíveis, tendem a compor sentenças que integram o esqueleto estrutural da narrativa, o plano de figura, enquanto os verbos mais estáticos tendem a compor sentenças que integram a porção da narrativa que amplia os fatos narrados, o plano de fundo.

Esses entendimentos sobre os planos discursivos da narrativa podem ajudar a direcionar a percepção do leitor em relação às nuances da escrita e à intenção comunicativa do autor do texto lido, servindo de recursos na criação dos objetivos de leitura, que, segundo Solé (1998), determinam como o leitor se situa perante um texto para exercer sua compreensão. Os objetivos de leitura definem e orientam os resultados da leitura, podendo ser internos, pertencentes à subjetividade de cada um, ou externos, definidos, por exemplo, pela orientação do professor para a identificação do que é central em uma dada narrativa.

A intenção com a proposta aqui trazida, a ser apresentada na próxima seção, é contribuir de alguma forma na construção de um percurso de leitura proveitoso, em que o monitoramento do próprio processo cognitivo no ato de ler, aliado à maior consciência em relação aos planos discursivos das narrativas, contribua para que os alunos alcancem cada vez mais os projetos de criação de sentidos de cada texto.

Uma intervenção pedagógica possível

Nesta seção, como anunciado anteriormente, apresenta-se um recorte adaptado da intervenção pedagógica empreendida em turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental pela primeira autora deste artigo como parte de sua pesquisa desenvolvida no PROFLETRAS/UFRJ⁴. No recorte aqui apresentado, tem-se uma proposta didática de trabalho com um dos parâmetros sintático-semânticos que influenciam na transitividade das sentenças e, conseqüentemente, afetam no enquadramento delas como pertencentes ao plano discursivo de figura ou de fundo das narrativas: o parâmetro da chinesa. Como objetivo último, esperava-se potencializar o agenciamento dos alunos sobre o texto narrativo escrito, contribuindo com seu potencial leitor desse tipo textual.

⁴A pesquisa em questão teve aprovação do comitê de ética em pesquisa do Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob o número do CAAE: 22635419.4.0000.5286.

A seguir, apresenta-se o material didático permeado por alguns encaminhamentos ao professor ou sugestões de resposta às questões propostas apresentadas em fonte menor e em cor diferenciada.

INFORMAÇÕES CENTRAIS E AUXILIARES EM NARRATIVAS

Estes exercícios pretendem ajudar na identificação dos planos do texto narrativo. Os planos do texto narrativo se organizam com informações consideradas centrais e informações consideradas auxiliares. Mas você saberia dizer o que é central e auxiliar? Vamos conhecer e entender melhor esses conceitos.

Diferenciação de informações centrais e auxiliares

Observe a figura:

Imagem 1 - Foto para as questões 1 e 2



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

1 – Liste alguns elementos que compõem a imagem acima.

Espera-se que o aluno elenque elementos como uma criança de boia e touca, uma grande piscina com raia e bandeirolas.

2 – Você acha que, dentre esses elementos que você listou, algum está no foco principal de nossa atenção? Por quê?

Espera-se que o aluno responda que o que está no foco principal de atenção na imagem é a figura do menino nadador, que se destaca em relação à neutralidade dos demais elementos da imagem.

A imagem observada é composta de vários elementos próprios de um ambiente aquático artificial: piscina, raias, marcação de fundo de raia, bordas, escada para piscina, bandeirolas de marcação de virada para o nado de costas, menino de sunga com touca e boia de segurança nos braços... Ao olharmos, porém, para a maneira como todos os itens estão organizados na foto, percebemos que a figura do menino se destaca em relação à neutralidade dos demais. Por isso, dizemos que, nesse exemplo, a figura do menino é o central, enquanto os demais elementos são os auxiliares.

PLANO CENTRAL plano de **RELEVO**. Os componentes do plano central se destacam em relação à neutralidade dos demais componentes.
PLANO AUXILIAR plano de **NEUTRALIDADE**. Plano que serve de “pano de fundo” para os componentes do plano central.

Vamos descobrir como esses planos se apresentam em diferentes textos? Para começar, leia a tirinha abaixo:

Figura 1 - Tira para as questões 3 e 4



Fonte: Imagem cedida por Emerson Lopes; acervo pessoal das autoras.

3 – Observando a personagem principal da tirinha, como você descreveria suas mais marcantes características? Escreva um pequeno texto que contenha essa descrição. A expectativa é que os alunos façam um texto descritivo, com verbos mais estativos, para caracterizarem a personagem.

