



**EPEPE**  
 ENCONTRO DE PESQUISA  
 EDUCACIONAL  
 EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento  
 na Perspectiva do Direito à Educação

## **EIXO TEMÁTICO 3 - PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO**

### **DIMENSÕES DO ENSINO DA PARAGRAFAÇÃO: O QUE DIZEM E FAZEM PROFESSORES NO TRATO COM A PARAGRAFAÇÃO?**

**Leila Nascimento da Silva (UFRPE)**

Na presente pesquisa buscamos investigar quais procedimentos didáticos duas professoras do 5º ano, de uma rede pública de ensino, diziam utilizar para o ensino da paragrafação e, quais, de fato, utilizavam. Tanto no discurso como na prática, as professoras utilizaram/mencionaram uma mescla de estratégias. Foram elas: 1) promove reflexões sobre a paragrafação a partir dos textos dos alunos e de autores mais experientes; 2) promove reflexão sobre a paragrafação em diferentes gêneros textuais; 3) solicita a escrita de textos, alertando os alunos a não se esquecerem de usar os marcadores de identificação dos parágrafos; 4) solicita explicitações acerca dos conceitos sobre parágrafo; 5) prescreve aos alunos o que é preciso fazer para paragrafar convencionalmente. Os dados evidenciaram que ambas as docentes tinham na prática, dificuldades em potencializar as atividades planejadas. Um delas demonstrou realizar um ensino da paragrafação de caráter mais espontaneísta, uma vez que constatamos apenas quatro momentos em que a paragrafação chegou a ser abordada/mencionada em sala de aula.

**Palavras-chave: paragrafação, ensino, prática docente.**

Nas últimas duas décadas vários estudos promoveram reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem da “gramática” (POSSENTI, 1996; GERALDI, 1997; NEVES, 1999; MENDONÇA, 2006). Os estudiosos preconizaram a necessidade de um novo olhar para esse eixo de ensino, o que faz emergir a proposta de análise linguística em vez de aulas de gramática. Segundo Mendonça (2006, p. 204),

a análise linguística surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou refletir sobre esses mesmos usos da língua (p. 204).

Acreditamos que essa perspectiva processual de construção e reflexão sobre os conhecimentos linguísticos a partir de situações de uso é a mais interessante, por isso defendemos nesse artigo que a paragrafação, um dos conteúdos a serem abordados dentro do

eixo da análise linguística, seja explorada, sempre que possível, em consonância com a perspectiva dos gêneros textuais.

Entendemos que a paragrafação, como um dos elementos presentes no texto, colabora para a compreensão e produção dos efeitos de sentidos e, por isso, também merece atenção especial. Para Koch (1997), os parágrafos são sequências veiculadoras de sentido. Se bem construídos, com marcadores linguísticos utilizados de forma apropriada, tornam-se imprescindíveis à conquista da coerência textual e, logo, para o alcance dos efeitos de sentido desejados.

De fato, o domínio da habilidade de paragrafar favorece o escritor na sua tarefa de organizar, da melhor forma, as informações presentes em seu texto. Além disso, um texto dividido em blocos permite, por exemplo, uma melhor visualização e encadeamento das ideias, facilitando também a atividade leitora e sua construção de sentidos. Consideramos, portanto, de extrema relevância a condução de estudos e pesquisas que tratem da paragrafação.

Porém, ao revisar a literatura, evidenciamos que a discussão sobre o próprio conceito de parágrafo ainda se mostra incipiente, o que dificulta uma discussão mais aprofundada sobre o assunto. Nos poucos materiais em que havia referência à paragrafação, os autores, via de regra, apontavam o parágrafo como meio de organização do conteúdo textual, mas reconheciam o caráter fluido (incerto) do conceito (GARCIA, 1970; ALMEIDA, 1989; ROCHA LIMA e NETO, 1994; FIGUEIREDO, 1999; entre outros).

Há também, entre os conceitos encontrados, uma grande tendência a tratar o parágrafo de forma geral, na qual o conceito dado pode ser aplicado a um tipo de parágrafo denominado *padrão*. Há pouca preocupação em relacionar a estruturação dos parágrafos às características dos gêneros textuais adotados nas situações de escrita.

Alguns autores (ABREU, 1991; FIGUEIREDO, 1999), por exemplo, consideram o ato de paragrafar uma atividade relativamente fácil, na qual bastaria ter certa sensibilidade e seguir um método/técnica. Indagamos, porém, se no ensino não seria importante discutir sobre as estratégias de organização interna de um texto.

Concebemos que para organizar um texto em partes é necessário ter bem mais que sensibilidade. A escola tem papel fundamental no desenvolvimento dessa habilidade. Por isso, na presente pesquisa buscamos investigar quais procedimentos didáticos professores do 5º ano do Ensino Fundamental dizem utilizar para o ensino da paragrafação e quais, de fato, utilizam na sala de aula.