4 – Imagine que a história da tirinha acima aconteceu ontem e que a personagem principal é sua amiga. De maneira objetiva, narre os acontecimentos evidenciados nas imagens.

A expectativa é que os alunos criem uma narrativa, com verbos mais dinâmicos, para relatar o que a personagem fez.

Você observou que, partindo de uma mesma tirinha, construímos textos diferentes que podem se combinar para contar uma história? Uma história é composta tanto de partes mais descritivas quanto de partes mais narrativas; uma história pode conter tanto um plano mais auxiliar quanto um plano mais central. Vamos nos aprofundar nesses conhecimentos? Temos que ficar atentos às pistas linguísticas que aparecem e podem nos ajudar a entender melhor esses planos. Continue essas atividades, lendo o texto abaixo:

O Homem que Entrou pelo Cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante. No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

Fonte: BRANDÃO (1988, p. 89).

ATENÇÃO! No texto acima, existe uma parte da contação da história que é mais central, linear, que tem a ver com as ações realizadas pelas personagens. E outra que é menos linear, que acrescenta descrições, explicações... Para entender melhor sobre essas partes que se combinam, faça o que se pede nos exercícios abaixo.

5 – Circule os verbos que aparecem na história acima.

É desejado que os alunos circulem os seguintes vocábulos: abriu, entrou, incomodava, acostumou, foi seguindo, andou, ouvia, era, terminava, foi rodando, se tornou, era, entrou, brincava, percebeu, giravam, caiu, era, aparecia, olhar, gritou, tem, obteve, esperou, se cansou, abriu, desceu.

6 – Agora, pensando nos que evidenciam ações e nos que evidenciam não-ações, preencha as colunas abaixo com os verbos que você circulou na questão anterior.

Verbos de ação	Verbos de não-ação

Verbos de ação: abriu, entrou, foi seguindo, andou, foi rodando, entrou, brincava, giravam, olhar, gritou, abriu, desceu. Verbos de não-ação: incomodava, acostumou-se, ouvia, era, terminava, se tornou, era, percebeu, caiu, era, aparecia, tem, obteve, esperou, se cansou. Observação: no caso das locuções verbais, vale alertar aos alunos de que eles devem olhar para o verbo principal para descobrir se se trata de uma ação ou não.

7 – Os verbos são palavras que contribuem para a construção de descrições ou revelam ações. Pensando nisso, releia o primeiro parágrafo e responda: na sua opinião, quais são as informações trazidas pelos verbos que revelam mais centralidade no desenvolvimento da história? Justifique sua opinião.

O desejado é que os alunos respondam que as informações mais objetivas e centrais são trazidas pelos verbos de ação, porque eles são os que costumam se encadear e ajudar a formar o esqueleto da narrativa.

8 – Observe os trechos abaixo referentes ao segundo parágrafo do conto lido.

1. *O homem foi rodando por vários dias dentro do cano, até que entrou no primeiro desvio e caiu numa pia.*

2. *Achava tudo monótono. O cano por dentro não era interessante. Ouvia vozes de mulher, crianças brincando... percebeu que as engrenagens giravam.*

Eles são tentativas de reescritura que pretendem trazer um recorte de informações mais centrais contidas no segundo parágrafo. Levando em consideração o que discutimos anteriormente, qual das reescrituras você acha que é a mais adequada para o objetivo traçado? Justifique sua resposta.

O desejado é que os alunos consigam identificar que a reescritura mais adequada é a que se encontra no trecho 1. Na justificativa, espera-se que eles relatem que os verbos de ação ajudam na construção de informações mais centrais, aquelas que revelam sequência dentro da narrativa.

9 – O trecho abaixo busca sintetizar a ideia central do terceiro parágrafo do conto lido, mas não se apresenta como uma boa alternativa. Identifique o problema desse trecho na apresentação da ideia central do parágrafo que dá um desfecho ao conto e reescreva-o. Além disso, justifique sua resposta.

A menina aguardou uma resposta da mãe à sua fala até se cansar, mas não teve a resposta dela.

O esperado é que os alunos:

- I- Identifiquem que o trecho não está adequado porque traz informações com situações mais estáticas, portanto, menos centrais.
- II- Reescrevam o trecho privilegiando as informações compostas por verbos mais dinâmicos, que, nesse caso, compõem as partes mais centrais do parágrafo (“A menina abriu o tampão” e “o homem desceu pelo esgoto”).
- III- Justifiquem suas alterações, correlacionando a pista linguística aprendida com a centralidade dos acontecimentos no texto.

ATENÇÃO! Existem várias pistas para descobrirmos quais são as partes mais centrais da narrativa. A que estamos apresentando acima é que **os fatos que expressam ação dos personagens muitas vezes são os fatos mais centrais**, porque são aqueles que desencadeiam eventos, fazendo a história caminhar para frente. Então, anote essa importante pista: **geralmente os verbos de ação estão contidos na parte mais central da narrativa.**

Reflexões sobre a intervenção proposta

O conjunto de atividades sugeridas neste artigo foi retirado e adaptado da unidade didática construída para a pesquisa de Mestrado já referida anteriormente. Essas atividades têm por objetivo construir, de forma lúdica e paulatina, os conceitos de figura e fundo, bem como o conceito do parâmetro sintático-semântico da chinesa, que ajuda no entendimento da composição dos planos discursivos das narrativas. No material didático, optou-se por não usar as terminologias linguísticas e, por isso, no lugar de figura e fundo, utilizou-se “informações centrais e auxiliares” e, no lugar de parâmetro sintático-semântico, utilizou-se “pista linguística”.

É importante destacar que esse material foi idealizado para que a primeira lauda de exercícios – que traz questões sobre a foto que possui um menino de sunga – seja entregue separadamente das demais, visto que a segunda lauda contém a resposta das duas questões propostas na primeira, logo acima do boxe sobre “plano central” e “plano auxiliar”.

Uma sugestão de condução do início de trabalho com o material é que, após a leitura de seus parágrafos introdutórios, antes de começar o primeiro exercício, seja pedido aos alunos que digam o que eles consideram ser uma informação central e uma informação auxiliar. A ideia é preencher, com palavras que os estudantes venham a produzir para explicar seus entendimentos de “central” e “auxiliar”, uma tabela desenhada no quadro com duas colunas: uma reservada à informação central e outra, à informação auxiliar. A intenção é iniciar uma problematização sobre o assunto com os alunos, sistematizando diversificadas hipóteses levantadas por eles.

As duas primeiras questões propostas no material estão relacionadas à imagem que retrata um espaço aquático artificial com elementos próprios de uma situação que envolve o ato de nadar. Nela, há a figura de um menino que se destaca em relação à neutralidade dos demais elementos que compõem a imagem e pode ser o início da construção da ideia de que o que é central ou auxiliar se estabelece na relação entre as partes. Em outras palavras, aquilo que se percebe como central tem a ver com a maneira como as partes se organizam, se relacionam e são captadas nessa relação.

Assim, as questões 1 e 2 têm o intuito de trazer uma concepção sobre figura e fundo mais ampla, ou seja, pretendem ajudar os alunos a entenderem a diferenciação entre os planos que compõem a percepção cognitiva do campo visual. Somente as questões que seguem no material didático pretendem levar o discente à percepção da teoria de figura e fundo voltada à organização do discurso narrativo. O objetivo com os exercícios seguintes é começar a estruturar com os alunos o controle da dissociação entre figura e fundo em diferentes gêneros textuais, a partir da construção do conceito da pista linguística da chinesa.

As questões 3 e 4, referentes à tirinha, têm como intuito explorar a pista linguística “dinâmico x estático”. Elas pedem que os alunos: (i) descrevam as características mais marcantes da personagem principal e (ii) narrem os acontecimentos evidenciados nas imagens. O esperado é que esses encaminhamentos ajudem os estudantes a perceberem que a descrição de uma personagem constitui um tipo de texto diferente da narração de suas ações, e que esses dois tipos distintos podem se combinar para construir uma história.

Os exercícios seguintes, referentes ao conto “O homem que entrou pelo cano”, solicitam que os alunos identifiquem os verbos da história e depois separem os de ação dos de não-ação. Para isso, pode ser necessário explicar aos discentes que verbos de ação retratam situações dinâmicas, referindo-se a acontecimentos que demandam energia para acontecer, como aqueles que envolvem movimento, enquanto verbos de não-ação retratam situações estáticas, referindo-se a situações que não demandam energia para se dar, como aquelas relacionadas a estados mentais ou emocionais.

Essa explicação pode acontecer de forma mais tradicional ou de forma mais lúdica, como através de um jogo de mímica de verbos. Esse jogo contribuiria para a construção da diferença entre eventos mais e menos dinâmicos, uma vez que os alunos possivelmente teriam mais facilidade de representar os verbos de ação do que aqueles de não-ação, justamente porque estes não envolvem movimento.