## 1. O ensino da paragrafação

Bessonnat (1988, p. 82) levanta uma questão bastante pertinente para iniciarmos a discussão: “É possível introduzir um mínimo de explicações e de coerências no ensino da divisão em parágrafos para permitir aos alunos objetivar a necessidade de segmentar e de solucionar suas dificuldades na matéria?”<sup>1</sup>

O próprio autor, ao longo de seu texto, vai responder a questão, de forma incisiva: sim, é possível promover um ensino reflexivo. Acreditamos, porém, que a pouca existência de materiais que orientem o professor na condução desse ensino seja um dos aspectos que pode gerar um trabalho assistemático com a paragrafação, uma escassez de momentos de reflexão em sala de aula.

Contudo, mesmo sendo trabalhada, por vezes, de forma insipiente, a paragrafação se apresenta como um dos critérios mais utilizados no momento em que o professor avalia o texto de seus alunos. Esse foi o resultado encontrado pela pesquisa de Leal e Guimarães (1999). A intenção principal das pesquisadoras era investigar quais critérios eram adotados por professoras das séries iniciais para a correção dos textos dos alunos.

Os aspectos mais salientados pelas professoras foram os relativos a questões ortográfico-gramaticais, incluindo nessas a paragrafação, adotados por 118 professoras (73,4%) e os aspectos estruturais, por 112 professoras (70%). A criatividade foi citada por 57 (35,6%) e 39 professoras (24,4%) apontaram aspectos organizacionais.

Isso significa dizer que as crianças são cobradas por um conhecimento que é (possivelmente) pouco ensinado na escola. Bessonnat (1988) levanta alguns aspectos que, segundo o mesmo, contribuiriam para o fato de a paragrafação não vir merecendo a atenção devida em sala de aula.

Um desses aspectos é o fato de que a escrita, em situação escolar, muitas vezes não gera um desafio. É uma escrita sem destinatário autêntico, que não exige do aluno a adaptação de seu texto para um auditório. Assim, o aluno não tem a oportunidade de reler seu texto, verificar a necessidade da divisão em partes e de algo que facilite a localização de informações.

De acordo com Bessonnat (1988, p. 95), portanto, a escola precisa proporcionar momentos que favoreçam esse tipo de reflexão:

---

<sup>1</sup> Est-il possible d'introduire un minimum d'explicitation et de cohérence dans l'enseignement du découpage en paragraphes afin de permettre aux élèves d'objectiver la nécessité de segmenter et de remédier à leurs difficultés en la matière?

Daí a oportunidade de desenvolver situações de aprendizagem que favoreçam na criança a passagem de uma planificação local a uma planificação global do texto, a obrigue a fazer cálculos precisos em função do destinatário<sup>2</sup>.

É preciso reconhecermos que, na vida, escrevemos para o outro e esse outro acaba por ser o nosso coautor. Nessa “*inter-ação* (‘ação entre’) o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda a decisão leva em conta essas condições” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Outro aspecto salientado Bessonnat (1988), é o fato de o ensino da escrita de textos não reconhecer o parágrafo como unidade pertinente e não tratá-lo como bloco de sentido. Ele ressalta que, a partir dos parágrafos, alguns problemas semânticos podem ser colocados para os alunos resolverem, principalmente, aqueles relacionados ao uso de conectores e aos processos de referenciação.

Tais processos contribuem para a construção dos objetos-de-discurso e dizem respeito ao percurso desenvolvido pelo texto, bem como sua articulação e progressão textual. Esses processos garantem que um referente apresentado em um primeiro parágrafo de um texto seja retomado em parágrafos seguintes, estabelecendo, assim, um elo entre eles. A identificação desse referente no texto e das estratégias de referenciação, adotadas ao longo dos parágrafos, se constitui como uma habilidade fundamental, não só para uma boa construção do texto, mas para a compreensão textual.

O supracitado autor ainda tece críticas à forma como o ensino da paragrafação tem se caracterizado na escola. Segundo ele, ou o parágrafo é proposto nas salas de aula como uma entidade isolada (redigir um parágrafo), deixando totalmente sem reflexão o problema da articulação do texto ou, então, essa articulação é explorada, mas através de um ensino de caráter injuntivo, ou seja, baseado muito mais no fazer do que no refletir sobre. Comumente é solicitado ao aluno construir parágrafos, sem que se expliquem as condições (os critérios) que devem orientar tal segmentação do texto.

Para o estudioso, uma atividade que ainda pode gerar algum tipo de reflexão sobre a paragrafação é aquela em que se pede ao aluno para colocar em ordem os parágrafos de um texto. O objetivo principal dessa atividade seria a sensibilização para o uso dos conectores,

---

<sup>2</sup> D' où l'opportunité qu'il y a à développer des situations d'apprentissage qui favorisent chez l'élève le passage d'une planification locale à une planification globale du texte, en l'obligeant à des calculs précis em fonction d'un destinataire.

porém ela pode permitir uma reflexão sobre a necessidade do parágrafo, mesmo que de forma indireta.

Em relação às críticas feitas pelo autor, assim como ele, também acreditamos que a escola tem realizado um ensino pouco reflexivo da habilidade de paragrafar e, sobretudo, pouco sistemático. Nossas conversas informais com professores em cursos de formação continuada e observações anteriores da prática docente nos fazem perceber que a paragrafação não vem sendo, de fato, objeto de ensino. É comum escutarmos o professor apenas salientando para o aluno, antes da produção textual, a necessidade de uma divisão do texto (*Não esqueçam do parágrafo!*), porém, sem explorar as estratégias a serem adotadas (Como saber onde dividir? Em quantas partes? Todo texto deve ser dividido?).

É importante, portanto, delinear os objetivos com esse ensino e escolher boas atividades para alcançá-los. O próprio Bessonnat (1988) sugere algumas situações didáticas que, para ele, seriam potencialmente interessantes para um trabalho reflexivo com a paragrafação. Eis algumas destas:

#### **Atividade 1**

- Sensibilizar os alunos para os múltiplos efeitos de sentido alcançados pela paragrafação do texto, através da análise de exemplares característicos desses efeitos.

#### **Atividade 2**

- Comparar três versões de um texto paragrafadas de forma diferente, visando selecionar aquela versão melhor organizada.

#### **Atividade 3**

- Recompôr parágrafos em um texto que se encontra fatiado (colocar em ordem). Com essa atividade é possível explorar a relação da segmentação com a articulação lógica do texto. Nessa direção, nos termos de Bessonnat (1988), o professor pode trabalhar como os conectivos estão a serviço dessa articulação, inclusive, mostrando aos alunos que esses servem de pistas para essa recomposição do texto.

#### **Atividade 4**

- Decompor o texto em uma série de proposições

#### **Atividade 5**

- Entregar um texto lacunado, faltando um parágrafo e pedir que os alunos formulem hipóteses sobre que informações estariam faltando no texto. Essa atividade permite que os alunos percebam como se distribuem as informações principais e secundárias em um parágrafo (geralmente as informações principais aparecem logo no início)

### **Atividade 6**

- Analisar a aceitabilidade de um parágrafo, percebendo que há construções mais e menos pertinentes. O professor exploraria, então, alguns exemplos de parágrafos.

É possível perceber que todas essas atividades, de fato, contribuem para o desenvolvimento da habilidade de paragrafar. O que o docente precisa entender, porém, é que somente um tipo de atividade não será suficiente para uma real apropriação pelas crianças da paragrafação. Será necessário que conjugue várias atividades e, assim, realize um trabalho sistemático e reflexivo. Além disso, reconhecemos que a mediação do professor é responsável em potencializar ainda mais as atividades.

As discussões realizadas sinalizam, portanto, para a necessidade urgente de investigarmos o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos linguísticos e, de modo mais específico, os conhecimentos relacionados à paragrafação.

## **2. METODOLOGIA**

Para alcançarmos nossos objetivos realizamos uma entrevista com duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental de uma rede pública de ensino de Camaragibe. A professora A tinha 22 anos de carreira e era formada em Letras, com especialização em Linguística. Já a professora B, fez o magistério e tinha apenas 4 anos de sala de aula. Na ocasião, ainda estava concluindo o curso de Pedagogia.

Foram feitas as seguintes perguntas:

- 1) O que é parágrafo para você?
- 2) Você sente dificuldades em organizar o texto em parágrafos?
- 3) Como você faz na revisão do texto para verificar se está dividindo bem os parágrafos?
- 4) Você acha fácil ou difícil dividir o texto em parágrafo?
- 5) A partir de qual momento (série / ano / ciclo) você acredita que devemos ensinar os alunos a organizar os textos em parágrafos?
- 6) Você ensina seus alunos a organizar o texto em parágrafos? Se sim, como você faz para ensinar?
- 7) Seus alunos apresentam dificuldades em dividir o texto em parágrafos? Se sim, quais dificuldades?
- 8) O que você faz quando o aluno têm essas dificuldades?

Em seguida, também realizamos dez observações de aula em suas turmas, totalizando vinte aulas.

### 3. RESULTADOS

Ao relatar como fazia para ensinar seus alunos a paragrafarem, a professora A mencionou realizar atividades que contemplavam três dimensões da paragrafação: a dimensão 1 (baseada na reflexão), a 2 (baseada no saber fazer) e a 4 (baseada na prescrição). Já nas observações de sala de aula, a docente conseguiu ir além e mobilizou todas as quatro dimensões, como pode ser visto na tabela abaixo:

Profª A	1) Dimensão Reflexiva		2) Dimensão Saber fazer	3) Dimensão Saber falar	4) Dimensão Prescritivo
	Estratégia didática 1: promove reflexões sobre a paragrafação a partir dos textos dos alunos e de autores mais experientes	Estratégia didática 2: promove momentos de reflexão sobre a paragrafação em diferentes gêneros textuais	Estratégia didática 3: Solicita a escrita de textos, alertando os alunos a não esquecerem de usar os marcadores de identificação dos parágrafos.	Estratégia didática 4: solicita explicitações acerca dos conceitos sobre parágrafo e sobre os tipos de parágrafos ou outros conceitos interligados	Estratégia didática 5: prescreve aos alunos o que é preciso fazer para paragrafar convencionalmente.
A estratégia foi mencionada na entrevista?	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
Nº da aula em que a estratégia foi identificada	3	7	1, 2, 5, 7, 8	1, 2, 5, 7, 8	1, 5

Vejam, agora, o trecho da entrevista em que ela relatou as atividades:

*Pesquisadora: E você ensina seus alunos a organizar o texto em parágrafos? Se sim, como é que faz pra ensinar?*

*Profª A: Sim. Com certeza! É... a experiência mais recente foi com essa turma agora, logo no início, pra fazer aquela revisão, o primeiro texto foi totalmente sem parágrafo, deles, né? Então, eu comecei a pegar texto que eles já conheciam. Então, eu comecei com as fá... é com... os literários, né? Aí eu comecei, disse... um exemplo, Chapeuzinho Vermelho, como*

*seria o início, né? O parágrafo vai até aonde? Então eles começaram a dizer. O segundo parágrafo fala de quê? Aí, a gente foi dividindo esse texto, oralmente mesmo, em parágrafos. Depois disso, eu dei um texto pra eles, eu dei o início e eles tiveram que fazer o meio e o fim. E depois eu dei outro texto pra eles, só com imagens. Eram três imagens, aí cada imagem era um parágrafo, pra eles desenvolverem um parágrafo, a partir da imagem. Eram três imagens, e no último quadrinho, eles tinham que criar uma imagem. Então, ou seja, pelos quadrinhos, eles tinham que formar os parágrafos.*

**Pesquisadora:** Ah!

**Prof<sup>a</sup> A:** Na sequência da história.

Como vemos, na entrevista, a professora A citou três atividades diferentes:

- 1) **Construir, oralmente, um texto, dividindo-o em partes.**
- 2) **Continuar um texto.**
- 3) **Produzir parágrafos a partir de imagens.**

A primeira atividade pode ser considerada de caráter mais reflexivo (**Dimensão 1**), uma vez que a docente favoreceu os alunos a pensarem na organização do texto. Ela não forneceu informações prontas e nem dividiu o texto para os alunos, mas os estimulou a fazer essa divisão, mesmo que oralmente. Com essa atividade, os alunos poderiam entender algumas questões mais gerais, tais como a necessidade de se dar uma unidade ao texto, a questão da linearidade textual e da hierarquização das ideias.

Já na segunda atividade parece prevalecer um ensino voltado para o saber fazer (**Dimensão 2**), no qual a docente estimula os alunos a escreverem textos e a usarem os parágrafos. Nota-se que a professora não mencionou se realizava uma reflexão conjunta para ajudar os alunos a paragrafarem.

Por fim, na atividade 3, a professora já indicava para os discentes quantos parágrafos eles deviam fazer e qual o conteúdo de cada um desses. Quer dizer, nesse momento, ela parece realizar um ensino mais voltado para as prescrições sobre o que é preciso fazer para paragrafar (**Dimensão 4**).

Nota-se que, nas atividades, subjaz a ideia de que todo texto deve ter ao menos três parágrafos (começo, meio e fim), configurando-se numa noção de parágrafo padrão, ou seja, que independeria do grau de complexidade do assunto, do gênero discursivo adotado para a escrita, do perfil do leitor, enfim, o parágrafo teria uma estrutura que se adequaria a qualquer texto.

Nas aulas observadas dessa professora, em algumas ocasiões, também conseguimos identificar essa mesma concepção de parágrafo padrão. Já em outros momentos ela parecia difundir uma concepção mais flexível de parágrafo. Essa oscilação pode ser fruto de incertezas sobre o conceito de parágrafo, também identificadas em vários autores (ABREU, 1991; FIGUEIREDO, 1999), ou pode ser uma opção docente por considerar que, ao trazer definições mais fechadas, estaria contribuindo para que os alunos melhor apreendessem a paragrafar, naquele momento da aula.

Ainda foi possível verificar que, tanto no discurso sobre o seu fazer pedagógico, quanto na prática desenvolvida pela professora A, de fato, havia uma mescla de dimensões contempladas. Embora tenha sido constatada essa diversidade de dimensões contempladas no ensino da paragrafação, notamos uma professora mais preocupada em utilizar atividades que, de alguma forma, favorecessem a reflexão e a explicitação verbal dos conhecimentos pelos alunos. Tais estratégias didáticas puderam ser identificadas em seis aulas (1, 2, 3, 5, 7 e 8).

O estímulo à explicitação, dependendo da forma como ocorre, pode ser uma maneira de promover boas reflexões acerca do objeto a ser ensinado. Ao realizar debates em sala de aula sobre o conteúdo, estimular que os alunos justifiquem suas hipóteses de conhecimentos e solicitar que deem explicações sobre um conteúdo, os professores podem estar, ao mesmo tempo, proporcionando um tipo de ensino baseado no saber falar e na reflexão. Assim, parece que essas dimensões precisam, necessariamente, andar juntas. É o que também defende Morais (1998, 1999).

A seguir, um trecho de aula para ilustrar a prática da professora A. Na ocasião, a professora entregou um texto fatiado aos alunos para que colocassem na ordem. Esse texto foi escrito por uma aluna da turma. Após os alunos terminarem de fazer, a docente iniciou a correção coletiva da atividade:

P: A1, como foi que você organizou o seu texto? Leia. Qual foi a primeira parte que você colocou?

A1: O bendito chantili.

P: O bendito chantili. Depois você colocou qual parte?

A1: Uma vez...

P: Certo. Então, esse é o primeiro parágrafo. Quem fez o primeiro parágrafo igual ao de A1? (Alguns alunos levantam a mão)

P: Baixa a mão. Quem iniciou diferente de A1? Quem fez o primeiro parágrafo diferente do de A1?

(Um aluno levanta a mão)

P: Como foi que você iniciou seu parágrafo? Leia!

A: Nós colocamos: “Eu e minha irmã...”

P: Quem fez igual ao de A2? A3 e A2 iniciaram igual ao de A4 e A5. Já A1 e A6...

(Um aluno levanta a mão e a professora indaga)

P: Vocês fizeram igual ao de A1 ou de A3?

A: A1.

P: Então, vamos ver aqui... quem iniciou: “Uma vez eu e minha irmã...” Quem iniciou assim?

(A maioria dos alunos levanta a mão)

P: Quem iniciou “Eu e minhas irmãs brincamos, é...”

(Alguns poucos alunos levanta)

P: E o seu título? – perguntou a aluna.

A1: O bendito chantilly.

P: Quem colocou esse título: “O bendito chantilly”?

(Alguns alunos levantam a mão)

P: Baixa a mão! Quem colocou outro título?

(uma dupla levanta a mão)

P: Você colocou qual?

A: Dia inesquecível.

P: Dia inesquecível. Quem colocou “Dia inesquecível” levante a mão!

(Duas duplas levantam a mão)

P: Agora, quem não fez nenhuma dessas sequências, colocou totalmente diferente? Não começou... nem colocou “Era uma vez...” ou “Eu e minhas irmãs...” e colocou Dia inesquecível em outro lugar? Alguém botou diferente? Você? Quem colocou Dia inesquecível no início?

(Uns alunos levantaram a mão)

P: Certo. Quem colocou depois do primeiro parágrafo?

A7: Esse aqui ó. Ele botou o Bendito chantilly... no primeiro parágrafo e deu um espaço e botou Dia inesquecível e o outro parágrafo.

P: Certo! Agora eu vou ler o texto e vocês vão acompanhar pra ver quem acertou toda a sequência. Certo? Você vai enumerar, colocar: número 1, número 2, número 3 e número 4.

Pronto?

(...)

P: Certo. Agora vejam, se eu colocar “Dia inesquecível” como o título ficaria errado?

A: Não.

P: Ficaria errado?

Alunos: Não.

P: Não ficaria. Eu poderia colocar como título “O bendito chantilly” ou “Dia inesquecível”. Um ou outro poderia... os dois estariam certos. Só não poderia colocar no meio da história.

É possível notar que a docente procurou saber dos alunos suas respostas. Alguns alunos estavam em dúvida sobre qual seria o título certo, pois a criança autora do texto colocou duas frases que, de fato, poderiam se tornar títulos: “O bendito chantilly” e “Dia inesquecível”.

No texto original, o título era a primeira frase. Enquanto que a segunda, estava no final do texto, fechando-o. A docente, no momento da correção, considerou como válidas as respostas que colocaram uma ou outra frase como título, ou seja, mostrou que pode haver mais de uma possibilidade de organização, embora não tenha discutido o porquê de ambas as possibilidades serem coerentes.

No caso da professora A, vale ressaltar, que, apesar da ênfase no estímulo à reflexão, ela parecia ter dificuldade em potencializar as boas atividades planejadas, favorecendo o confronto das respostas dos alunos, estimulando-os a justificarem suas opiniões e a explicitarem seus conhecimentos no *decorrer* da atividade. Geralmente ela solicitava explicações dos alunos *antes* das atividades de produção textual, muito mais como uma forma de retomar o assunto ou *amarrar* o conceito.

No que tange à prática da professora B, foram poucos os momentos de sala de aula em que identificamos algum tipo de trabalho voltado para a paragrafação. Diferente da professora A, a professora B reservava pouco espaço em suas aulas para tratar, especificamente, da paragrafação. Essa parece ser a principal diferença entre as duas práticas observadas.

Vejamos o quadro que mostra quais foram as dimensões mencionadas/abordadas pela professora B:

Prof <sup>a</sup> B	1) Dimensão Reflexiva		2) Dimensão Saber fazer	3) Dimensão Saber falar	4) Dimensão Prescritivo
	<b>Estratégia didática 1:</b> promove reflexões sobre a paragrafação a partir dos textos dos alunos e de autores mais	<b>Estratégia didática 2:</b> promove momentos de reflexão sobre a paragrafação em diferentes gêneros textuais	<b>Estratégia didática 3:</b> Solicita a escrita de textos, alertando os alunos a não esquecerem de usar os	<b>Estratégia didática 4:</b> solicita explicitações acerca dos conceitos sobre parágrafo e sobre os tipos de parágrafos	<b>Estratégia didática 5:</b> prescreve aos alunos o que é preciso fazer para paragrafar convencionalmente.

Nota-se que, nas vezes em que a professora B resolveu realizar algum tipo de intervenção, foi possível identificar duas dimensões/tipo de ensino: as dimensões 1 e 2.

Em relação à **Dimensão 1** (saber refletir sobre as estratégias de paragrafação dos textos), dois episódios foram categorizados como representantes dessa abordagem. Em um desses momentos, na aula 4, a docente propôs que os alunos colocassem em ordem os parágrafos de um texto que estava fatiado. Segue um fragmento dessa aula:

**A professora entregou o texto fatiado e sentou em seu birô. Os alunos começaram a fazer. Depois que todos terminaram, ela levantou para corrigir a tarefa:**

P: Cada um que acertar, bota um selo do lado, cuidado pra não rasgar. Cada um tá com o texto do colega e eu vou ler. Vou começar a ler. O título “*Aconteceu comigo*”, tá certo? Bote um “C”, já?

A: Já.

P: “... *Uma tia minha se chama Socorro, estava na casa dela recebendo minha mãe e uma conhecida sua, quando o telefone toca e a minha tia foi atender...*” Certo? Bota um “C” Pronto?

A: Pronto.

P: “...*A ligação estava muito ruim com chiados e volume baixo, a pessoa do outro lado da linha, uma mulher que estava perguntando...*” Certo?

A: Certo.

P: “...*Quem é? E minha tia respondia: Socorro, o que deseja?*” Certo?

**A: Tá errado.**

P: Continuando. *“Como a pessoa do outro lado da linha não estava... não escutava nada do que ela falava, minha tia resolveu gritar: Socorro!” Certo?*

A: Certo.

P: Vamos continuar?! *“O que aconteceu depois foi muito engraçado, a mulher do outro lado entendeu que ela pedia ajuda e ficou gritando no telefone.”*

Alunos: Aqui tá certo.

P: Continuando. *“Ai Meu Deus, houve alguma coisa, precisa de ajuda?! Todo mundo começou a chorar de rir, ninguém conseguiu se controlar, minha tia...”*

Alunos: Tá certo.

P: A última linha: *“Mesmo não conseguindo dizer a mulher que não era nada disso. Autor: Maycon Oliveira”*. Pronto? Agora vou passar o visto em cada um.

(Terminada a correção, a professora passou o visto na tarefa de cada grupo e encerrou a aula).

Trata-se de uma atividade potencialmente interessante e que pode proporcionar importantes reflexões sobre a paragrafação. Contudo, a análise mais minuciosa sinaliza para o fato de a professora B estimular pouco a reflexão durante a atividade. Ao lançar as propostas, ela deixava os alunos responderem livremente e não chegava a intervir em suas respostas. No momento da socialização, apenas solicitava a socialização destas, sem confrontar as hipóteses dos alunos e levantar questões que provocasse reflexões. Enfim, as atividades eram interessantes, mas a forma de mediação não favorecia uma melhor aprendizagem.

No que se refere à **Dimensão 2** (saber fazer) também foram identificados dois episódios. Nas aulas da professora B, as atividades de escrita de textos eram frequentemente solicitadas, contudo, em apenas duas ocasiões conseguimos identificar a professora B alertando os alunos para não se esquecerem de fazer ou marcar seus parágrafos.

Esses dados levantam indícios de que a referida docente era pouco sistemática no trato com a paragrafação. É possível que essa baixa incidência de atividades/momentos seja pelo fato de a professora acreditar que as atividades realizadas eram suficientes para os alunos desenvolverem com autonomia suas habilidades de paragrafar. Ou então, por sentir dificuldades de pensar esse ensino.

Essa impressão pode ser reforçada pelo fato de que, ao observar suas dez aulas, constata-se uma falta de sistematização não só em relação à paragrafação, mas ao eixo da análise linguística.

Esse movimento *espontaneísta* em relação ao eixo da análise linguística parece ser uma consequência de um discurso acadêmico que prioriza o texto, porém em detrimento de

um trabalho com unidades linguísticas menores que o texto (ALBUQUERQUE, 2001; MORAIS, 2002). É preciso que os professores compreendam que não basta propor atividades de leitura e escrita para garantir a apropriação pelos alunos dos conhecimentos linguísticos/gramaticais. É o que nos alerta Lerner (2004):

[...] sabemos que não é suficiente – no caso específico do ensino de língua – exercer as práticas de leitura e escrita. Além disso, é necessário *refletir* sobre o que se faz, ir conceituando de maneira explícita os conhecimentos linguísticos e discursivos que estão em prática, enquanto se lê ou se escreve, e *sistematizar* os conhecimentos que vão sendo explicados; é necessário que o professor convalide os conceitos que se aproximam dos saberes socialmente considerados válidos (p. 133).

Ao analisar, contudo, os dados de sua entrevista, verificamos que a professora B nos pareceu ser mais sistemática em seu trabalho com a paragrafação. A docente chegou a comentar que vinha investindo nesse ensino, com a sua turma atual, desde o ano anterior. Abaixo apresentamos o trecho principal de sua entrevista:

**Pesquisadora:** *A partir de qual momento (série / ano / ciclo) você acredita que devemos ensinar os alunos a organizar os textos em parágrafos?*

**Profª B:** *Olhe, devido à organização do ensino, acho que a partir do 5º ano, anterior a isso as práticas deles é mais pra linguagem. A partir do 5º, 6º ano eles começam a aprender a **pegar a gramática em si**, antes disso eles vão trabalhando muito assim, é... como é que se diz... teoria não, com a prática. Teoria eles pegam depois e **pra você saber onde pega parágrafo você tem que se guiar pela teoria**. Aí é você desenvolver um raciocínio e saber onde usar e onde não usar.*

**Pesquisadora:** *Você ensina os alunos a paragrafarem? Como faz para ensinar?*

**Profª B:** *Eu já comecei no 4º ano, porque como eu sabia que eu ia pegar eles no próximo ano, então, no ano anterior eu comecei já ensinando **como fazer, como falar**. Muitos deles mesmo, quando botam pontuação no texto, quando eles vão ler, eles não respeitam. É, eles passam direto tanto no parágrafo... eu até dei a eles uma dica... que pra eles parágrafo não é nada, até **porque eles não tem teoria**, o parágrafo já ajuda, porque quando você vai fazer tantas linhas, quando você vai fazer o parágrafo já pegou uma parte da linha, alguns colocam parágrafo não por causa do texto, mas por essa estratégia. Quase sempre eu consulto o que é a ideia da criança, **eu pego, não corrijo** as atividades na hora, coloco observações numa folha separada, **aí depois eu pergunto a eles o que é que eles queriam***

*colocar ali, pra ver se caberia ou não parágrafo, mas quase sempre eles usam parágrafo só no início dos textos, é texto corrido, o parágrafo e ponto final, é uma característica dos textos deles.*

*Pesquisadora: Aí, quando você vê seus alunos com dificuldade geralmente você faz como?*

*Profª 2: Eu retomo o assunto. Ano passado eu dei uma parte sobre isso e disse que no próximo ano eles teriam um aprofundamento, mas como peguei eles novamente estou começando ponto, vírgula... O próximo assunto eu já tinha dado no ano anterior, porque muito deles estão muito avançados em relação aos outros e eu procuro juntar quem está avançado com quem não está pra ali eles tentarem acompanhar.*

Um olhar atencioso para esse discurso nos permite identificar diferentes estratégias didáticas que seriam, então, mobilizadas pela referida docente em sua prática. Tais estratégias, por sua vez, refletiriam também diferentes tipos de ensino/dimensões da paragrafação focados pela docente.

Uma primeira **Dimensão** constatada é o de **nº 4** (ensino voltado para as prescrições sobre o que é preciso fazer para paragrafar), pois, em seu depoimento, a professora explica que os alunos só conseguiriam usar parágrafos, de forma mais consciente, se antes conseguissem entender uma teorização sobre o parágrafo.

Em outro trecho da entrevista, ao ser indagada sobre como ensina os alunos a paragrafarem, a professora deixa claro a importância que atribui a essa teorização:

*(...) É, eles passam direto no parágrafo. Eu até dei a eles uma dica... que pra eles parágrafo não é nada, até **porque eles não tem teoria**, o parágrafo ajuda por que?*

É preciso salientar, no entanto, que a professora no depoimento não deixa claro que tipo de teorização seria essa. É possível que a mesma esteja se apoiando no modelo de ensino comumente adotado no estudo da Gramática Tradicional: definição/identificação, exemplificação e aplicação/exercitação. Ou seja, primeiro o conceito deve ser apresentado ao aluno; em seguida, mostra-se um modelo a ser seguido; para depois o conceito ser colocado em prática em seus textos, imitando o modelo. Também pode-se pensar que essa teorização diga respeito a um conjunto de técnicas, a serem apresentadas aos alunos, sobre a construção de parágrafos.

Continuando a análise, outra **Dimensão** identificada foi a de **nº 2** (ensino voltado para o saber fazer). Ou seja, aprende-se a construir parágrafos produzindo textos. Há indícios dessa posição no trecho em que a docente comenta: “*eu comecei já ensinando como fazer...*”. Como vimos mais acima, essa dimensão também chegou a ser contemplada na prática docente, inclusive, se caracterizou como uma tendência.

O ensino de cunho mais reflexivo também apareceu e, com destaque, pois foi a dimensão que a professora B mais dedicou tempo para explicar durante a entrevista. Trata-se da **Dimensão nº 1**, a qual estaria voltada para o saber refletir sobre as estratégias de paragrafação de autores mais experientes ou aquelas mobilizadas pelos alunos em seus próprios textos e os efeitos de sentido que as diferentes estratégias causam.

De acordo com a docente, ela procurava explorar a paragrafação através da escrita dos alunos, a partir de indagações do tipo: *O que você queria colocar nessa parte? Caberia um parágrafo?* Embora não esteja explícito, parece que, também, após a escrita, a docente solicitava a revisão do texto para que os alunos fizessem as modificações percebidas durante suas intervenções. Vale ressaltar, no entanto, que esse tipo de reflexão a partir dos textos dos alunos não chegou a ser presenciada nas aulas observadas.

Por fim, a última dimensão percebida foi a do saber falar (**tipo de ensino/dimensão nº 3**). No trecho: “*eu comecei já ensinando como fazer, como falar*”, a docente também estimularia a capacidade dos alunos explicarem seus conhecimentos sobre a paragrafação.

#### 4. CONCLUSÕES

Nas discussões feitas acima se verificou que todas as estratégias utilizadas podem contribuir, de alguma forma, para o desenvolvimento da habilidade de paragrafar, dependendo dos objetivos didáticos que se almeja ao utilizá-las e, sobretudo, da forma como a mediação docente é realizada. Assim, usar diferentes estratégias pode ser um aspecto positivo no ensino da paragrafação. Em contrapartida, privilegiar apenas dimensões que pouco favorecem a reflexão pode ser um indício de um ensino de caráter mais transmissivo ou espontaneísta.

As professoras A e B diversificaram as estratégias, porém deram ênfases diferentes. A professora A realizou várias atividades e se mostrou mais sistemática. Já a professora B, embora tenha utilizado mais de uma estratégia, apenas abordou a paragrafação em quatro momentos durante as dez aulas.

Buscando traçar o perfil da professora B, nota-se que a mesma pareceu dominar razoavelmente bem o discurso emergente referente ao ensino da análise linguística. Percebe-

se isso pelo fato de a docente sinalizar como sua principal estratégia de ensino, justamente, uma das orientações mais enfatizadas pelos PCN: aproveitar o texto dos alunos para verificar as necessidades de trabalho com o eixo da análise linguística e realizar as intervenções.

A pesquisadora Neves (1991), ainda na década de 1990, pôde constatar que muitos professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional e isso aparecia em muitas de suas falas. Porém, entre reconhecer que a forma de ensino da gramática não estava cumprindo com o seu objetivo e, de fato, propor situações reflexivas, significativas e sistemáticas, têm-se um longo caminho a ser percorrido.

Notamos que ambas as professoras, sobretudo a docente B, demonstraram ter dificuldades em realizar um ensino mais produtivo da paragrafação. Chegaram a planejaram boas atividades, mas não conseguiam realizar uma mediação que favorecesse uma maior construção do conhecimento pelos alunos.

Não se pode esperar que professoras com percursos (e tempos) de vida e de profissão diferentes trilhem os mesmos caminhos, ao mesmo tempo. Contudo, as redes de ensino precisam levar em consideração esse movimento de profissionalização docente para subsidiarem o professor em seu trabalho e uma das maneiras é a escuta dos anseios docentes, antes de planejarem as formações continuadas.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. S. **Curso de Redação**. São Paulo: Ática, 1991.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Trabalhar com textos e a partir do texto: mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa. In: **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2001.

ALMEIDA, N. M. de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 36. ed. – São Paulo: Saraiva, 1989.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BESSONNAT, D. Lé Découpage em paragraphes et ses fonctions. In: **Pratiques**, nº 57, Mars, 1988.

FIGUEIREDO, L. C. **A Redação pelo parágrafo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna – aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970.

GERALDI, J. W. **Portos e Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCK, I. G. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

- LAVILLE, C. e DIONE, J. A. **Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa.** Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LEAL, T. e GUIMARÃES, G. L. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? In: **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 80, nº. 195, maio/ago. 1999, p. 262-276.
- LERNER, D. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). **Livros didáticos de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 199 a 226.
- MORAIS, A. G. Mostro à solta ou... “Análise Linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. IN: **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd.** Caxambu: ANPEd, 2002.
- MORAIS, A. G. “Por que gozado não se escreve com U no final?” – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: MORAIS, A. G. (org.) **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 1998.
- NEVES, M. H. M. **Gramática na escola.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- POSSENTI S. **Porque (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- ROCHA LIMA, C. H. da e NETO, R. B. **Manual de Redação.** 5. ed. Brasília: MEC/FAE, 1994.