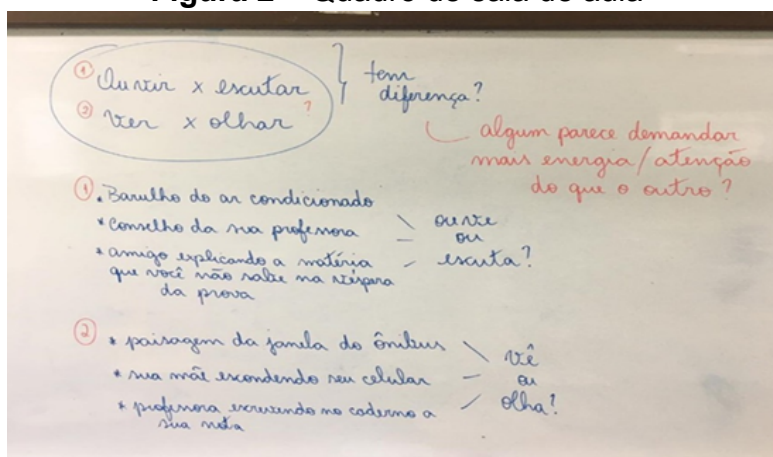
Ainda que a diferenciação entre dinâmico e estático pareça muitas vezes intuitiva, no decorrer do trabalho com o conto, algumas dúvidas podem surgir,

especialmente em situações controversas, como no uso dos verbos “ouvir” e “olhar”, observados nos trechos: “Aqui e ali ouvia barulhos familiares (...)” e “E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada.”

Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa de Cunha, “escutar” significa “tornar-se ou estar atento para ouvir.” (CUNHA, 2010, p. 459). De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, “olhar” significa “dirigir os olhos para.” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2058). Ambas as definições promovem a ideia de que esses processos verbais demandam atenção e energia de seus sujeitos, sendo, portanto, mais dinâmicos que seus pares “ouvir” e “ver”.

Para demonstrar essas sutilezas semânticas dos verbos e facilitar o preenchimento das colunas com verbos de ação e não-ação, uma dinâmica que evidencie diferenças de usos de cada verbo pode ser uma alternativa. Na aplicação da pesquisa que deu origem a este artigo, foram colocadas, ao quadro, algumas situações para que os alunos relacionassem aos verbos dos pares analisados, como ilustra a figura abaixo.

Figura 2 – Quadro de sala de aula



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

A partir da discussão das impressões que essas relações criaram, muitos alunos consideraram que os verbos “escutar” e “olhar”, por mais que não representassem um movimento físico, pareciam demandar mais energia para concretização do que os verbos “ouvir” e “ver”. Por isso, o verbo “olhar” foi colocado na coluna de ação, e o verbo “ouvir”, na coluna de não-ação.

As questões referentes à tirinha, bem como as questões 5 e 6, referentes ao conto, voltam-se especialmente para a construção do entendimento do parâmetro da chinesa. Já as questões 7, 8 e 9 solicitam que os alunos identifiquem e justifiquem quais informações são mais centrais em cada parágrafo do conto, relacionando isso ao entendimento construído sobre o parâmetro da chinesa. Dessa forma, exige-se que o aluno considere as formas linguísticas por si mesmas, mudando o foco de atenção de sua leitura para as propriedades linguísticas usadas na transmissão das principais ideias do texto (GOMBERT, 1990, apud GERHARDT, 2017).

Esses exercícios, portanto, ao solicitarem a elaboração de estratégias e objetivos de leitura para a resolução das questões impostas, contribuem para uma tomada de consciência dos alunos sobre as estruturas linguísticas e os processos cognitivos realizados durante o ato de ler. Essa postura requerida exige um aprofundamento sobre os usos linguísticos, o que favorece o desenvolvimento de acesso de um nível meta da linguagem.

Destaca-se ainda que, na pesquisa de Mestrado que deu origem a este artigo, a realização pelos alunos de algumas atividades de natureza similar àquela da questão 9 do material aqui proposto gerou mais dificuldades do que a realização das demais questões. Uma razão possível para essa maior dificuldade pode ser o fato de, nesse tipo de questão, haver múltiplos comandos combinados, sendo solicitado ao aluno identificar um erro na sentença, corrigir a sentença e justificar suas escolhas. Outra justificativa possível pode ser o fato de os alunos não estarem acostumados a conceber o erro como parte do processo de ensino-aprendizagem, o que culmina no estranhamento ao ter que agir sobre o erro e, mais especificamente, agir sobre um erro produzido intencionalmente pelo professor. Portanto, é provável que seja necessária uma condução do docente mais atenta ao processo de realização da questão 9 pelos alunos.

Por fim, vale destacar que, especialmente na mediação das questões de 7 a 9 do material didático, cabe ao professor discutir com os alunos o que se toma no material como “informação (ou ideia) central”. Espera-se que o docente retome constantemente a ideia de que o esqueleto estrutural da narrativa, ou seja, os

acontecimentos que se dão no decorrer da história, estão sendo tomados como “informação central” por efetivamente narrar os fatos que permitem o avançar da história.

Contudo, a depender do texto narrativo, temos informações imprescindíveis apresentadas justamente no plano de fundo. Na leitura da obra de um autor como Machado de Assis, por exemplo, muitas vezes, estruturas de fundo – descrições e digressões, desvios momentâneos do “assunto central” – são fundamentais recursos de alongamento e construção de suas obras (NUNES, 2003). Portanto, a quebra das sequências de estruturas de figura, que provocam discontinuidades à temporalidade e repercutem na ordem da narrativa machadiana, são propositais distensões do discurso, que pretendem encaminhar o leitor ao que de fato é importante: reflexões acerca da própria condição humana.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi compartilhar com professores de Língua Portuguesa uma sugestão de material pedagógico recortado e adaptado da unidade didática desenvolvida e aplicada na pesquisa de Mestrado referida na introdução. A ideia foi a de relatar a experiência da aplicação de uma intervenção pedagógica que ajudasse na construção de um conhecimento consciente sobre a estrutura e organização de narrativas por meio da identificação dos planos discursivos que as compõem, ampliando, desse modo, as competências de leitura dos aprendizes.

A escolha por uma intervenção de caráter metalinguístico para o desenvolvimento da habilidade de identificação dos planos discursivos se deu pela crença de que um trabalho dessa natureza ajuda não só a assimilar os conteúdos ministrados, mas também tende a contribuir para a construção de leitores mais seguros e autônomos. Os sujeitos, ao realizarem agenciamento cognitivo sobre seus próprios processos mentais – avaliando processos de leitura e escrita e tomando a linguagem como um objeto de pensamento vinculado às práticas sociais que a subjazem –, olham para si mais confiantes por tomarem consciência sobre suas

capacidades, limitações e possibilidades enquanto seres cognitivos, o que justifica a relevância do estudo empreendido e apresentado neste artigo para professores, especialmente os de Língua Portuguesa.

As atividades sugeridas neste artigo têm o intuito de conduzir os alunos a atingirem o nível meta da linguagem por meio de uma leitura consciente sobre quais estruturas são mais centrais e quais são mais auxiliares numa narrativa, a partir da manipulação da pista linguística da chinesa. É importante, para esse fim, que se relacione a ideia de centralidade à de sequencialidade, porque a importância como uma das características do plano de figura de narrativas é controversa em determinados textos narrativos. A identificação e manipulação dos planos discursivos é apenas uma dentre tantas outras possibilidades que contribuem para o desenvolvimento dos alunos no que tange ao agenciamento dos mecanismos de organização e estruturação textual, a fim de se alcançarem os projetos de criação de sentidos de cada narrativa. É esperado que este artigo, ao apresentar o relato de uma intervenção pedagógica com esse fim, contribua para iluminar a criação de outras práticas que se voltem para o processo de formação de um aluno-leitor cada vez mais crítico e autônomo.

Referências

BRANDÃO, I. L. *Cadeiras proibidas*. São Paulo: Global, 1988.

COMRIE, B. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

COMRIE, B. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

GERHARDT, A. F. L. M. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pontes, 2017.



GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M. R. (org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development*. London: Harvester-Wheatsheaf, 1990.

GONÇALVES, S. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación*, Araraquara, n. 46, p.135-151, 2008. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie460720>.

HOPPER, P. J. Aspect and foregrounding in discourse. *In*: GIVÓN, Talmy (ed.). *Discourse and syntax*. New York: Brill, 1979. p. 211-241. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004368897_010

HOPPER, P. J.; THOMPSON, Sandra A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*. New York, v. 56, n. 2, 1980. p. 251-299. DOI: <https://doi.org/10.2307/413757>

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000200003>

NUNES, B. *O tempo na narrativa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SIM-SIM, I. *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 29 set. 2022.
Aprovado em: 11 dez. 2022.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista
Revisores de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana e Gabrieli Rombaldi
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto