



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE HUMANIDADES - CAMPUS III
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES

**A PROFICIÊNCIA LEITORA A PARTIR DOS MECANISMOS RELACIONAIS
COESIVOS PRONOMINAIS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

**GUARABIRA
2025**

JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES

**A PROFICIÊNCIA LEITORA A PARTIR DOS MECANISMOS RELACIONAIS
COESIVOS PRONOMINAIS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito à obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins

**GUARABIRA
2025**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S676p Soares, Jaberly Teixeira da Silva.

A proficiência leitora a partir dos mecanismos relacionais coesivos pronominais no gênero artigo de opinião [manuscrito] / Jaberly Teixeira da Silva Soares. - 2025.

179 f. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em rede nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação : Prof. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins, Departamento de Letras - CH".

1. Proficiência leitora. 2. Artigo de opinião. 3. Coesão referencial. 4. Ensino. I. Título

21. ed. CDD 372.414

JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES

A PROFICIÊNCIA LEITORA A PARTIR DOS MECANISMOS RELACIONAIS
COESIVOS PRONOMINAIS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Dissertação apresentada à
Coordenação do Curso de Mestrado
Profissional em Letras em Rede
Nacional da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Letras
em Rede Nacional - PROFLETRAS

Linha de Pesquisa: Teorias da
Linguagem e Ensino.

Aprovada em: 29/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- Iara Ferreira de Melo Martins (***.358.724-**), em 19/05/2025 16:17:24 com chave e53d811834e511f0aa451a7cc27eb1f9.
- João Paulo da Silva Fernandes (***.670.394-**), em 19/05/2025 16:33:00 com chave 13236dac34e811f08bd606adb0a3afce.
- Juarez Nogueira Lins (***.072.074-**), em 20/05/2025 13:39:01 com chave ef1527be359811f0869406adb0a3afce.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 21/05/2025

Código de Autenticação: 3afca1



AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de vivenciar a experiência do mestrado e por mais essa etapa conquistada.

Aos meus familiares por contribuírem de forma essencial na construção de quem sou, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Agradeço aos meus pais pela compreensão diante do empenho e do tempo que o mestrado exigiu de mim, bem como pelo constante incentivo à minha formação acadêmica ao longo de todas as etapas da minha trajetória estudantil.

Ao Pedro, meu marido, pela compreensão e incentivo durante todo o percurso traçado durante este período.

Agradeço aos meus alunos do nono ano, turma de 2024, pela participação na pesquisa e pela valiosa contribuição para a realização deste trabalho final.

A todos os professores do PROFLETRAS UEPB CAMPUS III por todo aprendizado, especialmente a minha orientadora Iara por toda competência nas instruções e contribuições neste trabalho.

Aos meus colegas do mestrado pela amizade e conhecimentos compartilhados.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa (amigos, familiares, gestores, alunos, colegas de trabalho).

A todos, muito obrigada!

RESUMO

No contexto educacional, os professores se deparam com muitos desafios, um deles, especificamente, é o problema com a leitura. A busca de estratégias para melhorar a proficiência leitora dos alunos do ensino fundamental - anos finais - deve ser priorizada em sala de aula, porém não de forma descontextualizada e mecânica, mas buscando um ensino que leve em consideração o papel ativo do leitor na construção do(s) sentido(s). Na escola selecionada para a pesquisa, no município de Guarabira/Paraíba, os baixos índices de proficiência leitora foram evidenciados em avaliações externas como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), principalmente, em relação ao descritor 2 (D2) e aos níveis 2 e 3 que compõem as escalas de proficiência de Língua Portuguesa. Esses problemas dizem respeito ao estabelecimento de relações entre as partes de um texto e às repetições/substituições, que são importantes elementos para o encadeamento e progressão do texto. Desta forma, justificamos a importância do trabalho com essa temática que tem como objetivo geral aprimorar a proficiência leitora a partir dos mecanismos relacionais coesivos pronominais, no gênero artigo de opinião, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Optamos por abordar o gênero discursivo/textual artigo de opinião por este ser um dos gêneros que circulam diariamente na sociedade e pelo fato de os alunos estarem no 9º ano, se preparando para o ensino médio no qual produzirão bastante textos argumentativos. A pesquisa tem como respaldo teórico os pressupostos sociodiscursivos de Bakhtin (2014, 2006) e aportes teóricos de Marcuschi (2018) e Koch (2010, 2011) em relação ao gênero discursivo/textual; Kleiman (2007 e 2008) e Solé (1998) sobre leitura; Geraldi (1997, 2011) referente à análise linguística; Cavalcante (2000, 2012) sobre referência e Melo (1985) sobre gênero artigo de opinião. Quanto à metodologia, a pesquisa é qualitativa, de natureza aplicada, intervencionista, além de classificar-se como uma pesquisa-ação. Como procedimento metodológico de intervenção, seguiu-se as estratégias de leitura da Sequência didática de leitura de gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2023) que subsidiaram as atividades do caderno pedagógico. Esta proposta didática oportunizou aos alunos uma experiência com a leitura de artigos de opinião que os fez compreender os aspectos estruturais e funcionais desse gênero discursivo/textual e o papel dos elementos linguísticos coesivos pronominais para uma melhor proficiência leitora, contribuindo, assim, para as várias possibilidades de construção de sentido(s) do texto.

Palavras-chave: Proficiência leitora; artigo de opinião; coesão referencial; ensino.

ABSTRACT

In the educational context, teachers face many challenges, one of which is specifically the problem with reading. The search for strategies to improve the reading proficiency of elementary school students - final years - should be prioritized in the classroom, but not in a decontextualized and mechanical way, but seeking a teaching that takes into account the active role of the reader in the construction of meaning(s). In the school selected for the research, in the city of Guarabira/Paraíba, low reading proficiency rates were evidenced in external assessments such as SAEB (Basic Education Assessment System), mainly in relation to descriptor 2 (D2) and levels 2 and 3 that make up the Portuguese Language proficiency scales. These problems concern the establishment of relationships between the parts of a text and repetitions/substitutions, which are important elements for the sequence and progression of the text. In this way, we justify the importance of working with this theme, which has the general objective of improving reading proficiency based on pronominal cohesive relational mechanisms, in the opinion article genre, in a 9th grade class of Elementary School. We chose to approach the discursive/textual genre of opinion articles because this is one of the genres that circulates daily in society and because the students are in the 9th grade, preparing for high school, where they will produce many argumentative texts. The research is theoretically supported by the socio-discursive assumptions of Bakhtin (2014, 2006) and theoretical contributions of Marcuschi (2018) and Koch (2010, 2011) in relation to the discursive/textual genre; Kleiman (2007 and 2008) and Solé (1998) on reading; Geraldi (1997, 2011) on linguistic analysis; Cavalcante (2000, 2012) on referencing and Melo (1985) on the opinion article genre. Regarding the methodology, the research is qualitative, of an applied, interventionist nature, in addition to being classified as action research. As a methodological intervention procedure, the reading strategies of the Didactic Sequence for Reading Discursive Genres by Lopes-Rossi (2023) were followed, which supported the activities of the pedagogical notebook. This didactic proposal provided students with an experience with reading opinion articles that made them understand the structural and functional aspects of this discursive/textual genre and the role of pronominal cohesive linguistic elements for better reading proficiency, thus contributing to the various possibilities of constructing meaning(s) of the text.

Keywords: Reading proficiency; opinion article; referential cohesion; teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Tipos de argumentos.....	33
Quadro 2-	Pronomes pessoais.....	42
Quadro 3-	Referências pronominais em Dom Casmurro.....	45
Quadro 4-	Níveis 3 e 4 de proficiência do INEP.....	55
Quadro 5-	Pronomes analisados no 1º artigo de opinião.....	76
Quadro 6-	Pronomes analisados no 2º artigo de opinião.....	90
Quadro 7-	Pronomes analisados no 3º artigo de opinião.....	104
Quadro 8-	Resultados do questionário inicial e final.....	120

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Desempenho da Escola nas Edições SAEB	54
Figura 2-	Proficiência de Língua Portuguesa.....	55
Figura 3-	Desempenho da Escola.....	55
Figura 4-	Sequência didática de leitura em um esquema único.....	58
Figura 5-	Questão 1.....	60
Figura 6-	Questão 2.....	61
Figura 7-	Questão 3.....	61
Figura 8-	Questão 4.....	62
Figura 9-	Questão 6	63
Figura 10-	Elementos verbais e não-verbais.....	69
Figura 11-	Um dos slides utilizado.....	73
Figura 12-	Marca-textos distribuídos para os alunos	74
Figura 13 e 14-	Alunos marcando a estrutura composicional do texto.....	75
Figura 15-	Alunos visualizando um dos slides sobre a estrutura.....	75
Figura 16-	Slide da explicação.....	77
Figura 17-	Imagem que acompanha o artigo de opinião.....	86
Figura 18-	MEC e proibição de celular em escolas.....	98
Figura 19-	G1 sobre MEC e projeto de lei.....	99
Figura 20-	1º Exemplo de esquema.....	99
Figura 21-	2º exemplo de esquema	100
Figura 22-	3º Exemplo de esquema	100
Figura 23-	4º exemplo de esquema.....	101
Figura 24-	Questão 1 do questionário final.....	105
Figura 25-	Questão 2 do questionário final.....	106
Figura 26-	Questão 3 do questionário final.....	107
Figura 27-	Questão 4 do questionário final.....	108
Figura 28-	Questão 5 do questionário final.....	109
Figura 29-	Questão 6 do questionário final.....	110
Figura 30-	Questão 7 do questionário final.....	112
Figura 31-	Questão 8 do questionário final.....	113
Figura 32 e 33-	Perguntas da dinâmica.....	114

Figura 34-	Iniciando a dinâmica.....	115
Figura 35-	Alunos representantes do grupo lendo e respondendo as questões.....	116
Figura 36 e 37-	Exemplos de questões inseridas dentro do envelope.....	116
Figura 38-	Questão que gerou dúvidas	117

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	LEITURA: ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS	16
2.1	Leitura e ensino	19
3	BREVE ESTUDO SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS ..	24
3.1	Conteúdo temático, estilo e construção composicional	27
3.2	Gênero discursivo/textual artigo de opinião	29
4	O OLHAR DE ALGUMAS GRAMÁTICAS E DA LINGUÍSTICA SOBRE OS MECANISMOS RELACIONAIS PRONOMINAIS	36
4.1	Concepções de gramática	36
4.2	Mecanismos relacionais pronominais nas gramáticas de Cunha e Cintra (2009) e Moura Neves (2018)	41
4.3	Mecanismos relacionais pronominais na perspectiva linguística.....	49
4.3.1	<i>Coesão textual</i>	<i>49</i>
4.3.2	<i>Coesão referencial por pronomes</i>	<i>50</i>
5	METODOLOGIA DA PESQUISA	53
5.1	Contextualização do espaço escolar e dos sujeitos da pesquisa	53
5.2	Dispositivos metodológicos	56
5.3	Sequência Didática: instrumento mediador	56
5.4	Proposta de intervenção	59
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	67
6.1	Vivências da primeira sequência didática	67
6.2	Vivências da segunda sequência didática.....	83
6.3	Vivências da terceira sequência didática	96
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS.....	121
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM INICIAL PARA O 1º ARTIGO DE OPINIÃO:.....	126
	APÊNDICE B – ATIVIDADE COMPLEMENTAR	127
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA O 2º ARTIGO DE OPINIÃO.....	129

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL PARA O 3º ARTIGO DE OPINIÃO.....	130
APÊNDICE E – CADERNO PEDAGÓGICO.....	132
ANEXOS.....	164

1 INTRODUÇÃO

Diante de um contexto educacional com tantos desafios, a maioria dos professores relata um preponderante: problemas de proficiência leitora apresentados pelos alunos. Esse cenário preocupante sinaliza que o trabalho com a leitura deve ser priorizado em sala de aula. No entanto, no ensino de língua portuguesa, ainda há uma predominância em focar a gramática descontextualizada e não considerar que o ensino de língua portuguesa vai muito além do compêndio gramatical, como afirma Antunes (2007). Dessa forma, acreditamos que o ensino com ênfase apenas no aspecto gramatical dificulta o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos.

A partir da experiência em nossa sala de aula, na turma do 9º ano, na cidade de Guarabira, e principalmente, após os resultados observados em atividades de fixação, avaliações e simulados internos da escola, percebemos uma dificuldade entre os alunos no reconhecimento ao relacionarem os pronomes aos seus referentes. Esse problema nos alertou para o fato de que havia a necessidade de um trabalho que priorizasse o desenvolvimento da compreensão dos mecanismos relacionais de coesão para melhorar a leitura e compreensão dos textos lidos. Acreditamos, assim, que a coesão textual, através da articulação dos mecanismos de referência pronominal, é de suma importância para ajudar a desenvolver a proficiência leitora desses estudantes.

Diante disso, é necessário levar em consideração, entre tantos aspectos que afetam o ensino de língua portuguesa, a funcionalidade dos termos relacionais e sua implicação para a construção de sentido(s) no texto. Desta forma, um dos aspectos a ser considerado é a coesão textual e sua articulação no texto. Nesse estudo, focaremos no processo de proficiência leitora a partir dos mecanismos relacionais coesivos pronominais.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – doravante INEP - para a prova Brasil, já informa em seu D2 (Descritor dois) que o aluno precisa “estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto” (BRASIL, 2008, p. 42). Ainda em relação aos níveis de desempenho 3: “reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios)” e 4: “reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens”, que compõem as escalas de proficiência leitora e dizem respeito ao D2 citado acima, percebemos que apenas 19.23% dos alunos do 9º ano da escola (ano 2021) alcançaram o desempenho necessário ao nível 3 e 15.38% ao nível 4.

Diante desses baixos índices referidos acima, essa pesquisa justifica-se pela necessidade de os estudantes melhorarem a capacidade de relacionar os elementos coesivos referentes às habilidades do níveis 3 e 4, ajudando na construção do(s) sentido(s) do texto, pois os pronomes facilitam esse processo de proficiência leitora.

Justificamos, então, a opção por estudar a proficiência leitora acionada pelos mecanismos de coesão referencial que acontece por meio dos pronomes, uma vez que esses processos de coesão “não são simplesmente sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.” (MARCUSCHI, 2008, p.99). Além do mais, esses mecanismos coesivos estão inclusos no sistema de conhecimento linguístico que para Koch (2010), junto com o conhecimento enciclopédico e interacional, são necessários para o processamento da leitura, uma vez que “baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; *o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual*” (2010, p. 40, grifo nosso)

Por sua vez, optamos trabalhar com o gênero discursivo/textual¹ artigo de opinião, por ser um dos gêneros que circulam diariamente na sociedade abordando diversas temáticas. Inclusive faz parte do conteúdo programático específico para o nono ano o estudo do artigo de opinião. Além disso, esses alunos se preparam para o ensino médio quando precisarão produzir bastantes textos argumentativos e o conhecimento das características estruturais e dos elementos linguísticos-discursivos do artigo de opinião ajudarão na vida acadêmica, bem como na vida social. Com esse gênero podemos explorar a proficiência leitora por meio da coesão pronominal, dado que é uma das características do texto com tipologia argumentativa o uso, mais frequente, dos mecanismos relacionais.

Portanto, escolhemos esse gênero discursivo/textual que é tão propício para a análise dos elementos coesivos, uma vez que a articulação dos mecanismos relacionais coesivos, empregados na composição desse gênero, ajudam a progressão do tema e a melhor construção da estrutura desse gênero.

Essa pesquisa foi aplicada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no município de Guarabira, na Paraíba e busca responder às seguintes questões: como as

¹ Bakhtin usou a denominação “gênero do discurso” para se referir a produção de enunciados dentro de determinado contexto sócio-histórico. Nessa mesma perspectiva, autores como Holquist, Silvestre e Blank, Brait, Faraco, Tezza e Castro, comentadores do círculo de Bakhtin, deram continuidade a essa designação. Com o surgimento da linguística textual, a partir da década de 80, autores como Bronckart, Adam e Marcuschi usaram a denominação “gêneros textuais” para se referir à materialidade textual em que se dá a enunciação. Diante dessa consideração, para fins dessa pesquisa, optamos por usar a denominação “gênero discursivo/textual”; ambos se referindo a tipos relativamente estáveis de enunciados que produz sentidos, através dos textos, dentro de determinada situação comunicativa.

estratégias de referenciação têm relação com a construção de sentido(s) dos textos? Qual o papel dos elementos coesivos pronominais na construção dos argumentos em um artigo de opinião? Partimos das hipóteses de que os pronomes e seus referentes não são usados de forma aleatória, assim, estão dispostos para que o leitor os associe e, também, reconheça os elementos referenciados ao longo do texto construindo sentido(s) e de que isso implica na argumentação do autor do texto, porque ele pode se utilizar dos pronomes e seus referentes para convencer o leitor de seu ponto de vista, moldando o seu discurso a fim de que aproxime o leitor da temática.

Temos como objetivo geral: Aprimorar a proficiência leitora a partir dos mecanismos relacionais coesivos pronominais no gênero artigo de opinião em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

E como objetivos específicos: a) refletir sobre a importância dos pronomes referenciais (pronomes pessoais do caso reto e oblíquo, possessivos e demonstrativos) para a melhor proficiência leitora; b) produzir um caderno pedagógico de atividades voltadas para análise dos mecanismos coesivos pronominais referenciais a partir das sequências didáticas aplicadas; c) analisar as formas pronominais e seus referentes no gênero artigo de opinião; d) trabalhar os aspectos da estrutura composicional, estilo e conteúdo temático do gênero artigo de opinião.

A pesquisa tem como respaldo teórico os pressupostos sociodiscursivos de: Bakhtin (2014, 2006) e aportes teóricos de Marcuschi (2018) e Koch (2010, 2011) em relação ao gênero discursivo/textual; Kleiman (2007 e 2008) e Solé (1998) sobre leitura; Cavalcante (2000, 2012) sobre referenciação; Melo (1985) sobre gênero artigo de opinião; e Geraldi (1984, 1997) sobre Análise linguística.

Quanto à metodologia de pesquisa, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, além de classificar-se como uma pesquisa-ação e intervencionista. Como procedimento metodológico da proposta de intervenção, seguimos as estratégias de leitura da Sequência didática de leitura de gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2023) que subsidiaram as atividades do caderno pedagógico.

Este trabalho está organizado em sete capítulos, incluindo esta introdução como o primeiro. O segundo capítulo apresenta um percurso histórico dos conceitos relacionados à leitura, destacando sua importância no ambiente escolar. No terceiro capítulo, abordamos o estudo dos gêneros discursivos/textuais, com foco específico no gênero selecionado para a pesquisa: o artigo de opinião. O quarto capítulo discute as concepções de gramática e Análise Linguística, além dos mecanismos relacionais presentes nas gramáticas e, também, sob uma perspectiva linguística. No quinto capítulo, serão apresentados os caminhos metodológicos

adotados na pesquisa. O sexto capítulo se dedica à análise e às discussões pertinentes à proposta de intervenção. Por fim, o último capítulo traz as considerações finais do trabalho.

2 LEITURA: ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS

Embora já exista um consenso entre os estudiosos e pesquisadores para um ensino mais contextualizado, infelizmente, algumas escolas ainda perpetuam estratégias tradicionais voltadas para a leitura que não condizem mais com o contexto de ensino atual. O fato é que devemos priorizar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como uma percepção de língua em uso “decorrentes da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido” (Koch e Elias, 2011, p. 9) para viabilizar um ensino de leitura que abranja o dialogismo entre autor-texto-leitor. Aqui, para iniciarmos nossa discussão sobre leitura, apresentamos algumas concepções de leitura que passaram por momentos distintos, ao longo do tempo, no ensino de língua portuguesa.

Primeiramente, na perspectiva estruturalista de leitura, “a língua não é apreendida na sua relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema fechado sobre si mesmo. Daí “estruturalismo”” (Bentes, 2004, p.102). A leitura, nessa perspectiva, volta-se para a decodificação em que a língua é considerada como código, em uma relação não dialógica e não priorizando os contextos sociais diversos. Além disso, para Saussure (2006, p. 22) “a língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente”. Sendo assim, a leitura é algo passivo, em que o indivíduo não intervém, aceitando um significado único estabelecido pelo autor.

Essa postura teórica se repete na didática de muitos professores ainda hoje, apresentando uma didática mecanicista por meio de atividades que privilegiam o “decorar”, não avançando para além da superfície do texto e abordando gramática descontextualizada ao invés de considerar o contexto sociocomunicativo por meio dos gêneros discursivos/textuais.

Sobre conceber a língua como código, Koch e Elias (2011) abordam uma concepção de leitura que trata do Foco no texto:

Nessa concepção de **língua como código** – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de **sujeito como (pre)determinado pelo sistema**, o **texto** é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado (Koch e Elias, 2011, p. 10).

Podemos entender que nesse aspecto estruturalista, a norma e a prescrição prevalecem, pois se refere a um ensino de leitura passivo e decodificador, apenas extraindo as estruturas do código – a língua – na superfície do texto.

Quanto ao enfoque na perspectiva cognitivista de leitura, o conhecimento internalizado do leitor o levará a buscar os sentidos do texto, pois os estudos cognitivos apontam para um saber internalizado em que se concebe a língua como representação do pensamento:

O texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. Assim, eles já trazem para a situação comunicativa determinadas expectativas e ativam dados conhecimentos e experiências quando da motivação e do estabelecimento de metas, em todas as fases preparatórias da construção textual (Koch, 2015, p. 21).

Isto posto, o leitor se baseia não só em seus conhecimentos prévios, mas também nos conhecimentos linguísticos para construir significado. Segundo Kleiman (2007, p. 31), são considerados os “aspectos ligados à relação entre sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento”. A autora, ainda, explica que nessa concepção de texto como objeto, a leitura pode ser considerada um jogo de adivinhações que depende de cada indivíduo e de suas expectativas diante do texto e do processo de leitura.

Marcuschi (2018), por sua vez, afirma que nessa abordagem de leitura não se privilegiou, ainda, os estudos sob a perspectiva social da linguagem. Em contrapartida, na perspectiva sociodiscursiva de Bakhtin, encontraremos uma concepção de leitura que abrange a interação. Este autor considera a língua como fenômeno social da interação verbal, destacando que a principal função da linguagem é a comunicação, pois:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2014, p. 123).

Contrário a esses pensamentos anteriores sobre a língua desvinculada do social, Bakhtin reforça a ideia de dialogismo, sob seu ponto de vista sociodiscursivo. O autor Weedwood (2002) comenta sobre esse pensamento bakhtiniano nas seguintes palavras:

A palavra-chave da linguística Bakhtiniana é diálogo. Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na

mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, é enunciação (Weedwood, 2002, p. 152).

Dessa forma, Bakhtin reconhece que a comunicação acontece não só entre as pessoas frente a frente, mas qualquer tipo de comunicação verbal realizada, incluindo as formas impressas de comunicação (Bakhtin, 2014). Para ele, então, há uma ligação entre a interação verbal e as condições concretas em que se processam.

Essas diferentes concepções de língua interferem no trabalho de leitura adotado em sala de aula. É importante frisar que optamos, neste trabalho, pela concepção de leitura dialógica entre autor-texto-leitor na construção dos sentido(s) do texto. Percebemos, assim, que o leitor não tem um valor passivo, mas ativo em relação à linguagem.

Marcuschi esclarece que “dizer é um modo de construir o mundo, mas dizer é dizer para alguém” (2007, p. 94) e, ainda, pontua que a construção do mundo se dá por meio do discurso, desse modo a leitura é dialógica/interativa. Desse modo, considerar esses aspectos sobre leitura influencia no cotidiano escolar, pois abordar leitura na perspectiva sociodiscursiva é conceber aulas que estimulem esse papel ativo do leitor, sabendo que “as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas, nem podem ser confundidos com conteúdos informativos” (Marcuschi, 2008, p. 241). Assim, o enfoque enunciativo-discursivo coopera para essa finalidade de ir além de estruturas textuais. De forma que “essa concepção atual de língua não combina com um conceito antigo de texto como um conjunto de frases a serem decodificadas; como um repositório de informações completas e com sentido único” (Lopes-Rossi, 2023, p. 17).

Para corroborar com essas ideias, numa perspectiva de leitura interativa, a autora Koch (2011) explica a necessidade de não admitir um sentido único, mas sentido(s) para o texto, pois a partir dos elementos textuais que o compõem desencadeiam-se sentidos diferentes. Desse modo, a leitura é um diálogo entre autor, texto e leitor levando em consideração todos esses aspectos contextuais, interacionais e dialógicos.

É preciso ressaltar, também, que a concepção de sujeito e de texto interfere no entendimento sobre leitura. Logo, a concepção interacionista (dialógica) deixa de lado a concepção de sujeito decodificador do código e texto como produto (estruturalismo); de sujeito psicológico e de texto como instrumento de comunicação (estruturalismo) e considera o sujeito social, ativo e o texto como lugar de interação (Koch, 2006). No próximo tópico, abordaremos algumas discussões sobre o ensino de leitura e o papel do professor para um ensino que considere o aspecto sociodiscursivo de leitura.

2.1 Leitura e ensino

Leitura demanda tempo, estratégias e hábitos contínuos e “não deveria parecer estranho nem *perda de tempo* que a escola destinasse grande parte de seus horários à leitura. A escola é lugar de leitura” (Antunes, 2009, p. 204, grifo do autor). No entanto, foi durante muito tempo apenas lugar de metalinguagem, ou seja, centrada em categorizações de recursos linguísticos, desconsiderando atividades epilinguísticas na reflexão da linguagem e o uso dos recursos empregados nela (Geraldi, 1997).

Embora possamos elencar alguns desafios para a prática contínua e estratégica do ensino de leitura, (sala de aula lotada, alunos resistentes...) é necessário “driblar os empecilhos” (Aquino e Júnior, 2016, p. 143) e ter um olhar atento para a prática de leitura em sala de aula. Além disso, observar os objetivos que a cercam no contexto escolar e que ressoa além dele, pois os estudantes levarão para as suas práticas sociais aspectos resultantes de sua formação enquanto leitor crítico do mundo que o cerca.

No entanto, alguns professores podem, às vezes, negligenciar, ou deixar em segundo plano, atividades que envolvam a leitura, embora os documentos oficiais que norteiam o trabalho docente preconizem essa prática.

Por outro lado, pode haver um ensino de leitura baseado em percepções que já não atingem o objetivo de formar leitores ativos, pois se considerarmos modelos de leitura superficiais que se limitam aos aspectos informacionais e exercícios que não estimulam a reflexão, mas somente cópia de texto, teremos um fracasso em promover uma proficiência leitora. Aquino e Júnior (2016) enfatizam que:

Para que uma concepção de leitura ressignificada em sua dimensão seja posta em prática, o professor deve desconstruir a concepção de leitura como mera decodificação, e tomá-la numa concepção de prática social: um instrumento de aprendizagem do aluno, que necessita da mediação do professor, com vistas a atingir níveis desejáveis de compreensão (Aquino e Júnior, 2016, p. 138).

Porque ao contrário, será perpetuada a condição da maioria dos alunos que, segundo Lopes-Rossi (2010, p. 2), apesar de ler não entendem, não são capazes de comentar o texto, relacionando-o com outros dados, não compreendem informações implícitas e nem estabelecem críticas ao texto. Essa situação, acredita a autora, pode ter ligação com a concepção de leitura adotada “como decodificação linear de um texto, como identificação das informações fornecidas explicitamente pelo autor, que embora antiga e ultrapassada, ainda está presente nas aulas de Língua Portuguesa e nos livros didáticos” Lopes-Rossi (2010, p. 2).

Diante do exposto, o professor como mediador, tem um papel importante para estabelecer as estratégias de leitura em suas aulas para contribuir com o avanço da proficiência leitora dos alunos. Estratégias essas são necessárias porque “a leitura precisa ser ensinada. [...] pois dezenas de [...] habilidades são necessárias para que um leitor construa sentidos e se posicione criticamente a respeito de textos oriundos dos mais diversos gêneros discursivos” (Lopes-Rossi, 2023, p. 35). As estratégias de compreensão são necessárias, uma vez que, segundo Solé (1998, p. 72), enquanto professores queremos “formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversas.”

Mas o que é necessário considerar para essa proficiência leitora? Um dos aspectos a ser considerado é o contexto, já que “o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto” Koch e Elias (2010, p.57). As autoras esclarecem que o contexto, inicialmente, era visto somente como o entorno verbal: o co-texto (referindo-se às reiteraões e referências no texto). Porém, posteriormente, os pragmaticistas – linguistas que consideram as situações concretas de uso – evidenciaram a importância dos elementos textuais dêiticos que remetem a elementos externos ao texto.

Segundo Koch (2010, p. 64), com os novos estudos e teorias, passou-se a ser considerado o contexto cognitivo dos interlocutores que reúne o conhecimento linguístico, enciclopédico, da situação comunicativa, a intertextualidade, assim como o “conhecimento superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos textuais); o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas).

Koch e Elias (2010, p.61), ainda, explicam que este é um conhecimento mútuo parcial compartilhado e “a cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente”. Portanto, o professor precisa levar em conta o contexto para a leitura e não somente o co-texto.

Ao pensar a leitura de forma interacional, o professor se torna “gerador e irradiador de mudanças” (Kleiman, 2008, p, 18). Porém, essas mudanças só serão possíveis a partir de uma reflexão por parte dos professores de língua portuguesa sobre esses aspectos que rodeiam a proficiência leitora, pois “a produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa” (Koch, 2010, p. 59). Esses elementos fazem parte do contexto que deve ser considerado para a leitura. Inclusive, o próprio professor está inserido nesse contexto de leitura e nessa mediação entre autor, leitor e contexto (Kleiman, 2008). Dessa forma, podemos perceber que:

O papel do professor pode ser não o de mediador entre autor e leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução [...] o professor pode, pela sua ação no contexto, isto é, ensino de leitura, reestabelecer as condições para a interação (Kleiman, 2008, p. 40).

O professor, portanto, pode estimular e dialogar sobre a leitura desses alunos e o sentido que eles constroem a partir de suas diferentes perspectivas. Um outro aspecto relevante é o inter-relacionamento entre o conhecimento gráfico e o conhecimento de mundo do sujeito leitor, descrito por Kleiman (2008). Lançando mão desses conhecimentos, o leitor faz associações e isso contribui para a construção de sentidos, inclusive por meio de informações implícitas, que para a autora, a compreensão destas ajudam na compreensão das informações explícitas.

Inclusive Kleiman (2008) faz uma crítica aos exercícios que visam apenas a apreensão dessas últimas informações. Fica assim evidente, o papel do professor em selecionar questões que promovam a compreensão leitora no que diz respeito ao entendimento global do texto, às ideias centrais e a outros que não se restrinjam apenas às características explícitas e de co-texto, ampliando a visão dos alunos para sua participação no processo interativo da leitura.

Para refletir sobre o ensino de leitura, Kleiman (2008) explica que, apesar de a compreensão ser subjetiva, a imposição de uma única leitura não deve ser o objetivo do ensino de compreensão, pois:

[...] Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, [...] ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – lingüísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só tem valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência: as proposições estão em função de um significado, devem ser interpretadas em relação a esse significado; as escolhas lingüísticas do autor não são aleatórias mas são aquelas que, na sua visão, melhor garantem a coerência de seu discurso (Kleiman, 2008, p. 151).

Percebemos, assim, que as escolhas lingüísticas não estão no texto por acaso, há uma relação de coesão e coerência que propicia o entendimento do texto. Diante disso, levando em consideração o ensino de leitura na escola, a Base Nacional Comum Curricular (doravante - BNCC), documento normativo que norteia a Educação Básica, preconiza no eixo de leitura, alguns aspectos que vamos considerar para dialogar com nossas ideias sobre a temática:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BNCC, 2018, p. 71).

Com base nesse trecho, percebemos o papel ativo do leitor e a leitura na concepção de interação dialogando com as ideias de Bakhtin. Logo, podemos inferir que havendo essa interação, o texto não será algo pronto e acabado, pois nessa dialogia a compreensão é construída.

Ainda sobre a atuação do leitor como sujeito ativo, a BNCC enfatiza que sua área de linguagem diz respeito aos conhecimentos das práticas de linguagens nas várias áreas de comunicação, fazendo “compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. (BRASIL, 2008, p. 29).

É fato que a BNCC dá continuidade à concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) que também inovou no sentido de abranger a interação e ir reformulando as formas tradicionais de ensino e de perceber que no momento da leitura, o leitor trabalha ativamente no processo de compreensão e interpretação textual:

[...] a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Essa atividade interativa é o que Bakhtin (2006) chama de ativa posição responsiva em que o leitor pode concordar ou discordar, seja totalmente ou parcialmente completando ou adaptando [...]. Por isso, o caráter dialógico do autor dá suporte a essa ideia de o leitor trabalhar ativamente no processo de leitura.

A leitura é, pois, “um processo de interação entre o leitor e o texto [...] envolve a presença ativa do leitor que processa e examina o texto. Também implica que sempre existe um objetivo para guiar a leitura” (Solé, 1998, p. 32). Esses objetivos de leitura se efetivam quando se adota uma sequência didática para trabalhar a leitura de forma a ampliar a visão dos alunos em saber a finalidade proposta para a leitura, envolvendo práticas até mesmo antes da leitura, para que ao fazê-la na completude seja efetivada ligações contextuais e inferenciais.

Quando é trabalhado uma leitura com objetivos, entende-se que cada gênero terá seus aspectos individuais contemplados, por isso em cada um deles, são criados objetivos diferentes de acordo com seu contexto sócio-histórico. Ou seja, devemos considerar as especificidades de cada gênero (Lopes-Rossi, 2023) para trabalhar os objetivos de leitura, assim como outras questões referentes ao conteúdo temático, estilo e estrutura composicional (Bakhtin, 2006).

Para Solé (1998, p.18), a compreensão e interpretação de diversos gêneros, os quais possuem intenções e objetivos diferentes, favorecem autonomia “na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada”. De fato, é preciso contribuir para essa autonomia nos estudantes para inseri-los em todas as camadas sociais e hábeis para participar ativamente dessa sociedade letrada.

Diante dessa configuração que rodeia o ensino de leitura nas escolas, se faz necessário uma abordagem que leve em consideração os aspectos interacionistas de leitura para desenvolver a proficiência leitora dos alunos dentro de uma perspectiva dialógica. Para isso é necessário um ensino amparado nos gêneros discursivos/textuais, que apresentaremos um breve estudo a seguir.

3 BREVE ESTUDO SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS

Marcuschi (2008) nomeia um tópico no seu livro como “O estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda” (2008, p. 147) e faz uma retomada do surgimento dos estudos de gêneros que remonta à época de Platão e Aristóteles. Antigamente, o termo “gênero” era ligado à literatura com Platão e à retórica com Aristóteles, em contrapartida, atualmente já não tem essa perspectiva única, englobando qualquer tipo de discurso, seja nas modalidades de fala ou escrita.

Nesse aspecto, podemos perceber a abrangência do gênero no que diz respeito à natureza linguística, a partir de Bakhtin, que traz algumas discussões importantes, como por exemplo, a heterogeneidade dos gêneros, a diferença entre primários e secundários e aos três elementos que o compõem: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

O autor evidencia que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2006, p. 261). Ainda afirma que essa atividade social da língua se concretiza por meio de enunciados, sejam orais ou escritos e define gênero do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2006, p. 262). Outra definição que podemos elencar é a de Faraco (2009) que se baseia na etimologia da palavra gênero (*gen* (indoeuropeu) –gerar/*genus* (latim) – linhagem) para tratar a noção de gênero como elemento classificatório, ou seja, “reunir entes diferentes com base em traços comuns” (p.123).

Marcuschi (2008, p. 149) contribuindo com definições sobre o gênero, nos apresenta que gênero é “uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e uma ação retórica”. Ele ainda aponta que não devemos concebê-los como padrões fixos, mas como dinâmicos e fluidos. Dialogando, assim, com o caráter de estabilidade relativa do gênero, exposto na definição fornecida por Bakhtin. Então, podemos inferir que essa estabilidade relativa trata-se, por um lado, da historicidade dos gêneros (não tem uma definição que permaneça para sempre, pois acompanha as atividades humanas que são mutáveis e dinâmicas), e por outro, da inexatidão de suas características e fronteiras (Faraco, 2009).

Cavalcante (2012), por sua vez, define gêneros como elementos que atendem às finalidades das várias conjunturas sociais. A autora se ampara na questão da não estabilidade absoluta, apontando, desse modo, à instabilidade pelo fato de estarem sujeitos a transformações.

Por essa característica maleável, é difícil demarcar e classificar os gêneros que surgem e se hibridizam, pois:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (Bakhtin, 2006, p. 262).

Nos estudos sobre os gêneros, portanto, é importante levar em conta a complexidade das atividades humanas, pois nelas há diversas possibilidades da manifestação dos gêneros, e a sua heterogeneidade “é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo” (Bakhtin, 2006, p. 262).

Nesse sentido, podemos informar que os gêneros do discurso são inúmeros abrangendo as múltiplas práticas linguísticas que se modificam e se adaptam em diferentes campos de atuação da linguagem para serem efetivadas em situações comunicativas. Logo, a relevância do caráter sócio histórico da linguagem, uma vez que a linguagem se concretiza no diálogo que se manifesta por meio dos diversos gêneros que se mantêm ao longo do tempo, mas que também surgem das relações sócio comunicativas, por isso, onde há comunicação há gênero, pois “os gêneros são meios de apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade” (Fiorin, 2006, p. 69).

Essa diversidade de gênero impossibilita enumerar com precisão sua quantidade existente, porém, “não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza global do enunciado” (Bakhtin, 2006, p. 263). Bakhtin, também, apresenta a diferença dos gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos): os primários surgem a partir da espontaneidade, pois indica uma comunicação discursiva imediata do cotidiano, ou seja, têm relação com as experiências de conversação como a carta e o diálogo diário.

Em contrapartida, os secundários são complexos porque dependem de mais desenvolvimento e organização, além de serem preponderantes na versão escrita, como os romances, artigos científicos, incluindo esferas artísticas, científicas e sociopolítica. No entanto, os gêneros secundários não são “puros”, pois podem incorporar gêneros primários em seu processo de formação. Por exemplo, a carta sendo um gênero primário, incorporado em um romance, mantém a sua forma, mas passa a ser um enunciado complexo-secundário, integrando-se no campo artístico literário. Assim, perde o vínculo com a realidade concreta, a vida cotidiana. Outro exemplo é o relato individual que é um gênero primário, imediato,

espontâneo, todavia, quando incluído em um romance, perde esse aspecto cotidiano, passando a ser um acontecimento artístico-literário, tornando-se assim um gênero secundário (complexo).

Com efeito, os aspectos dessas definições da natureza do gênero, deixam claro a função comunicativa da linguagem e seu aspecto dialógico que depende da relação dos textos com os interlocutores. Essa relação envolve, ainda, a ativa posição responsiva do ouvinte, pois ele pode concordar, discordar, completar ao entender o sentido de um discurso. Além disso, pelo fato dos gêneros serem organizados e terem determinada forma o identificamos logo no início de sua exposição, inclusive pela sua construção composicional (Bakhtin, 2006). Desse modo:

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (Bakhtin, 2006, p. 283).

Isso significa que o surgimento desses gêneros se dá pelas interações, visto que “falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (Bakhtin, 2006, p. 283).

Alguns aspectos da concepção de dialogismo levantados por Barros (2005) é que, superando linguistas saussurianos, Bakhtin vai além de considerar a linguagem como essencial para a comunicação, pois considera que a interação dos interlocutores se alicerça na linguagem, apontando, também, não somente a relação entre sujeitos, mas também, a relação dos sujeitos com a sociedade.

Faraco (2009) apresenta uma pertinente afirmação:

As relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor – que, como vimos, constituem [...] parte inerente de todo enunciado, entendido não mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social; não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas (Faraco, 2009, p. 66).

Vale lembrar que o termo diálogo vai além da comunicação verbal realizada pelos sujeitos diante um do outro, refere-se, portanto, a qualquer tipo de comunicação verbal (Bakhtin/Volochinov, 2014). Isso ratifica a variedade de gêneros, pois toda comunicação verbal surge com as práticas sociais e representam, assim, um diálogo, na extensão do termo que Bakhtin e Volochinov (2014) consideram.

Após noções sobre gênero discursivo/textual, definição, algumas características, funcionalidades, observemos, abaixo, os seus três elementos constitutivos: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional descritos por Bakhtin (2006).

3.1 Conteúdo temático, estilo e construção composicional

O processo de estruturação do gênero se constituem, segundo Bakhtin, de três elementos básicos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional que “estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (Bakhtin, 2006, p. 262).

O *conteúdo temático* vai além de ser o assunto abordado em um texto:

O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático. As aulas versam sobre um ensinamento de um programa de curso. As sentenças têm como conteúdo temático uma decisão judicial (Fiorin, 2006, p. 62).

De acordo com esse pensamento, o domínio de sentido engloba assuntos específicos dentro de sua estrutura. O tema está ligado à alternância dos sujeitos em práticas discursivas assegurando a possibilidade de resposta, ou seja, uma posição responsiva, o que Bakhtin chama de conclusibilidade do enunciado, ele explica que:

Em cada enunciado [...] interpretamos, sentimos a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante quer dizer, e com essa ideia verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado (Bakhtin, 2006, p. 281).

Percebemos que essa conclusibilidade envolve a intenção discursiva do sujeito e determina “a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes)” (*Ibidem*, p. 281). Ou seja, o conteúdo temático é marcado por vontade discursiva do falante e os modelos típicos do gênero que moldam as circunstâncias discursivas. Desse modo, “o conteúdo temático é compreendido como o objeto de sentido valorado no discurso, isto é, o conteúdo tematizado que se desenvolve no gênero a partir da interação” (Pereira, 2008, p. 6).

Além disso, o tema é “um sistema de signos dinâmico e complexo que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução” (Bakhtin/Volochinov, 2014, p. 134). Essa dinamicidade e complexidade se dão pelos níveis de interação em determinadas esferas de comunicação, exigindo diferentes formas de abordar temas específicos levando em consideração o intuito do autor, por isso que um tema específico pode ser expresso de diferentes formas dependendo do autor, pois transcende o assunto.

Logo, “O tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo, ‘único e irrepitível’, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção” (Rojo e Barbosa, 2015, p. 88). Por isso, o assunto pode ser o mesmo, mas o conteúdo temático pode mudar, por exemplo: O assunto: “o aborto” e o conteúdo temático pode ser na esfera de saúde pública, ou de política pública, ou artigo de divulgação científica, ou até mesmo, para apresentar um levantamento de dados sobre os casos, sobre as causas do contra ou favor, ou até mesmo no âmbito literário, etc.

Quanto ao *estilo*, Bakhtin (2006) explica que todo enunciado tem um estilo individual, isso acontece devido a expressão da subjetividade do falante, porém depende do gênero do discurso, pois haverá alguns deles que exigem uma forma padronizada e que, por isso, não permitem impressões da individualidade. Além de considerar o estilo individual como produto complementar, excetuando o campo artístico-literário, o autor difere-o dos estilos de linguagem ou funcionais que “não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação” (Bakhtin, 2006, p. 266). Consoante tal definição, podemos perceber que há uma ligação entre o estilo de linguagem empregados na elaboração dos gêneros e as esferas das práticas humanas, ou seja, “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (*Ibidem*).

O estilo da linguagem diz respeito aos recursos linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais) que lançamos mão para produzir determinados gêneros. Isto é, “uma seleção de meios linguísticos [...] em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (Fiorin, 2006, p. 62). Então, de acordo com o âmbito das convenções sociais, da intimidade dos interlocutores, do campo da atividade humana, essas seleções linguísticas se diversificam para se adequar às possibilidades de comunicação humana, sabendo que “onde há estilo há gênero” (Bakhtin, 2006, p. 268).

Passemos, agora, ao aspecto da *construção composicional* do gênero que Bakhtin considera indissociável ao estilo e explica que a escolha de uma determinada forma de gênero

envolve a vontade discursiva do falante. Reconhecemos os gêneros por suas formas (estruturas), por exemplo: uma saudação, informação sobre saúde, felicitações. Ou seja:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gêneros e quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos [...] uma determinada construção composicional (Bakhtin, 2006, p. 283).

Há, assim, uma padronização e diversidade de gêneros que se diferenciam “em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes” (Bakhtin, 2006, p. 283). Desse modo, os elementos composicionais são específicos de acordo com o gênero, pois a estruturação do texto ocorrerá dentro de padrões relativamente estáveis e identificáveis nas relações discursivas. Portanto, “a construção composicional é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo” (Fiorin, 2006, p. 62).

Consoante tais perspectivas, percebemos que os três elementos estão intimamente ligados no processo discurso/textual, uma vez que “A escolha do gênero do enunciado e a escolha dos processos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, do enunciado” (Bakhtin, 2006, p. 32) são determinados tanto pelo elemento expressivo (juízo de valor, emoções do falante) quanto pelo fato de ser direcionado a alguém.

Portanto, ressaltamos a importância do trabalho com o gênero discursivo/textual em sala de aula e optamos, dentre os variados gêneros existentes, pelo gênero artigo de opinião, que apresentaremos, a seguir, seus principais aspectos.

3.2 Gênero discursivo/textual artigo de opinião

O artigo de opinião é um gênero discursivo/textual que envolve as diversas temáticas da sociedade, nele as opiniões e argumentos são expressos para sustentar pontos de vistas, objetivando:

Convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor (Bräkling, 2000, p. 154).

O artigo de opinião, inicialmente, faz parte da esfera jornalística, esse gênero discursivo/textual é agrupado na categoria de jornalismo opinativo que segundo Melo (1985) diz respeito a “saber o que se pensa sobre o que se passa” (p. 47) inclui o que o autor chama de leitura do real, identificando o valor e realizando análise e avaliação; diferindo do jornalismo informativo “saber o que passa” (p. 47) apenas descrevendo e reproduzindo. Ratificando esse pensamento, Gagliardi e Amaral (2009)² asseveram que: “O artigo de opinião é um gênero jornalístico que se caracteriza por expressar opiniões de seus autores”. Assim, no artigo, interessa o julgamento do acontecimento.

Quanto ao conteúdo temático, esse gênero se articula entre a análise dos acontecimentos sociais e a angulação do articulista³, ou seja, à maneira como ele aborda o tema (Rodrigues, 2005). Fiorin (2006, p.62) defende que “o conteúdo temático é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. Nesse domínio de sentido o articulista, de acordo com sua “ideia definida”, delimita seu conteúdo temático “em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes” (Bakhtin, 2006, p. 281).

Segundo Melo (1985), a mensagem opinativa sobre o tema é ancorada por autoria (quem escreve) e a angulação (tempo e espaço) dará significação à opinião emitida. Dessa forma, esses aspectos são importantes para o sentido da mensagem. A identificação de quem escreve também é um fator preponderante na característica desse gênero discursivo/textual. A respeito da autoria, geralmente, quem escreve é uma pessoa que não faz parte da empresa jornalística, podendo ser um especialista em áreas específicas que buscam espaço para expressar-se política, social e culturalmente. No entanto:

A interpretação, a posição tomada e opinião expressa pelos autores dos artigos não são necessariamente as mesmas do jornal para o qual escrevem, mas os editores abrem espaço para que os articulistas as expressem porque os consideram pessoas capazes de formar opinião e influenciar o público-leitor. É por isso que os artigos são assinados: dessa maneira, a opinião neles contida não compromete a isenção que o jornal deve manter diante das polêmicas (Gagliardi e Amaral, 2009)⁴.

² Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/sua-pratica/94/o-genero-textual-artigo-de-opiniao-jornalístico>

³ São profissionais ou especialistas que escrevem matérias assinadas (autorais) sobre algum assunto que está sendo discutido na mídia impressa, internet ou televisão (Rangel, Gagliardi, Amaral, 2019, p. 19).

⁴ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/sua-pratica/94/o-genero-textual-artigo-de-opiniao-jornalístico>

O artigo de opinião, então, é um gênero discursivo/textual escrito que tem como suporte os jornais impressos ou virtuais, as revistas, e como já visto, apresenta argumentos que tende a formar opinião, influenciando o leitor. Em relação à estrutura composicional, organiza-se em: introdução, desenvolvimento e conclusão. Há ainda o título que pode ser considerado uma parte importante do artigo, pois deve instigar a atenção do leitor, embora podendo ser significativo ou sugestivo, “não diz tudo: somente anuncia levemente o conteúdo sem revelá-lo” (Vivaldi, 1998, p.188).

Na introdução, é apresentado o assunto, situando-o no tempo e espaço, especifica, ainda, o campo do debate e pode apresentar a tese (ou apresentá-la na próxima parte). Já no desenvolvimento, a opinião sobre o assunto é explicada e justificada. Nessa parte, reúnem-se e examinam-se informações que sejam úteis como argumentos oportunos para firmar a tese. E a conclusão é o ponto em que converge todo o raciocínio, apresentado (ou reapresentado) a opinião fundamentada no percurso argumentativo na etapa anterior (Rangel, Gagliardi, Amaral, 2019). A construção composicional, segundo (Bakhtin, 2006), é determinada, entre outras coisas, de acordo com a intenção do falante e situação comunicativa. Nesse caso, a estrutura do artigo de opinião é moldada pela intenção comunicativa do autor que é convencer, defendendo um ponto de vista.

Nessas três partes, o articulista desenvolve seu discurso fazendo uso da linguagem que, segundo Koch (2016), o seu uso é regido por intenção e argumentação, pois argumentar faz parte da ação comunicativa humana, ou seja, argumentação é:

O resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (Koch, 2016, p. 24).

Percebemos, portanto, que é possível inferir que o articulista pode representar um coletivo social — ou seja, pessoas que compartilham de suas ideias. Ainda que dialogue, de certa forma, com o grupo que discorda de sua visão, pois ele precisa compreender o que já foi exposto acerca do tema. Assim:

Seus autores (os articulistas) representam grupos sociais reconhecidos por sua atuação, como empresários, partidos políticos, áreas profissionais, sindicatos, associações de defesa do ambiente etc. O articulista, diante de fatos que afetam o segmento social a que pertence e que provocam divergências com os demais grupos sociais, escolhe uma posição a favor ou contra possíveis

encaminhamentos que esse fato possa ter para, fundamentado nela, escrever seu texto (Gagliardi e Amaral, 2009)⁵.

De acordo com essa proposição, são necessárias leituras prévias sobre o assunto confirmando que “não há, nem pode haver textos puros” (Bakhtin, 2006, p. 309), apesar da individualidade na escrita, o articulista recorre a outros textos para produzir com suas marcas próprias de estilo. Rodrigues (2001) reforça que o ponto de vista é moldado pelo tratamento e incorporação de outras vozes (outros pontos de vistas) que se coadunam ao seu enunciado. Até porque:

O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele [...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (Bakhtin, 2006, p. 300).

O artigo de opinião, segundo Cunha (2010), é constituído por diversos discursos para atrair os leitores ao seu ponto de vista e criticar os comentários opositores, “tudo isso comprova que o texto é o lugar de circulação de discursos, mostrados ou não, e o sujeito não é a fonte do sentido, mas o constrói no trabalho incessante com o já dito” (Cunha, 2010, p. 193). Percebemos, então, um discurso sobre o outro, não só em relação ao autor do artigo, mas também ao leitor que vai construindo sentido, incorporando o debate em torno do acontecimento social, tanto nos discursos explícitos no artigo lido, como nas discussões do seu entorno social.

No que concerne aos enunciados já-ditos, Rodrigues (2001, p. 164) concebe dois movimentos dialógicos, o de assimilação: “incorporação de outras vozes ao discurso do autor, avaliadas positivamente, que são “chamadas” para a construção do seu ponto de vista”; e o de distanciamento: “apagamento, distanciamento, isolamento, desqualificação das vozes às quais o autor se opõe”. Nesse jogo de pontos de vistas, o articulista escolhe como arquitetar seu texto com o movimento de assimilação ou de distanciamento, de forma que chame a atenção do leitor como, também, embase seus argumentos que sejam sólidos.

Os meios de persuadir, uma das características desse gênero, consiste em procurar “atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis ou

⁵ Disponível em: <https://www.escrevendofuturo.org.br/conteudo/sua-pratica/94/o-genero-textual-artigo-de-opiniao-jornalístico>

verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal [...] leva a inferências que podem levar [...] à adesão aos argumentos apresentados” (Koch, 2008, p. 19). Nesse sentido, as relações argumentativas implicam subjetividade na apresentação das justificativas induzindo, por meio de um trabalho argumentativo, o leitor avaliar as razões discutidas, as vozes que permeiam o discurso. Então, no ato de dialogar com o texto, o leitor produzirá seu próprio sentido, refutando ou concordando com a tese. Parafraseando Citelli (2002), é possível afirmar que o elemento persuasivo está colado ao gênero artigo de opinião como a pele ao corpo.

De acordo com Koch (2011), no estudo de textos argumentativos devemos atentar para algumas marcas linguísticas, vejamos:

1. as pressuposições;
2. as marcas das intenções, explícitas ou veladas, que o texto veicula;
3. os modalizadores que revelam sua atitude perante o enunciado que produz (através de certos advérbios, dos tempos e modos verbais[...])
4. os operadores argumentativos [...]
5. as imagens recíprocas que se estabelecem entre os interlocutores [...] (Koch, 2011, p. 33).

Estas marcas linguísticas configuram o todo enunciado do gênero artigo de opinião, pois o autor faz uso dessas marcas com objetivos definidos que delinea o seu propósito comunicativo. Cada escolha reflete e embasa seus argumentos.

Como em um “jogo”, o articulista faz sua “jogada”, dando “lances” certos, ele “afirma, nega, contesta, explica, promete, profetiza, critica, dá exemplos, ironiza” para não perder credibilidade (Rangel, Gagliardi, Amaral, 2019, p. 42). O articulista precisa argumentar bem, fugir de expressões do senso comum, precisa construir argumentos bem fundamentados. E para isso precisa selecionar qual o tipo de argumento que vai servir para nortear o desenvolvimento de seu ponto de vista.

A Olimpíada de Língua Portuguesa, uma iniciativa do Ministério da Educação, com o programa “Escrevendo o futuro” disponibiliza um material norteador bastante didático, objetivando melhorar a leitura e escrita nas escolas públicas. Um dos materiais que nos interessa nessa pesquisa é o Caderno do professor: Pontos de vista (2019) que aborda o gênero discursivo/textual artigo de opinião. Nele há um quadro sobre os tipos de argumentos, vejamos a seguir:

Quadro 1 - Tipos de argumentos

Tipos de argumentos	Explicação
Argumento	O auditório é levado a aceitar a validade da tese ou conclusão defendida a respeito de certos dados, pela credibilidade atribuída

de autoridade	à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área.
Argumento por evidência	Pretende-se levar o auditório a admitir a tese ou conclusão, justificando-a por meio de evidências de que ela se aplica aos dados considerados.
Argumento por comparação (analogia)	O argumentador pretende levar o auditório a aderir à tese ou conclusão com base em fatores de semelhança ou analogia evidenciados pelos dados apresentados.
Argumento por Exemplificação	O argumentador baseia a tese ou conclusão em exemplos representativos, os quais, por si sós, já são suficientes para justificá-la.
Argumento de princípio	A justificativa é um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética etc.) aceita como verdadeira e de validade universal. Os dados apresentados, por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução.
Argumento por causa e consequência	A tese, ou conclusão, é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência dos dados.

Fonte: Rangel; Gagliardi; Amaral (2019, p. 116)

O primeiro tipo de argumento, o de autoridade, (destacamos este pois é mais predominante nos artigos de opiniões, inclusive nos selecionados para este projeto) observamos que o próprio autor, como uma pessoa competente na área, torna-se um argumento que valida seu discurso, então:

Na verdade, tem-se um duplo argumento de autoridade: o do articulista – legitimado pela sua esfera de atuação [...]. Dessa forma, o autor ancora o seu ponto de vista, muitas vezes, na sua própria autoridade legitimada pela sua competência, pelo seu poder enciclopédico, pela sua circulação social (Rodrigues, 2001, p. 145).

Dentro das possibilidades dos tipos de argumentos, o articulista desenvolve seu “jogo” argumentativo, enriquecendo o texto com o trabalho com a linguagem, em que as estratégias selecionadas pelo autor do artigo validam suas intenções comunicativas. Diante desse ponto de vista, outros recursos argumentativos são expostos por Koch (2008), dentre eles, a seleção lexical (oposições, metáforas, etc.), advertindo que “ a escolha de um determinado termo pode servir de índice de distinção, de familiaridade, de simplicidade, ou pode estar a serviço da argumentação, situando melhor o objeto do discurso dentro de determinada categoria” (p. 154). A autora ressalta, ainda, que não há escolha neutra, tudo está a serviço da argumentação.

Pelo fato de o artigo de opinião caracterizar-se como um texto dissertativo argumentativo, seu estilo apresenta uma escrita mais formal e parcial e a escolha de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais do autor refletem seu estilo individual. Há, também, uma escrita permeada de ironia e de indagações para o leitor refletir. Isso dentro da possibilidade das “condições específicas de dado campo” (Bakhtin, 2006, p. 266).

Conscientes da importância e das funções comunicativas do artigo de opinião, acreditamos na relevância do trabalho com esse gênero em sala de aula, pois pode proporcionar análises de perspectivas diferentes acerca de temas polêmicos, contribuindo na formação leitora e crítica dos alunos.

Portanto, o professor de Língua Portuguesa deve estar atento para o ensino de língua portuguesa, levando em consideração o que trata a BNCC (BRASIL, 2018) que inclui os gêneros jornalísticos como objeto de estudo no ensino básico. Nesse compêndio, no “campo jornalístico-midiático”, explica que o ensino deve ampliar e qualificar as participações sociais dos alunos em relação à informação e opinião para suscitar o interesse no que acontece dentro da sua comunidade e que “desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa” (BRASIL, 2017, p. 140).

Enfim, é válido o ensino do artigo de opinião para a formação crítica dos alunos, auxiliando o discente a formular seus pontos de vista a partir do diálogo com o texto, observando as “vozes” que estão presentes no discurso.

Passaremos, a seguir, para a análise das abordagens dos mecanismos relacionais pronominais à luz de duas gramáticas (Cunha e Cintra e de Moura Neves) e na perspectiva linguística.

4 O OLHAR DE ALGUMAS GRAMÁTICAS E DA LINGUÍSTICA SOBRE OS MECANISMOS RELACIONAIS PRONOMINAIS

Os objetivos dessa seção são os seguintes: apresentar as diferentes concepções de gramática; refletir sobre o tratamento dos pronomes pessoais (do caso reto e oblíquo), demonstrativos e possessivos em duas gramáticas de Língua Portuguesa: a de Cunha e Cintra, *Nova gramática do português contemporâneo* (2009) e a de Moura Neves (2018); e, ainda, discutir acerca da coesão pronominal sob a perspectiva da linguística.

4.1 Concepções de gramática

A atuação do professor em sala de aula é influenciada por suas convicções a respeito da língua. De acordo com elas o professor organiza seus planos de aula visando sua didática no momento do ensino. Algumas crenças que permeiam sua prática pedagógica podem interferir em um ensino relevante, pois é possível que durante as aulas possam ocorrer uma metodologia descontextualizada e arcaica que não abarcam os novos pressupostos teóricos e documentos norteadores do ensino de língua portuguesa.

Antunes (2007) expõe seis crenças que podem permear a atividade do professor, são elas:

- 1 Língua e gramática são a mesma coisa;
- 2 Basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso;
- 3 Explorar nomenclaturas e classificações é estudar regras de gramática
- 4 A norma prestigiada é a única linguisticamente válida
- 5 Toda atuação verbal tem que se pautar pela norma prestigiada
- 6 O respaldo para a aceitação de um novo padrão gramatical está prioritariamente nos manuais de gramática.

Essas crenças reverberam em um ensino de gramática que, ainda existe em muitas escolas e, não contempla a interação e perspectivas sociodiscursivas que se revelam mais atualizadas para o ensino de língua portuguesa. Tendo por base Travaglia (2006), definimos algumas concepções de gramática que implicitamente podem nortear o ensino de língua portuguesas nas escolas e embasar essas crenças relatadas.

A primeira delas é a concepção de gramática normativa. Essa concepção privilegia o conjunto de normas e não aceita variações da língua, posto que ela é a única forma certa e o aluno deve dominá-la. Esse ensino prescritivo isola os fatos linguísticos a um modelo único,

engessado, sem oportunidade de questionar as formas. Socialmente é a mais privilegiada, indicando status social superior. Para Travaglia (2006, pp. 30,31), a gramática normativa apresenta “normas de bem falar e escrever”, para este autor essa concepção designa-se como “uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade”.

A segunda concepção é a denominada descritiva e envolve a “descrição da estrutura e funcionamento da língua de sua forma e função”. Ela abrange a variedade da língua e considera, assim, os usos diversos dos usuários da língua. Além disso, nessa concepção, saber gramática é “ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade” (Travaglia 2006, p. 27). Dessa forma, leva em consideração a descrição e registro das unidades linguísticas, seus tipos e funções, assim como suas condições de uso (Travaglia, 2006).

A terceira é gramática internalizada. Indica que o falante nativo conhece naturalmente sua língua e a usa de forma a estruturá-la com sentido. Essa concepção “percebe a gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (Travaglia, 2006, p. 28). Nesta concepção, o erro linguístico não existe, o que há é a procura de adequar “os usos às condições da situação, o que nos leva à possibilidade de usarmos registro da norma não-culta” (Antunes, 2007, p, 98).

É importante ressaltar que essas definições de gramática influenciam o modo como o ensino de gramática é adotado e desenvolvido nas escolas, uma vez que direciona o trabalho linguístico do professor. Tendo em consideração esses aspectos, em nossa pesquisa, nos respaldamos nos pressupostos da gramática descritiva, entendendo que é a partir da língua em uso que podemos compreender os fenômenos linguísticos e, assim, analisar as funções e as relações dos termos/elementos linguísticos.

Apesar das discussões que permeiam o ensino de gramática, o seu estudo sistemático não precisa ser extinto, até porque:

Não existe texto sem gramática nem existe gramática que não seja para que os textos sejam possíveis. O que ainda falta [...] é uma exploração textual da gramática [...] um estudo de como as categorias e as regras gramaticais devem ocorrer nos textos para que eles resultem bem construídos (Antunes, 2005, p.90).

O ensino de gramática, no entanto, requer reflexão sobre como deve ser abordada em sala de aula, assim como ponderar o que é necessário e imprescindível para desenvolver a

competência dos alunos, fugindo de abordagens normativas que impõem regras que não instigam a reflexão do aluno sobre o uso de elementos linguísticos. Diante disso, surge a Análise Linguística – (doravante AL) que proporciona justamente essa reflexão da língua, ou seja, a abordagem da AL se torna um caminho possível de ensinar a língua de modo que faça sentido para os alunos e os façam refletir sobre o seu uso.

A Análise Linguística aparece nos documentos oficiais, como os PCN (1998) e BNCC (2018), os quais norteiam as práticas pedagógicas. Os PCN (1998, p. 59) evidenciam que a prática de AL reconhece as características “dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo”, assim como pontua o valor do suporte e os espaços de circulação na estruturação de textos. Além de incluir a análise do “emprego de elementos dêiticos e de elementos anafóricos sem relação explícita com situações ou expressões que permitam identificar a referência” (PCN, 1998, p. 61). Esse documento já previa o texto como unidade de ensino, logo defendia a articulação das atividades de leitura e conhecimentos linguísticos, pois “os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros” (PCN, 1998, p. 78).

Por isso, nos estudos dos gêneros, o foco das características linguísticas que o compõem vão depender de suas especificidades. Então, o professor deve aplicar a AL em relação a alguns elementos linguísticos particulares e não abarcar todos que se apresentem, analisando e refletindo sobre os aspectos discursivos que se apresentam no funcionamento da língua.

A partir dessa ideia de ensino voltado à análise e reflexão, a BNCC (2018), documento mais atualizado, também, explicita em um de seus eixos as atividades de AL:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero (BNCC, 2018, p. 80).

Nesse documento podemos perceber a natureza reflexiva no ensino de língua e não em atividades de decorar regras e correções do certo e errado. Geraldi (2011) defende o ensino de língua portuguesa centrada nas práticas de leitura e produção de textos e análise linguística. O autor julga essencial o trabalho nessas três áreas para superar a artificialidade no ensino de língua e, possibilitar, por meio de um ensino não artificial, o domínio efetivo da língua padrão (oral e escrita). Sua definição geral para a AL é:

A recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas lingüísticas e por prática de produção de textos o uso efetivo e concreto da linguagem, com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever (Geraldi, 2011, p. 389).

Segundo esse autor (1997, p. 190), as atividades com AL se dão a partir das atividades interativas e considera que as práticas de Análise Linguística envolvem atividades epilinguísticas e metalinguísticas que podem ser distinguidas no interior da AL. Essa distinção se refere ao fato de que as primeiras “refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressos em função das atividades linguísticas em que está engajado” ao passo que as segundas consideram:

Como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais (Geraldi, 1997, p. 190-191).

Desse modo, as práticas de análise linguística são amplas, pois envolvem aspectos analisados tanto sobre as funções dos recursos linguísticos como a categorização deles por meio de reflexão analítica, sendo, assim:

Necessária a realização tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas (PCN, 1998, p. 78).

Geraldi (1997), entretanto, pontua que as atividades epilinguísticas devem anteceder as atividades metalinguísticas, porque, assim, o conhecimento é produzido e não haverá apenas reconhecimento do objeto linguístico, mas, sim, uma reflexão de seu uso no interior do texto.

Diante disso, o autor defende que não há um trabalho separado, mas conjunto, em que essas atividades envolvem o texto completo a nível de evento comunicativo, trabalhando os aspectos referentes à função das atividades linguísticas. Acreditamos que isso diz respeito ao tema textual, estrutura e aos elementos linguísticos que compõem o texto, ou seja, ao estilo. Confirmando que se trata de um trabalho que dá importância aos gêneros textuais em sua completude.

Perfeito (2005, p, 60), considerando que AL propicia um trabalho com a leitura de forma significativa, pontua que a prática de análise linguística atua na “mobilização dos recursos linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos no processo de leitura” e, ainda, acrescenta que deve haver a observação da estrutura textual e seus aspectos linguístico-enunciativos atrelados às condições de produção presente nos gêneros discursivos-textuais como suporte, finalidade, dados da publicação e circulação, pois tudo isso contribui para a construção de sentidos.

O trabalho com a AL vinculado aos gêneros discursivos-textuais proporciona ao aluno o reconhecimento dos usos linguísticos não os classificando apenas pelo cunho da gramática tradicional, mas os avaliando dentro do contexto do discurso em que estão inseridos (Dutra, 2015). No entanto, é um desafio para os próprios professores arraigados em ensinamentos tradicionais mudar não somente a nomenclatura de ensino de gramática para ensino de Análise linguística, como pensa Oliveira (2010). Segundo o autor, é necessário a conscientização das concepções de ensino de língua e gramática adotadas por eles porque isso permeia suas práticas pedagógicas.

No âmbito dessa discussão, vale ressaltar que uma das diferenças entre o ensino de gramática tradicional e a AL elencadas por Mendonça (2006) é a centralidade em norma-padrão e efeitos de sentido. Enquanto a primeira intensifica exemplos descontextualizados iniciando pelas regras, a segunda parte de textos e preza pela reflexão dos casos particulares levando à conclusão das regularidades. Diante disso, a AL vai além de prescrever, descrever e identificar objetos linguísticos, ela preza pela reflexão do uso no interior do texto. Nesse sentido, “o que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos” (Mendonça, p. 208, 2006).

Portanto, apresentar o ensino de língua portuguesa atrelado às práticas de AL é viável e se une aos pressupostos de gêneros discursivos/textuais para efetivar reflexões dos usos linguísticos e, conseqüentemente, um aprendizado significativo que desenvolva a proficiência leitora do aluno o qual saberá mobilizar seus conhecimentos acerca da leitura de forma ampla envolvendo tanto aspectos da organização textual como aspectos dos fenômenos linguísticos.

4.2 Mecanismos relacionais pronominais nas gramáticas de Cunha e Cintra (2009) e Moura Neves (2018)

Nova gramática do português contemporâneo (Cunha e Cintra, 2009) é uma gramática normativa e a escolhemos como representativa das demais gramáticas tradicionais. Já *A gramática do português revelada em textos* (Neves, 2018) apresenta uma gramática descritiva e iremos utilizá-la como representante das demais dessa categoria. Escolhemos esses dois compêndios como representativas das duas vertentes porque são obras referenciadas na bibliografia do livro didático utilizado na escola: *Geração alpha língua portuguesa, anos finais*.

Primeiramente, aqui, vamos refletir sobre a obra *Nova gramática do português contemporâneo* (Cunha e Cintra, 2009) e depois da gramática de Neves (2018). Os autores Cunha e Cintra, em sua obra, designam o 11º capítulo para trabalhar com os pronomes. Eles explicam que os pronomes servem para representar um substantivo, nesse caso, denominam-se como pronomes substantivos e aparecem isolados na frase; e quando acompanham o substantivo é adjetivo e o modificam, empregam-se sempre junto ao substantivo e concordam em gênero e número.

Sobre a classificação dos pronomes segue a divisão tradicional (pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos).

Em relação aos pronomes pessoais há três características:

1ª Denotam as três pessoas gramaticais, indicando quem fala quem fala = 1ª pessoa: eu (singular), nós (plural); com quem se fala = 2ª pessoa: tu (singular), vós (plural); de quem se fala = 3ª pessoa: ele, ela (singular); eles, elas (plural);

2ª Representam (na 3ª pessoa) uma forma nominal expressa anteriormente;

3ª Variam de forma, de acordo com a função desempenhada (sujeito, objetos diretos na oração e a acentuação que recebem nela).

No que se refere à função, podem ser retos ou oblíquos. Retos, quando funcionam como sujeito da oração; oblíquos, quando desempenham função de objeto (direto ou indireto). Quanto

à acentuação, os pronomes pessoais assumem as formas tônicas ou átonas, vejamos, abaixo, o quadro proposto pelos autores:

Quadro 2 - Pronomes pessoais

		Pronomes pessoais do caso reto	Pronomes pessoais oblíquos não reflexivos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1º pessoa	eu	me	mim, comigo
	2º pessoa	tu	te	ti, contigo
	3º pessoa	ele, ela	o, a, lhe	ele, ela
Plural	1º pessoa	nós	nos	Nós, conosco
	2º pessoa	vós	vos	Vós, convosco
	3º pessoa	eles, elas	os, as, lhes	Eles, elas

Fonte: Cunha e Cintra (2009, p.291)

Em relação aos pronomes possessivos, os autores pontuam que eles acrescentam uma ideia de posse à noção de pessoa gramatical. “São, de regra, pronomes adjetivos, equivalentes a um adjunto adnominal antecedido da preposição de (de mim, de ti, de nós, de vós, de si), mas podem empregar-se como pronomes substantivos”. Além de “concordar em gênero e número com o substantivo que designa o objeto possuído; e, em pessoa, com o possuidor do objeto em causa” (Cunha e Cintra, 2009, p. 333).

Exemplo: Cada um tratava de si, do **seu corpo**, da **sua alma**, dos **seus ódios**. (2009, p. 333)

Outro fato que os autores explicam é sobre a posição do pronome adjetivo possessivo que, normalmente, precede o substantivo o qual determina, mas pode vir posposto ao substantivo com vários objetivos, entre eles é o de enfatizar. Exemplo:

— Tu não lustras as unhas! tu trabalhas! tu és digna **filha minha!** pobre, mas honesta! (2009, p. 335)

Essa alternância de colocações serve de efeitos estilísticos, também, como em: És **meu** único **desejo**, Ah! fosse o **desejo teu!** (2009, p. 335)

Cunha e Cintra (2009), também, ressaltam que os pronomes possessivos podem indicar ambiguidade, como no exemplo: “Em casual encontro com Júlia, Pedro fez comentários sobre os **seus exames**. (2009, p. 336)”, em que:

Aqui temos um anunciado equívoco: os comentários de Pedro podem ter sido feitos sobre os exames de Júlia; ou sobre os exames dele, Pedro; ou, ainda, sobre os exames de ambos. Assim sendo, o locutor deverá expressar-se, conforme a intenção que tenha (Cunha e Cintra, 2009, p. 336).

Percebemos que os pronomes possessivos implicam coesão e coerência, pois necessitam de serem empregados de acordo com a intenção do autor em enfatizar ou ser claro sobre qual objeto é possuído e o possuidor do objeto. Embora esta gramática não apresente de forma explícita o papel coesivo dos pronomes possessivos, é possível inferi-lo a partir da sua função de indicar posse. Isso ocorre ao explicar a concordância entre o substantivo e o possuidor do objeto e, também, o papel de retomar ou antecipar elementos no discurso, conforme apontam Cunha e Cintra (2009).

Em relação aos pronomes demonstrativos, eles:

[...] situam a pessoa ou a coisa designada relativamente às pessoas gramaticais. Podem situá-la no espaço ou no tempo:

Lia coisas incríveis **para aquele lugar e aquele tempo**.

(C dos Anjos, DP, 105.)

A capacidade de mostrar um objeto sem nomeá-lo, a chamada função deíctica (do grego *deiktikós* = próprio para demonstrar, demonstrativo), é a que caracteriza fundamentalmente esta classe de pronomes.

2. Mas os demonstrativos empregam-se também para lembrar ao ouvinte ou ao leitor o que já foi mencionado ou o que se vai mencionar:

A ternura não embarga a discrição nem **esta** diminui **aquela**.

(Machado de Assis, OC, 1,1124.)

O mal foi **este**: criar os filhos como dois príncipes.

(M. Torga, V, 309.) (Cunha e Cintra, 2009, p. 342).

Esses pronomes na sua função deíctica são meios linguísticos responsáveis pela coesão assegurando ligações entre os elementos no texto. Os autores, ainda, pontuam casos particulares como a alusão feita por esses pronomes ao que foi mencionado ou o que ainda vai ser dito, vejamos:

1. *Este (esta, isto)* é a forma de que nos servimos para chamar a atenção sobre aquilo que dissemos ou que vamos dizer:

— Justamente, traz uma comunicação reservada, reservadíssima; negócios pessoais. Dá licença?

Dizendo isto, Rubião meteu a carta no bolso; o médico saiu; ele respirou.

(Machado de Assis, OC, 1,564.)

Minha tristeza é **esta** —

A das coisas reais.

(F. Pessoa, OP, 100.)

2. Para aludirmos ao que por nós foi antes mencionado, costumamos usar também o demonstrativo *esse (essa, isso)*:

Não havia que pedir de fiado nas lojas; a lareira teria sempre lume. **Nisso**, ao menos, o Agostinho Serra abria bem as mãos.
 (Alves Redol, G, 94.)
 — **A isso** eu chamaria complexo de Carlitos.
 (C. dos Anjos, *MS*, 383.) (Cunha e Cintra, 2009, p. 346).

Esses exemplos indicam, assim, os processos anafóricos e catafóricos desempenhados por esses pronomes demonstrativos. As formas consideradas variáveis que são: este, esse, aquele, etc. podem ser pronomes adjetivos ou pronomes substantivos. Exemplos:

Este livro é meu. (este: pronome adjetivo) / Meu livro é este. (este: pronome substantivo)
 (Cunha e Cintra, 2009, p. 343).

Nestes exemplos, os pronomes invertem as suas funções e quando assume a função substantiva faz uma referência textual, substituindo um termo. Em contrapartida, os pronomes (isto, isso, aquilo) são formas invariáveis e são pronomes substantivos, não podendo ser adjetivos. Estes pronomes apresentam valores para a pessoa que fala ou escreve, de modo que “este, esta e isto” referem-se a uma situação próxima e ao tempo presente. “Esse, essa, isso” refere-se a uma situação intermediária ou distante e ao tempo passado ou futuro pouco distante e “aquele, aquela, aquilo” diz respeito a uma situação mais distante e a um passado vago ou remoto.

Passemos agora para reflexão dos pronomes em **Moura Neves (2018)**. *A gramática do português revelada em textos* (Neves, 2018) que em sua apresentação, mostra a pretensão de “orientar a condução de uma reflexão sobre o uso linguístico que leve à apreensão daqueles mecanismos gramaticais da língua construtores de sentido, dos valores, dos efeitos obtidos” (Neves, 2018, p. 18). Essa reflexão sobre o uso baseia-se na interação conduzindo lições a partir de textos reais.

No início do capítulo sobre os pronomes, localizado na segunda parte, sétimo capítulo (p. 461), a autora apresenta um excerto do começo do décimo quarto capítulo do romance *Dom Casmurro*. Claro que o texto literário não pode servir como pretexto para o ensino de usos linguísticos. Pensando nisso, ao abordá-lo em sala de aula é necessário um estudo do conteúdo temático e após refletir sobre ele, podemos trabalhar alguns trechos para considerar os usos linguísticos.

Mas sigamos na análise da autora que após apresentar o excerto literário explica as pessoas do discurso e as referências que delas derivam. Primeiramente, vejamos o texto e, depois, um resumo da explicação.

A inscrição

Tudo o que contei no fim do outro capítulo foi obra de um instante. O que **se lhe** seguiu foi ainda mais rápido. Dei um pulo, e antes que **ela** raspasse o muro, li estes dois nomes, abertos ao prego, e assim dispostos:

BENTO

CAPITOLINA

Voltei-me para **ela**; Capitu tinha os olhos no chão. Ergueu-**os** logo, devagar, e ficamos a olhar um para o outro... Confissão de crianças, **tu** valias bem duas ou três páginas, mas quero ser poupado. Em verdade, não falamos nada; o muro falou por **nós**. Não **nos** movemos, as mãos é que **se** estenderam pouco a pouco, todas quatro, pegando-**se**, apertando-**se**, fundindo-**se**. Não marquei a hora exata daquele gesto. Devia tê-**la** marcado; sinto a falta de uma nota escrita naquela mesma noite, e que **eu** poria aqui com os erros de ortografia que trouxesse, mas não traria nenhum, tal era a diferença entre o estudante e o adolescente.

(Machado de Assis, Dom Casmurro, p. 38)

Quadro 3 - Referências pronominais em Dom Casmurro

Bentinho é narrador e personagem	Representado pelo pronome pessoal de 1º pessoa do singular “ eu poria”.
Capitu é personagem de quem Bentinho fala	Referenciada pelo pronome pessoal ela : 3º pessoa do discurso (pessoa ou coisa) que está fora da situação de interação/discurso
Bentinho fala de outras “terceiras pessoas”	<ul style="list-style-type: none"> • Olhos de Capitu: ergueu-os logo • Da hora do gesto: devia tê-la marcado.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025. (Baseado em Neves, 2018, p. 461, 462)

Para exemplificar o uso do pronome pessoal de segunda pessoa (a pessoa com quem se fala), a autora apresenta um outro trecho anterior a este:

[Capitu] – Que é que **você** tem?

[Bentinho] – **Eu**? Nada.

[Capitu] – Nada, não; **você** tem alguma coisa.

Nesse trecho há um discurso direto entre as personagens, o pronome de segunda pessoa (você) é usado para se dirigir ao ouvinte (Bentinho). Nesse caso, também, o pronome de 1º pessoa (eu) já não indica o narrador, mas sim, outro personagem em diálogo com a personagem Capitu. Então, a soma das pessoas do discurso: Eu (Bentinho) + você (Capitu) representa o pronome de 1º pessoa do plural **nós**: O muro falou por **nós**.

Em outro excerto “Confissão de crianças, **tu** valias bem duas ou três páginas, mas quero ser poupado” (2018, p. 463). Aqui Neves (2018) explica que o narrador se dirige a um acontecimento (confissão de crianças) e esse vocativo se configura como uma segunda pessoa do discurso, a quem é dirigida a fala. Dessa maneira:

O termo **pessoa do discurso** não implica que se trate de uma pessoa humana, ele apenas denomina os três tipos de referenciação discursiva:

- 1º aquela que produz a fala (enquanto fala de si mesma);
- 2º aquela a quem se dirige a fala;

- 3º aquela que é o tema da fala (ou seja, de que se fala). (Neves, 2018, p. 463, grifo da autora)

Vemos nesses exemplos o papel referenciador dos pronomes. E a autora enfatiza que “o pronome pessoal é uma palavra referencial, isto é, sua função básica é fazer referência a uma das pessoas do discurso (referência pessoal)” (Neves, 2018, p. 464). No tópico intitulado “a função referencial no discurso” (2018, p.465), a autora explica que esta função no discurso tem duas direções:

1. Para fora do enunciado (na situação de discurso): incluem-se os pronomes de 1º pessoa (quem fala, produtor do discurso) e de 2º pessoa (ouvinte/receptor), ou seja, na interação, “representam os papéis do discurso, função que remete à situação de fala.

2. Para dentro do discurso (internamente ao texto): pronomes de 3º pessoa, àquele ou àquilo de que se fala). Também chamada de referência textual ou endofórica, garantindo a continuidade (coesão textual). É a “referência implicada na situação de discurso” (Neves, 2018, p. 466)

Enquanto os pronomes de 1º e 2º pessoa representam aqueles que produzem o discurso (os interlocutores), os de 3º pessoa representam uma pessoa que é referida dentro dele. Sobre “a remissão textual operada pelos pronomes” (Neves, 2018, p. 467) a autora acrescenta sobre as anáforas e catáforas. As remissões, no texto, podem ser para trás, neste caso de forma anafórica. Exemplo: Voltei-me para **ela**; Capitu tinha os **olhos** no chão. Ergueu-**os** logo, devagar (Neves, 2018, p. 468). O pronome pessoal oblíquo **os** retoma o termo “olhos” mencionado anteriormente. Os casos de anáfora, segundo essa autora, são mais comuns do que os de catáforas (remissão para frente). Recuperando o exemplo acima, o pronome pessoal ela remete a Capitu mencionada depois, um exemplo de catáfora.

Sobre esses processos anafóricos e catafóricos, Neves (2018) enfatiza que “a organização referencial do texto não se resume a um esquema tão simples como o que remete para trás e para frente, na busca de um termo que está representado em uma determinada posição no enunciado (Neves, 2018, p.469). Pois, de acordo com ela, um pronome pessoal pode ser suficiente para a identificação de um referente ainda não mencionado. Como no exemplo de uma crônica trazida pela autora:

Para uma garota de quinze anos

Nós a trouxemos para casa logo nos primeiros dias do mês de novembro, faz quinze anos [...] (2018, p. 469)

De fato, pelo título, o leitor infere que o pronome pessoal oblíquo átono *a* que complementa o verbo *trouxemos* refere-se à garota. Embora esse referente não seja exposto ao decorrer do texto, ele é retomado de forma anafórica, inclusive em outro trecho da crônica pelo pronome oblíquo *a* “vejo-**a** de lancheira cor-de-rosa [...]” (2018, p. 469). Dessa maneira, a autora enfatiza que os diferentes gêneros discursivos recorrem a diferentes estratégias de organização referencial e, por isso, fórmulas prontas e rígidas não podem permear o uso da língua.

Em seguida, a autora vai indicar as formas gerais de singular, plural, tônicas e átonas representando tabelas, no padrão tradicional, que não vamos inserir, aqui, por ser bem semelhante às de Cunha e Cintra (Ver quadro 2). Em suma, a autora resume que os pronomes pessoais têm uma função referencial que pode ser: **na interação** indicando os papéis do discurso e remetendo à situação de fala, representado pelos pronomes de 1º pessoa (falante/ produtor) e 2º pessoa (ouvinte/receptor); e **no texto** - garantindo a coesão textual e remetendo “a elementos que ocorrem em outros pontos do texto: 3º pessoa” (Neves, 2018, p. 476).

Outro ponto que a autora apresenta é a referenciação pessoal genérica que caracteriza a indeterminação do referente, generalizando-o. São casos em que os pronomes de primeira e segunda pessoa do singular (eu, você) não se referem a um falante específico (primeira pessoa) ou ao ouvinte (segunda pessoa), mas correspondem a qualquer pessoa de forma genérica. Em relação aos pronomes de primeira pessoa do plural, por estar incluído o falante (eu), a indeterminação não é total.

Em relação aos pronomes possessivos, a gramática explica que a referenciação feita por esses pronomes é um tipo de referência pessoal. Vejamos os exemplos utilizados:

“Eu cheguei a colocar o **meu** cargo à disposição.

Podemos falar, se o assunto não lhe desagradar, das **minhas** apreensões” (Neves, 2018, p. 516).

Percebemos, então, que o falante utiliza os pronomes possessivos relacionando cargo e apreensões a si próprio, ou seja, o referente (substantivo) estabelece relação com quem fala “eu”. Desse modo, esses pronomes possessivos:

Estabelecem uma “relação entre duas pessoas do discurso:

- a) a pessoa gramatical representada pelo substantivo que o pronome possessivo acompanha: por isso, trata-se sempre de uma 3ª pessoa (aquele ou aquilo de que se fala, representado por um substantivo);
- b) a pessoa gramatical que comanda a forma do pronome (chamada de “possuidor”), e que pode ser:
 - a 1ª pessoa (aquela que fala de si mesma): **meu** (de mim)
 - a 2ª pessoa (aquela com que/com quem se fala): **teu** (de ti ou **seu** (de você)

- a 3ª pessoa (aquela de que/de quem se fala): **seu (dele)** (Neves, 2018, p. 518, grifos da autora).

Além desses aspectos, relacionados às pessoas do discurso, a autora, ainda, especifica que o pronome possessivo *seu(s)* pode favorecer à ambiguidades, podendo usar expressões formadas pela preposição *de* para evitar duplos sentidos como em “Clódia me deu o endereço da mãe dele” (Neves, 2018, p.520).

Diante disso, acreditamos que autora quis evidenciar que a clareza no discurso contribui para a melhor compreensão, desse modo, os usos desses pronomes precisam ser planejados de forma que não fomente a ambiguidade e nem aconteça falha no entendimento.

Sobre os pronomes demonstrativos, a autora afirma que sua função é realizar referência aos objetos de discurso, ou seja, aos referentes. Essa referência pode acontecer na situação de discurso (referenciação situacional), como no exemplo na letra de “Maquinara”: “– motorista, siga aquela lua!/ – Aquela placa, aquela seta, aquela rua”, (Neves, 2018, p. 536) ou de forma interna ao texto indicando posição relativa a esses referentes no texto (referenciação textual ou endofórica) de forma anafórica ou catafórica como ocorre com os pronomes pessoais.

A referenciação demonstrativa diz respeito às pessoas do discurso e pode indicar proximidade com o falante “este aqui que vos fala”, proximidade com o ouvinte “esse aí na tua frente”, além de ter relação com o momento presente da fala. São representados pelos pronomes *este(a)*, *isto*, *esse(a)*. Mas pode indicar também um distanciamento tanto da falante como do ouvinte, exemplo: “É preciso ir até o reduto Novo, aquele lá longe” (Neves, 2018, p.539), além de apontar para um afastamento do presente ou de algum momento já citado no texto. Esse papel é desempenhado pelos pronomes *aquele* e *aquilo*. Desse modo, esses últimos especificam valor temporal. Com efeito, os pronomes demonstrativos com sua natureza referenciadora cumprem um papel coesivo no texto, interligando os pronomes aos seus referentes tanto situacional, como internamente ao texto.

Consonante às análises das duas gramáticas, podemos perceber que a primeira, de Cunha e Cintra, não dá ênfase a função coesiva referencial dos pronomes, além de reproduzir um ensino isolado e descontextualizado da regra. Enquanto a de Neves ressalta o papel predominante exercido pelos pronomes nas práticas discursivas.

As duas gramáticas se assemelham no que diz respeito às classificações tradicionais, concordância e flexão. Entretanto, se diferenciam nas abordagens: Cunha e Cintra (2009) em uma perspectiva tradicional-normativa, ou seja, apresenta regras fixas para o uso “correto” dos pronomes; e Moura Neves (2018) segue uma perspectiva mais analítica e descritiva,

enfazando a forma como os pronomes são usados nas práticas discursivas, considerando o contexto comunicativo de uso.

Além disso, Neves (2018) ainda evidencia que “sobre o uso da língua, a lição maior é que não valem fórmulas prontas de conduta preestabelecidas rigidamente” (2018, p. 471). Entendemos que as organizações referenciais se diferenciam de acordo com o gênero discursivo/textual, sua finalidade e sua relação com todo o contexto de sua produção. Desse modo, o sentido é construído a partir dos usos maleáveis dos mecanismos referenciais em um dado contexto específico e na interação do leitor com o texto e autor e não em apreensões rígidas de regras gramaticais dissociadas do contexto comunicativo.

4.3 Mecanismos relacionais pronominais na perspectiva linguística

4.3.1 Coesão Textual

O gênero discursivo/textual deve ser o ponto de partida para o ensino em sala de aula, ressaltamos que ele deve ser estudado/trabalhado sob diferentes aspectos, com sua constituição linguística específica e sua estrutura composicional. Assim, na sua estrutura encontramos vários termos linguísticos que remetem a outros elementos textuais (formas pronominais, lexicais), contribuindo para a progressão e sequenciação do texto e a construção dos variados sentidos (oposição, finalidade, etc). Este fenômeno é denominado de coesão textual” (Koch, 2022, p. 15). Com base nos estudos clássicos de Halliday e Hasan (1976), Koch tece algumas definições sobre a coesão textual e informa que ela acontece na dependência de interpretação que alguns elementos determinam para outro, ou seja, um elemento só pode ser compreendido por meio de outro. “A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes” o que é chamado de laços ou elos coesivos (Koch, 2022, p. 16).

Os autores Halliday e Hasan (1976) classificam cinco mecanismos de coesão: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical. Esses mecanismos podem remeter ao contexto situacional (referência exofórica) e contexto textual (referência endofórica). A primeira, remete a referentes fora do texto, a segunda referência, o referente está expresso dentro do texto.

A referência pode ser pessoal (pronomes pessoais e possessivos), demonstrativa (pronomes demonstrativos e advérbios que indicam lugar) e comparativa (indiretamente por

identidade e similaridades). Nossa pesquisa está focada tanto na referência pessoal como a demonstrativa, excetuando advérbios, por abarcarmos apenas os mecanismos pronominais.

Portanto, podemos resumir afirmando que os mecanismos de coesão desempenham um papel relevante na construção de sentidos, uma vez que:

O uso de elementos coesivos dá ao texto maior legitimidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. [...] o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa (Koch, 2022, p. 18).

Os mecanismos de coesão, então, servem para viabilizar a continuidade do texto de forma que as partes interligadas garantam uma melhor compreensão, fazendo ligações entre as diferentes partes, prosseguindo, mas também regressando para organizar as ideias explanadas no texto (Antunes, 2005).

A seguir, nos deteremos, mais especificamente, no processo de coesão pronominal.

4.3.2 *Coesão referencial por pronomes*

Segundo Koch (2022, p. 31), a coesão referencial é a remissão que um elemento (forma referencial ou remissiva) faz a outro (elemento de referência ou referente textual) de forma explícita ou inferível levando em consideração o universo textual, podendo ser um nome, oração ou até mesmo todo um enunciado. Essa remissão é a ligação entre o referente e o termo substituto formando um nexos coeso e que, segundo Antunes (2005), a ocorrência desses diversos nexos forma uma cadeia coesiva.

Sobre o referente, a autora (Cavalcante, 2012, p.98) o conceitua como “um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais”. Ou seja, esses referentes também são chamados de objetos-de-discurso e a referenciação consiste na construção e reconstrução deles durante o texto (Koch, 2011).

Além disso, o referente “é algo que se (re)constrói textualmente”, isto é, se modifica ao decorrer do desenvolvimento do texto e “cabe lembrar que, de acordo com Kallmeyer *et al.* (1974), a relação de referência (ou remissão) não se estabelece apenas entre a forma remissiva e o elemento de referência, mas também entre os contextos que envolvem a ambos” (Koch, 2022, p. 31). Esse contexto que envolve o emissor e receptor constrói as relações de sentidos

provocadas pelos elementos coesivos referenciais. O diálogo proporcionado pelo texto permite inferências e proficiência leitora no que diz respeito às ligações geradas entre a forma remissiva e o elemento de referência, pois “é essencialmente na interação (interpessoal ou com o texto) que se constrói o sentido” (Marcuschi, 2008, p. 140).

Os recursos referenciais estão relacionados com a construção textual, no entanto, não significa que todos os referentes estão explícitos, eles podem demandar um trabalho inferencial, social e cognitivo para a compreensão desse objeto de discurso. Consoante Cavalcante (2000, p. 73-74), “O reconhecimento do referente (ou do objeto de discurso) é o produto de uma interação entre o falante e seu ambiente”, pois o interlocutor constrói seu texto de acordo com o tema a que se interessa, organizando seu discurso de forma que essa interação entre ele e seu contexto resulte em suas escolhas linguísticas. Desse modo, o ato de referenciação denota “operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos, à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas” (Cavalcante, 2012, p. 113).

Conforme os estudos de Koch (2022), as formas remissivas podem remeter a um elemento citado anteriormente: forma anafórica, ou o que ainda vai ser dito: forma catafórica. As formas remissivas podem ser de ordem gramatical livre, ou seja, não acompanham um nome, mas fazem remissão a elementos do universo textual, nessa categoria incluem-se os pronomes pessoais de 3º pessoa (ele(s), ela(s)) que estabelecem “instruções de conexão” (2022, p. 30) para o leitor. Vejamos os exemplos que o autor expõe a seguir:

1. *O juiz condenou o réu a dez anos de prisão. Ele* achou essa pena condizente com as circunstâncias do crime (Koch, 2022, p.30).
2. *O juiz* condenou *o réu* a dez anos de prisão. *Ele* não se conforma com o rigor da pena (Koch, 2022, p.30).

Koch (2022) esclarece que para estabelecer a relação de remissão do pronome de 3º pessoal é preciso considerar mais do que as formas linguísticas presentes na superfície do texto, é preciso considerar, pois todo o contexto responsável pela construção de sentido(s). Assim, no primeiro exemplo, o pronome *Ele* refere-se ao Juiz, já no segundo exemplo “*Ele*” se refere ao *réu*, de acordo com as inferências acionadas do nosso conhecimento de mundo.

Em virtude dessas relações de conexão, a compreensão de uma expressão referencial não provém do ato de apenas localizar uma porção do texto antecedente, mas consiste em localizar informações que anteriormente foram dispostas na memória discursiva do leitor (Koch, 2005). Segundo Antunes, (2005), o processo de reiteração por pronomes é um processo

de substituição gramatical. Quando substituímos uma sentença por um pronome promovemos a continuação do texto de forma sequenciada, interligada e coesa.

Desta forma, em relação ao processo de reiteração por pronomes demonstrativos (este, esse, aquele, tal, o mesmo), Koch (2022) explica que eles concordam com o elemento de referência em gênero e número. As formas pronominais demonstrativas (isto, isso, aquilo, o) fazem remissão a orações, enunciados ou a todo um contexto anterior expresso no texto.

Acerca dos possessivos (meu, teu, seu, nosso, vosso, dele), Koch (2022) não traz nenhuma explicação, apenas exemplos como esse: “Esta é a minha opinião sobre o assunto. E a sua, qual é?” (p. 32). Mas, podemos perceber que o pronome (sua) está fazendo referência ao termo opinião.

Todos esses processos de reiteração são uma atividade discursiva, o sujeito atua sobre o material linguístico, fazendo escolhas com o intuito de produzir sentido (Koch, 2005). Logo, ela se dá dentro de uma relação interlocutiva e “é uma atividade de construção colaborativa situada e não apenas uma operação linguística” (Koch, 2005, 173).

Antunes (2005), também, esclarecendo sobre o uso dos pronomes nesses processos de reiteração, diz:

Escrever não é apenas uma atividade mecânica de grafar uns sinais sobre uma página em branco. É construir uma peça de interação verbal ditada pelos sentidos e pelas intenções que se tem em mira e regulada pelas muitas circunstâncias que fazem a situação (Antunes, 2005, p. 94).

Como se vê, os recursos de reiteração não podem ser escolhidos por acaso, mas exige-se sentido e intenção, pois a substituição do referente por um pronome que o substitua “requer competência de avaliar seus efeitos” Antunes (2005, p.88). Segundo a autora, as substituições pronominais podem resultar tanto em textos mais concisos e enxutos, como em textos ambíguos, interferindo, assim, na compreensão e na clareza. Diante disso, “somente na cadeia do texto é que podemos decidir sobre o que é mais adequado” (Antunes, 2005, p.89).

Ainda, segundo a autora, “a apreensão dos processos anafóricos não se alcança somente por meio de recursos estritamente linguísticos” (p. 73) e ressalta que a intenção argumentativa é um fator relevante para a interpretação dos processos de referenciação. Em suma, os pronomes funcionam como “nós de ligação” (Antunes, 2005, p. 88) proporcionam recursos para a interpretabilidade do texto.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos empregados para desenvolver a pesquisa⁶, tratamos da contextualização do espaço escolar e dos sujeitos envolvidos para a aplicação da pesquisa, da descrição dos dispositivos metodológicos. Em seguida apresentamos a Sequência Didática de leitura de Gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2023) e, também, a proposta de intervenção a partir da aplicação da sequência para o gênero artigo de opinião.

5.1 Contextualização do espaço escolar e dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi aplicada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no município de Guarabira, na Paraíba localizada na área urbana. Sua estrutura consta com 9 salas de aula (algumas climatizadas, outras com o uso de ventiladores). Há uma sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Possui também uma sala multimídia, contendo uma Televisão e recursos de Datashow, que é utilizada para reuniões com pequenos grupos. Há, também, uma biblioteca.

A escola possui três banheiros para atender o alunado, dois comuns, e um adaptado para o uso de alunos com necessidades físicas especiais. Além de apresentar um ambiente com plantas e pequenas árvores.

O setor administrativo apresenta: sala da direção, sala da secretaria escolar, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores, uma cozinha e cantina para a merenda escolar. Na área externa, tem um ginásio grande para a prática esportiva.

A nossa comunidade escolar atende anos iniciais pela manhã, anos finais à tarde e o EJA (Educação de Jovens e Adultos) à noite. Contando com um total de 564 alunos e 31 professores, incluindo professores readaptados e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

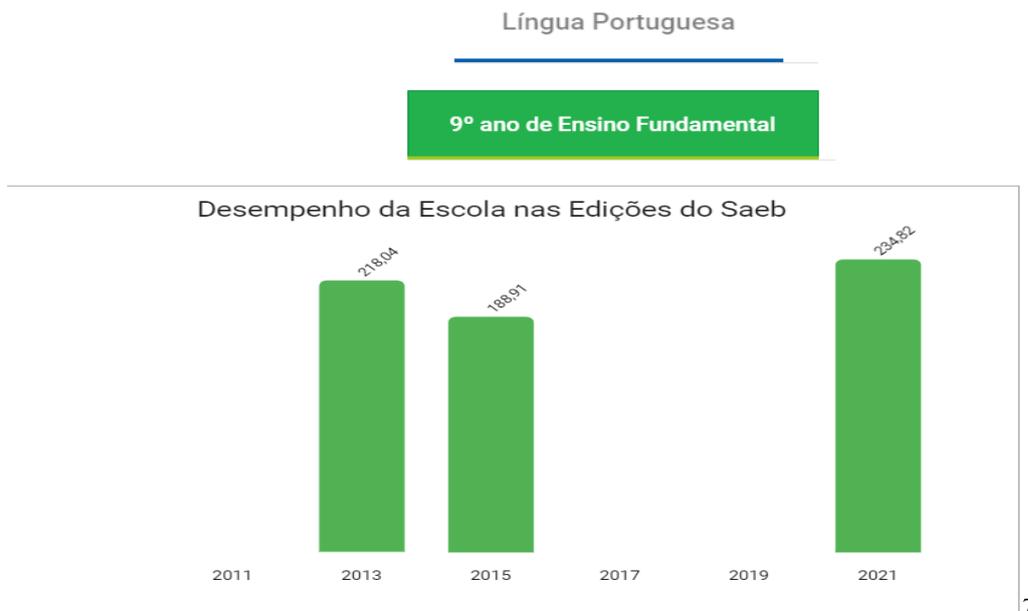
Na escola são realizadas avaliações externas como a prova do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), SIAVE (Sistema de Avaliação Estadual) e IDEG (Índice de Desenvolvimento da Educação de Guarabira). Os alunos também participam das Olimpíadas de Língua Portuguesa e Matemática.

⁶ Submetemos a presente proposta ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual da Paraíba-CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética): 79950124.9.0000.5187. Obtendo assim, parecer favorável (6.885.951), tendo em vista o tema ser socialmente relevante, objetivos claramente definidos e metodologia compatível para alcançá-los.

Os **sujeitos da pesquisa** são alunos das zonas urbana e rural que cursam o 9º ano regular. A turma é composta por 30 alunos matriculados, sendo 13 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, na faixa etária entre 14 e 17 anos. A maioria reside no próprio bairro onde a escola é localizada e são cadastrados no programa Bolsa Família do Governo Federal.

A escolha do trabalho com essa turma se deu em virtude da constatação dos baixos índices de proficiência de leitura demonstrada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - da escola. No último SAEB, em 2021, o Nível de Proficiência - Língua Portuguesa (Leitura) dos alunos do 9º ano foi de 234,82 em uma escala até 500. Como mostra o gráfico a seguir:

Figura 1 – Desempenho da Escola nas Edições Saeb



Fonte: http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final_externo/boletim?anoProjeto=2021&coEscola=25116584

Esse dado da proficiência de Língua Portuguesa interfere no índice geral que no ano de 2021 foi de 4,1-como mostra a tabela abaixo:

⁷ Nos dois anos anteriores, 2017 e 2019, não houve registro de notas devido à baixa porcentagem dos alunos que participou da avaliação, pois foi inferior a 80%.

Figura 2 - Proficiência de Língua Portuguesa

Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Código da Escola	Nome da Escola	Rede	Taxa de Aprovação - 2021					Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)	
						6º a 9º ano	6º	7º	8º	9º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa		Nota Média Padronizada (N)
PB	2506301	Guarabira	25116584		Municipal	100	100	100	100	100	1	212,96	234,82	4,129667	4,1

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

O índice tem uma escala de 0 a 10, a meta nacional para o ano de 2021 era alcançar nota 6 e para os municípios a nota era 5,5. Isto significa que cada escola precisaria alcançar um índice próximo a 5,5 e não foi isso que aconteceu, uma vez que ficamos com 4,1.

Em relação aos níveis descritos no documento do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), constatamos que a capacidade do aluno em reconhecer relações entre pronomes e seus referentes está descrito em dois níveis que compõem as escalas de proficiência de Língua Portuguesa (Leitura):

Quadro 4 - Níveis 3 e 4 de proficiência do INEP

Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios).
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024 com base nos dados do INEP, 2008.

Dos alunos da nossa escola que participaram da avaliação, apenas 19.23% alcançaram o desempenho necessário ao nível 3 e 15.38% ao nível 4-vejamos:

Figura 3 - Desempenho da Escola

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Sua Escola	26.92%	23.08%	11.54%	19.23%	15.38%	0.00%	3.85%	0.00%	0.00%

Fonte: http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final_externo/boletim?anoProjeto=2021&coEscola=25116584

Diante desses dados, vimos a oportunidade de trabalhar com os elementos coesivos inseridos em artigos de opiniões para melhorar essa proficiência do nível 3 e 4 que diz respeito

às relações entre pronomes e seus referentes em diversos gêneros discursivos/textuais, inclusive em artigo de opiniões. Alinhado ao D2 (Descritor dois) que explicita que o aluno precisa “estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto” (BRASIL, 2008, p. 42).

5.2 Dispositivos metodológicos

A pesquisa é de natureza aplicada “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (Gil, 2002, p.27). Este estudo é, quanto ao tipo de abordagem, uma pesquisa qualitativa que “requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa” (Gil, 2008, p.134). Nesse tipo de pesquisa, o professor pesquisador analisa a realidade social em que está inserido e se preocupa com todo o processo e não somente com o resultado final. A análise qualitativa, segundo Bortoni-Ricardo (2008) é construída tendo como base o interpretativismo que inclui métodos e práticas para a interpretação da realidade.

Em relação ao procedimento utilizado, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. E quanto ao objetivo, caracteriza-se como pesquisa-ação e intervencionista em que há relação direta durante seu desenvolvimento no campo escolhido para a pesquisa (Gil, 2002). Como pesquisa-ação, o professor deve “assumir seu papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua prática” (Moita Lopes, 1996, pp. 86-87).

Desse modo, o professor pesquisador além de descrever os fatos observados em sala de aula, analisa e age em torno de suas causas procurando minimizar alguns aspectos específicos em torno do seu objeto de pesquisa. Nesse sentido, segundo Thiollent (1997), a pesquisa-ação tem como finalidade solucionar um dado problema se valendo de uma série de fatores que se unem para esse objetivo.

No caso específico, a presente pesquisa-ação será efetivada a partir da adaptação de uma sequência didática proposta por Lopes-Rossi a qual está mais detalhada na seção seguinte.

5.3 Sequência Didática: instrumento mediador

Utilizamos neste trabalho uma sequência didática adaptada de Lopes-Rossi (2023). A autora intitula “Sequência didática de leitura de gêneros discursivos” a qual foi desenvolvida em 2005. Ao longo dos anos a autora incorporou elementos, estudos que abrangem a leitura de gêneros discursivos/textuais que vêm sempre se atualizando, como por exemplo os da esfera

digital. A sequência é organizada em 4 procedimentos: 1. acionamento dos conhecimentos prévios; 2. leitura rápida de elementos que se destacam e formulação de objetivos para a leitura; 3. leitura inferencial mais complexa; e 4. apreciação crítica e percepção das relações dialógicas.

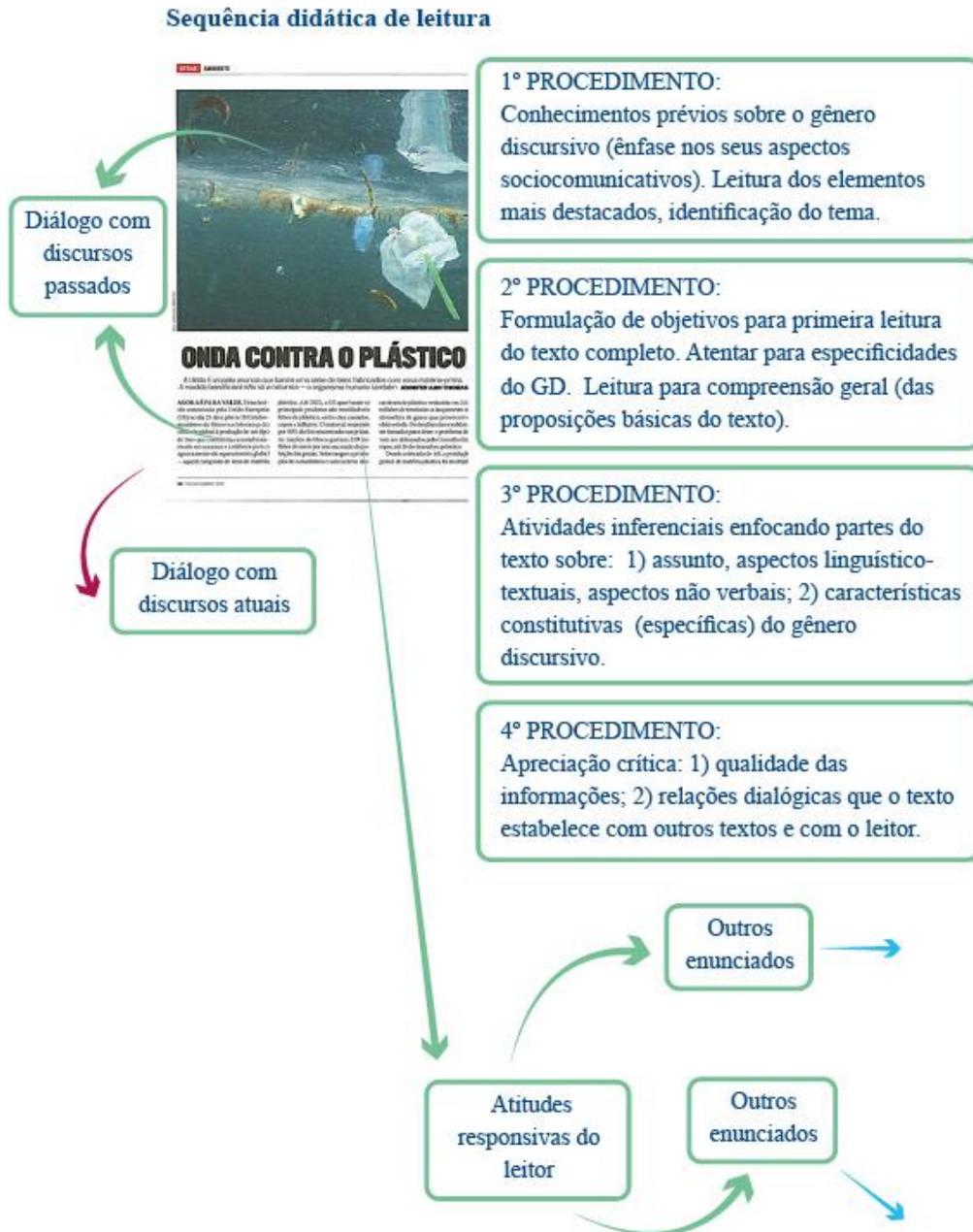
Acreditamos que o trabalho com essa sequência didática – doravante SD - proporcionará a proficiência leitora para o gênero discursivo/textual artigo de opinião, escolhido para a pesquisa, de forma que a aluno compreenda os aspectos do gênero em toda a sua dimensão estrutural, temática e de estilo. E, também, ajudará o aluno a entender o papel dos elementos coesivos pronominais dentro do gênero de forma dialógica, percebendo o desencadeamento de sentido(s) que esses elementos proporcionam no texto.

Lopes-Rossi (2023) entende que o estudante precisa ter apoio à leitura, ou seja, o professor, como mediador, tem papel fundamental, pois usando estratégias para construir conhecimentos acerca da leitura, prepara o aluno para se tornar um leitor proficiente que interaja com o texto. Essa interação com o texto pode ser intensificada por meio das etapas trabalhadas como: “os conhecimentos prévios e estratégias de leitura, com as informações do texto, gerando compreensões que não estão explicitadas no texto e que o leitor também ainda não conhecia. São as inferências” (Lopes-Rossi, 2023, p. 36).

A autora (2023, p. 56), ainda, ressalta que “o trabalho com sequência didática de leitura exige procedimentos e atividades que ajudem o aluno a passar por níveis de compreensão do texto, do mais superficial até o mais profundo (de análise crítica)”. Logo, o trabalho com a sequência didática coopera para alcançar esses níveis.

Apresentamos, a seguir, a sequência didática de leitura em um esquema único proposto pela autora Lopes-Rossi (2023).

Figura 4 - Sequência didática de leitura em um esquema único



Fonte: Lopes- Rossi (2023, p. 65).

A partir dessa sequência de Lopes-Rossi (2023) produzimos a nossa proposta de intervenção adaptada, ressaltando que antes do 1º procedimento, aplicamos um questionário inicial de sondagem, (apêndice A), para os estudantes no intuito de verificar seus conhecimentos prévios acerca do gênero artigo de opinião e dos elementos coesivos pronominais referenciais e depois analisamos as respostas identificando as dificuldades mais recorrentes.

Nas aulas, seguimos a sequência didática acompanhada de três diferentes artigos de opiniões:

1. “Minha identidade não é sua fantasia” de Samela Sateré Mawé. (Anexo A)
2. “Não é novidade o viés racista do futebol” de Cristiane Sousa da Silva. (Anexo B)
3. “Proibir ou não o uso de celular em sala de aula” de Alanna Landin. (Anexo C)

5.4 Proposta de intervenção

Com o **objetivo** de analisar o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero artigo de opinião e de elementos coesivos pronominais referenciais dentro de sua estrutura, realizamos a aplicação de um questionário de sondagem inicial (Apêndice A).

Na **situação inicial**, então, temos a leitura do Artigo de opinião “Minha identidade não é sua fantasia” de Samela Sateré Mawé, transcrito, a seguir, e presente no (Anexo A) e a resolução de um questionário elaborado pela própria pesquisadora, que pode ser também visualizado mais embaixo nos gráficos de análise das respostas dos alunos.

TEMPO ESTIMADO – 2 H/A

5.4.1 Descrição e análise dos dados do questionário

Após os alunos responderem o questionário de sondagem de modo individual, analisamos suas respostas, identificando suas dificuldades mais recorrentes.

A pesquisa abrange 30 alunos matriculados na turma do 9º ano, porém nesse primeiro questionário tivemos a participação de **28 alunos**, pois dois alunos faltaram no dia da aplicação.

O artigo abordado foi o seguinte:

Minha identidade não sua fantasia (*Samela Sateré Mawé*)

1 É carnaval, época em que muitas pessoas saem nas ruas em busca de diversão e entretenimento. Mas sabe o que não é nada divertido, pelo contrário é muito desrespeitoso? É quando nessa época as pessoas se fantasiam de “índio”.

2 Ainda bem que estamos aqui para descomplicar, sendo referências nos assuntos que são nossos, protagonizando as nossas pautas.

3 O primeiro ponto relacionado à fantasia de índio remete logo ao nome. “Índio” é um termo pejorativo e errado – dado pelos colonizadores quando invadiram o Brasil –, que não traduz toda a nossa diversidade. Quando as pessoas usam esse termo, elas remetem a somente um povo, invisibilizando, por ignorância, os mais de 305 povos indígenas que, com sua diversidade, vivem no Brasil.

4 Usar o termo também traz adjetivos e estereótipos construídos pela colonização, e reproduzidos por muito tempo nas escolas e veículos de comunicação como “índio preguiçoso”, “índio sem alma” ou “índio anda nu”.

5 Geralmente, quando as pessoas usam da nossa identidade no carnaval, elas também usam o termo “tribo”, que não condiz com a nossa organização social. Somos Povos, segundo a Constituição, nos artigos 231 e 232, pois cada povo tem língua, cultura, território e identidade diferentes.

6 Desconstruindo termos: o correto é falar Povos Indígenas.

7 Agora, vamos às fantasias. Geralmente, quando as pessoas usam “fantasia de índio” para brincar o Carnaval, elas deturpam nossas imagens e reproduzem estereótipos que nós tentamos desconstruir há séculos (como os termos já citados), além de usarem um português errado para “imitar” um indígena como falar “mim ser índio mau”, “mim ser índia braba: nós não falamos assim.

8 Outra situação está relacionada à fetichização dos nossos corpos: a nudez do Carnaval atrelada a nossa identidade objetiva o corpo da mulher indígena e banaliza toda violência sofrida no processo colonizador, caso do estupro das nossas ancestrais.

9 Quando se fantasiam, também descaracterizam as nossas pinturas e adereços que podem ser sagradas; nossas pinturas podem remeter a diferentes situações de nossas vidas – como rituais e casamentos – ou indicar status social na aldeia, como caciques, tuxauas, mulheres casadas, solteiras, homens casados e solteiros. Elas não podem ser reproduzidas sem sentido e/ou propósito. Isso vale para os adereços como colares, brincos e cocares, que remetem a respeito e status social e não devem ser banalizados, mas sim respeitados.

10 “Mas como eu posso homenagear os povos indígenas?” Vale começar nos ajudando a desconstruir estereótipos e lutando conosco pelas nossas lutas e pautas – como a pauta indígena e ambiental em defesa da vida – e nos reconhecendo enquanto povos originários do Brasil.

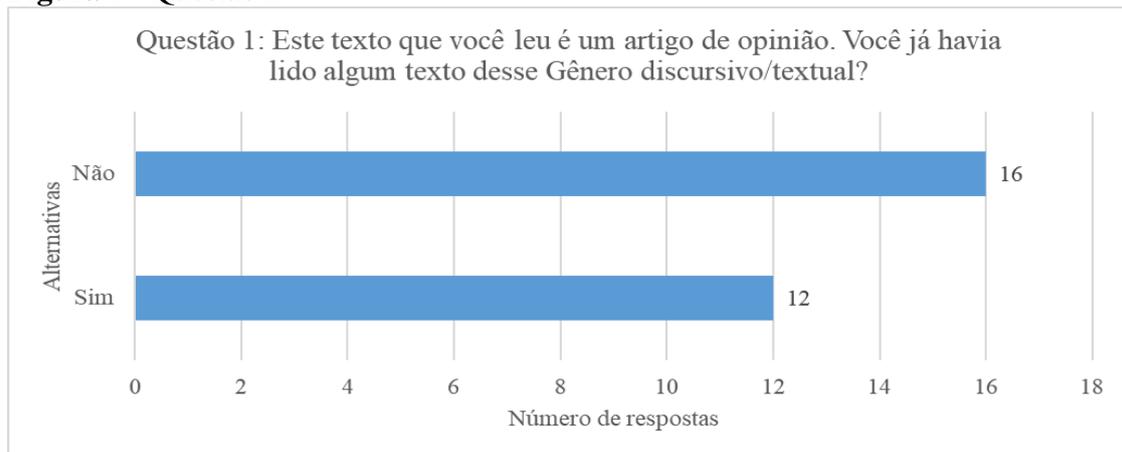
Samela Sateré Mawé: Indígena, Bióloga, ativista Ambiental e comunicadora (incluído pela pesquisadora)

Disponível em: <https://projecolabora.com.br/ods10/minha-identidade-nao-e-sua-fantasia/>

Acesso em: 12/03/2023

Sobre a primeira questão, tivemos os seguintes resultados:

Figura 5 - Questão 1



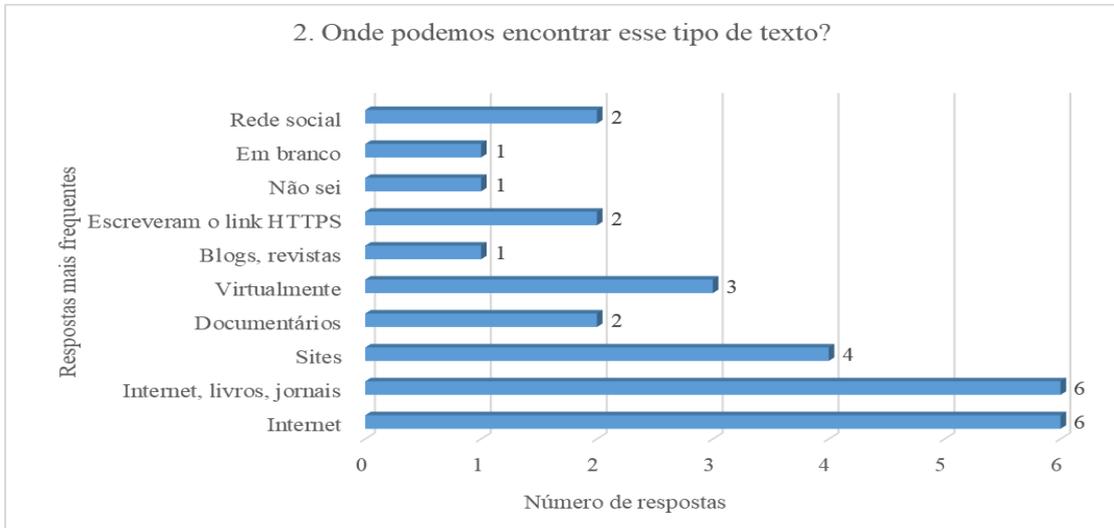
Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Embora sejam alunos do 9º ano, 16 deles admitiram nunca ter lido o gênero discursivo/textual artigo de opinião, enquanto 12 afirmaram já terem lido. É possível que todos já tenham tido contato com o artigo de opinião, seja no 8º ano ou até mesmo no ano atual, visto que eles participam de avaliações diagnósticas externas aplicadas pela Secretaria de Educação, além de outras no segundo semestre, como as realizadas pelo CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), que frequentemente abordam sobre artigos de opiniões. Outra possibilidade é que os alunos possam ter encontrado esse gênero no livro didático usado

na escola, mas não o tenham reconhecido devido à falta de familiaridade com sua estrutura e estilo.

Na segunda questão, tivemos os seguintes resultados:

Figura 6 - Questão 2

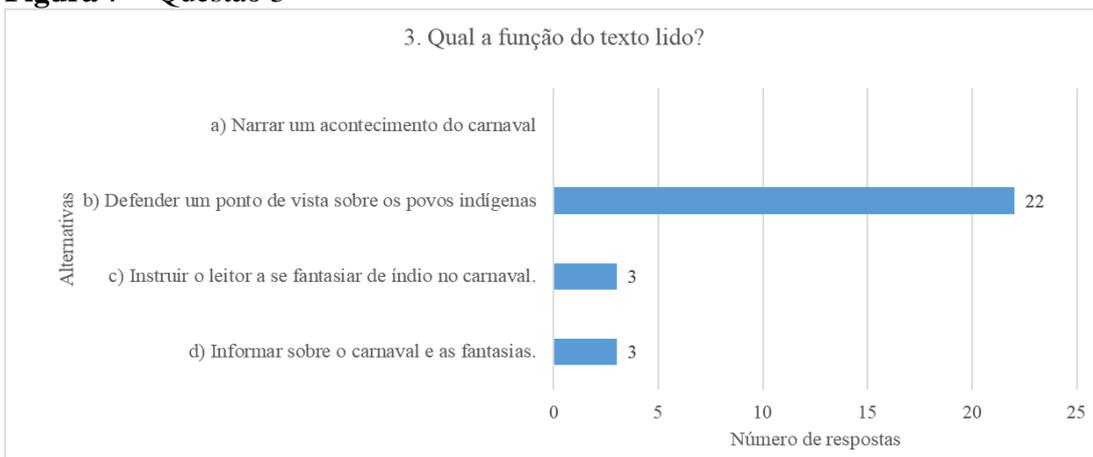


Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

O gênero discursivo/textual artigo de opinião pertence à esfera jornalística, mas apenas seis alunos o identificaram como pertencente a esta esfera. Observamos respostas bastante vagas, como “internet”, “sites” e “redes sociais”, refletindo uma inclinação à associação preponderante ao ambiente virtual. Além disso, dois alunos escreveram o link HTTPS, ou seja, o endereço eletrônico onde o artigo foi publicado. No entanto, a questão buscava explorar não apenas a identificação da fonte, mas também o espaço de circulação do gênero.

A seguir, os resultados da questão que trata sobre a função do artigo de opinião:

Figura 7 - Questão 3

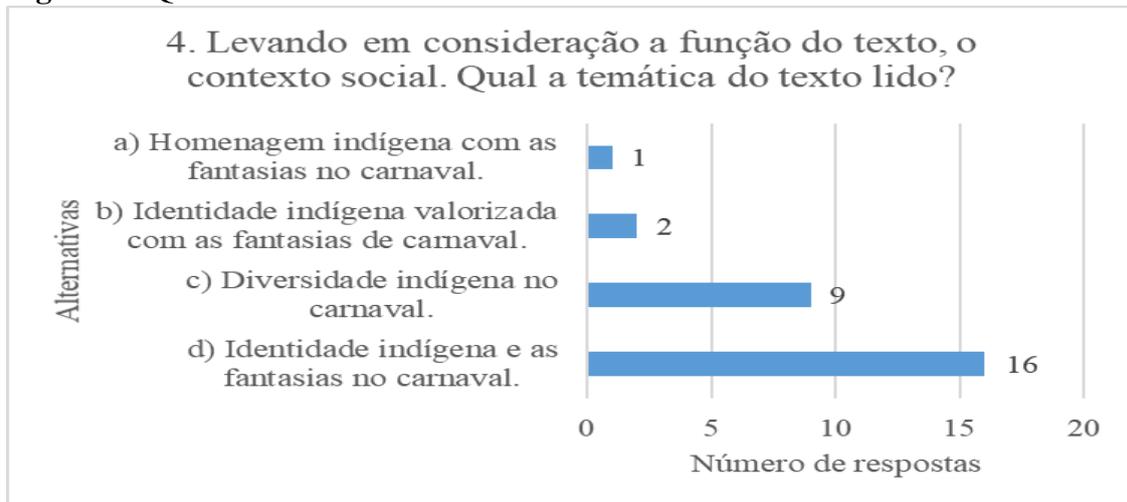


Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Percebemos que 22 alunos identificaram como **resposta certa a “letra b”**, reconhecendo, assim, que o texto não poderia apenas informar, nem instruir, e nem narrar. Neste caso, a maioria conseguiu diferenciá-lo de um conto, notícia ou manual. Um ponto positivo que nos levou a explorar, nas outras etapas da sequência, as características que envolvem a função de defender um ponto de vista deste tipo de gênero discursivo/textual.

Na questão de número 4, abordamos sobre a temática:

Figura 8 - Questão 4



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Solicitamos aqui a análise de temática e a maioria dos alunos (16) conseguiram compreender que a **“letra d” (correta)** é a que mais se aproximava. No entanto, percebemos que 9 deles consideraram a **“letra c”** como correta, revelando uma leitura mais superficial e que não observou tanto as palavras chaves do texto como um todo.

Continuando a análise, os alunos foram questionados com a seguinte questão:

Questão 5: Qual o ponto de vista da autora acerca da temática?

Algumas respostas mais recorrentes foram:

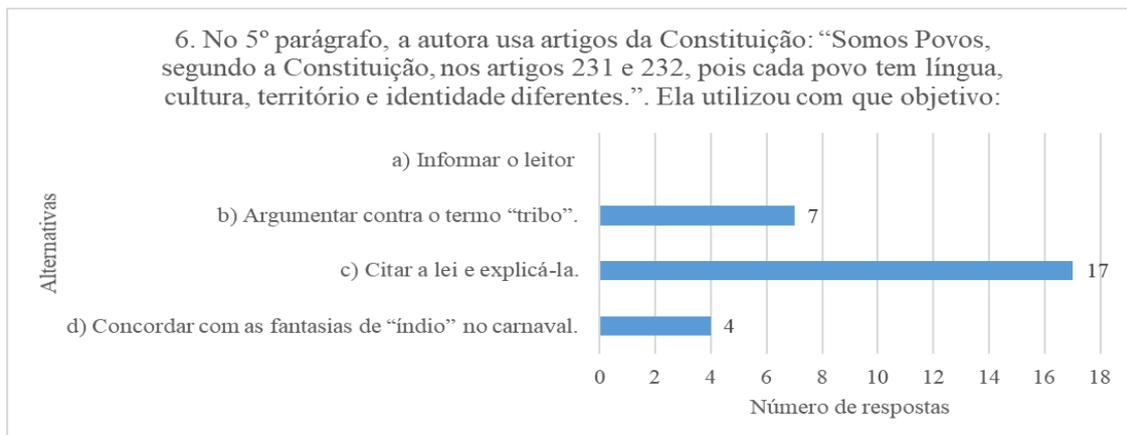
1. “É que ela quer que todos respeitem a cultura indígena.”
2. “Ela não gosta de carnaval por zombarem dos indígenas.”
3. “Ela fala que está errado as pessoas falarem índio invés de indígena que é o termo correto.”
4. “Como se tivesse desrespeitando ela.”
5. “Para ter respeito e educação sobre a questão da cultura indígena.”
6. “Ela vê isso como desrespeito”.

Percebemos que oito alunos responderam adequadamente abordando sobre o desrespeito aos povos indígenas. Porém, alguns não interpretaram que o ponto de vista era sobre

o desrespeito à cultura indígena e escreveram afirmações como os exemplos: do número 2 (“Ela não gosta de carnaval por zombarem dos indígenas.”) E número 3 (“Ela fala que está errado as pessoas falarem índio ao invés de indígena que é o termo correto”). Além disso, 5 alunos deixaram em branco.

Na questão 6, abordamos sobre argumentação:

Figura 9 - Questão 6



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Apenas sete alunos identificaram que a alusão à Constituição se tratava de um mecanismo de argumentação (**Letra c, correta**). A maioria marcou a opção em que a autora fez menção da lei para citá-la e explicá-la.

As questões seguintes foram mais específicas sobre a função dos pronomes e seus referentes, os quais deixamos marcados para melhor visualização da análise nos seguintes parágrafos selecionados do texto:

3º Parágrafo: O primeiro ponto relacionado à fantasia de índio remete logo ao nome. “Índio” é um termo pejorativo e errado – dado pelos colonizadores quando invadiram o Brasil –, que não traduz toda a nossa diversidade. Quando as pessoas usam esse termo, elas remetem a somente um povo, invisibilizando, por ignorância, os mais de 305 povos indígenas que, com sua diversidade, vivem no Brasil.

9º parágrafo: Quando se fantasiam, também descaracterizam as nossas pinturas e adereços que podem ser sagradas; nossas pinturas podem remeter a diferentes situações de nossas vidas – como rituais e casamentos – ou indicar status social na aldeia, como caciques, tuxauas, mulheres casadas, solteiras, homens casados e solteiros. Elas não podem ser reproduzidas sem sentido e/ou propósito. Isso vale para os adereços como colares, brincos e cocares, que remetem a respeito e status social e não devem ser banalizados, mas sim respeitados.

Levando em consideração esses parágrafos, eles deveriam responder a seguinte questão:

Questão 7. O pronome “elas” que aparece no 3º parágrafo refere-se às pessoas que usam a expressão “índio” se referindo a apenas um povo. Agora, observe o mesmo pronome “elas” no 9º parágrafo e responda a que expressão ele retoma:

O pronome “elas”, no 9º parágrafo, retoma a expressão “nossas pinturas”, que está no início do parágrafo, porém alguns alunos responderam que era uma palavra ou expressão próximo ao pronome como os termos: “mulheres solteiras e casadas”; “sentido ou propósito”; ou outras expressões como “povos indígenas”; “as pessoas que se fantasiam”. Além disso, o total de 9 alunos transcreveram a parte do parágrafo onde se encontra o pronome: “Elas não podem ser reproduzidas sem sentido e/ou propósito”.

Um estudante, ainda, respondeu que retomava “as pinturas e adereços que podem ser sagrados”. No entanto, a autora cita esses dois itens (pinturas e adereços) e depois os divide em duas explicações. Primeiro, explica das pinturas, e este é o referente do pronome usado “elas” que não podem ser reproduzidas sem sentido. Depois a autora explica sobre os adereços que estes não devem ser banalizados, mas sim respeitados. Diante dessa análise, nenhum aluno conseguiu identificar o referente explícito no texto “nossas pinturas”, o que revela um nível de proficiência insuficiente, para alunos do nono ano, em relação à compreensão leitora viabilizada por esses mecanismos pronominais.

Partindo para a 8º questão, de acordo com o contexto, os alunos analisaram a referência do pronome “nossa”, vejamos a questão:

Questão 8: Embora a autora use o pronome “minha” no título, em todo o texto ela usa o pronome “nosso (s)”, “nossa (s)”. A quem ela se refere quando usa esses pronomes durante todo o texto?

Para a análise da questão, trazemos aqui o título e o dois primeiros parágrafos:

Minha identidade não é sua fantasia

ODS 10 - Publicada em 17 de fevereiro de 2023 - 19:19 - Atualizada em 19 de abril de 2023 - 09:30

1 É carnaval, época em que muitas pessoas saem nas ruas em busca de diversão e entretenimento. Mas sabe o que não é nada divertido, pelo contrário é muito desrespeitoso? É quando nessa época as pessoas se fantasiam de “índio”.

2 Ainda bem que estamos aqui para descomplicar, sendo referências nos assuntos que são nossos, protagonizando as nossas pautas.

No contexto de referência exofórica, sobre o pronome “nossa” em que a autora se refere aos povos indígenas, ou seja, a toda a sua cultura, houve respostas como “aos seres humanos”, “povos”, e dos 28 alunos participantes, dezesseis alunos conseguiram associá-lo “aos povos indígenas”. Quatro alunos escreveram algo que não era adequado à pergunta, extrapolando na compreensão, e, ainda, três alunos deixaram em branco. De acordo com o contexto de produção,

autoria e tema, esses dezesseis alunos lograram êxito na compreensão textual, entendendo o aspecto de coesão que esse pronome está realizando no texto.

Veremos agora a última questão:

Questão 9: Você se acha incluso nessa referência pronominal “nosso (s)”, “nossa (s)”)? Justifique.

Nessa questão, tivemos dois alunos que deixaram em branco, e alguns alunos responderam que sim, sentiram-se incluídos. Um não justificou e sete justificaram, vejamos algumas respostas abaixo:

1. “Sim. Todos temos religião, cultura, mas não impede de sermos brasileiros e respeitamos um com o outro.”
2. “Sim. Pois fazemos parte desses povos”.
3. “Sim, porque a palavra “nossa(s)” inclui todo mundo, não cita nomes de ninguém, então para mim é sim.
4. “Sim, eu me incluo porque assim como eles me sinto ofendida como as pessoas tratam e falam deles.”
5. “Sim, porque a nossa sociedade passa por esses conflitos”.
6. “Sim, porque a palavra “nossa(s)” inclui todo mundo, não cita nomes de ninguém, então para mim é sim”.

Tivemos, ainda, seis alunos que responderam “não” sem justificativa. E treze alunos justificaram com repostas bem parecidas:

1. “Não. Porque eu não sou indígena”
2. “Não. Porque não tenho parentesco indígena”.
3. “Não. Porque se refere ao povo indígena”.
4. “Não. Porque os pronome “nosso” ou “nossa” são para muitas pessoas”
5. “Não. Pois minha vida, não é a mesma cultura dos povos indígenas.”
6. “Não. Porque eu não me considero um indígena.”
7. “Não. Porque não me identifico com esse pronome”
8. “Não, pois eu não faço isso”

As respostas sublinhadas são as consideradas adequadas, e apenas 6 alunos responderam coerentemente. Apesar da associação correta do pronome “nossa” aos povos indígenas na questão anterior, feita por dezesseis alunos. Nessa última questão, aconteceu o contrário, pois apenas seis alunos responderam coerentemente que não se sentiam incluídos na referência por não serem indígenas. Ou seja, dezesseis alunos compreenderam que o pronome citado se referia aos povos indígenas, porém desses, apenas seis compreenderam que não estão inclusos na referência, justamente pelo fato anterior.

A falta de habilidade com os elementos de referência prejudicou a compreensão leitora, pois esses alunos não estavam conseguindo analisar as referências pronominais corretamente e, portanto, não conseguiram compreender o sentido do texto.

Em virtude dessas dificuldades, aplicamos três sequências didáticas, na qual a primeira utilizamos o mesmo texto do questionário de sondagem “Minha identidade não é sua fantasia” de Samela Sateré Mawé (Anexo A) reforçando as questões já apresentadas e inserindo outras pertinentes para melhorar a compreensão. Isto é, durante o desenvolvimento da primeira sequência, os alunos foram direcionados, em algumas partes específicas dos procedimentos, para este questionário inicial que acabamos de analisar. Desta forma eles puderam analisar suas respostas, suas percepções individuais, a fim de perceber outras visões, outros diálogos, junto com os colegas a partir de uma proposta de discussão coletiva.

Após isso, utilizamos mais dois artigos de opiniões: “Proibir ou não o uso de celular em sala de aula” de Alanna Landin. (Anexo B) e “Não é novidade o viés racista do futebol” de Cristiane Sousa da Silva (Anexo C). Esses serão trabalhados nas duas sequências posteriores à primeira.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, fizemos a descrição e análise dos resultados das aplicações das sequências didáticas. Como foi dito na seção anterior, em virtude das dificuldades encontradas no questionário inicial sobre o artigo de opinião “Minha identidade não é sua fantasia” de Samela Sateré Mawé (Anexo A)” retomamos este mesmo artigo de opinião para comparar o entendimento dos alunos sem uma sequência didática (envolvendo a leitura prévia dos elementos de forma geral, ou seja, elementos do contexto sócio-histórico, elementos verbais e não-verbais, como também, os objetivos de leitura) com uma leitura processual guiada pela aplicação da sequência de Lopes-Rossi (2023).

Além disso, reforçamos as questões já apresentadas e inserimos outras pertinentes para melhorar a compreensão. Isto é, durante o desenvolvimento da primeira sequência, os alunos foram direcionados, em algumas partes específicas dos procedimentos, para este questionário inicial que analisamos na seção anterior. Dessa forma, junto com os colegas, a partir de uma proposta de discussão coletiva, eles puderam analisar suas respostas, suas percepções individuais, a fim de perceber outras visões e outros diálogos que permeiam o leitor-texto-autor. Após essa retomada, aplicamos a sequência em mais dois artigos de opiniões:

- “Proibir ou não o uso de celular em sala de aula” de Alanna Landin. (Anexo B)
- “Não é novidade o viés racista do futebol” de Cristiane Sousa da Silva. (Anexo C)

A seguir, descrevemos a experiência com o primeiro artigo trabalhado com os alunos.

6.1 Vivências da primeira sequência didática

Como já referido, utilizamos o mesmo texto do questionário de sondagem “Minha identidade não é sua fantasia” de Samela Sateré Mawé. (Anexo A) respondido pelos alunos de forma individual. Posteriormente, então, aplicamos os procedimentos metodológicos da sequência didática de Lopes-Rossi (2023) para reforçar as proficiências leitoras dos alunos. O primeiro e o segundo procedimentos de leitura foram feitos em conjunto, pois são breves e dizem respeito ao conhecimento prévio, identificação do tema e objetivos de leitura.

No primeiro procedimento, a autora Lopes-Rossi (2023) explica que devemos acionar o conhecimento sobre o gênero, em todas as suas dimensões, ou seja, as características constitutivas do gênero como: a finalidade, suporte, autoria. Como também, identificar “os elementos composicionais verbais e visuais típicos que talvez permitam a identificação do gênero à primeira vista do texto e que provocam algumas inferências (compreensões)” (2023,

p. 59). O segundo procedimento diz respeito à leitura rápida dos elementos mais eminentes para possivelmente identificar o tema e à formulação dos objetivos para a leitura do texto.

1º PROCEDIMENTO

Objetivo: Acionar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero discursivo/textual artigo de opinião nos seguintes aspectos:

- Elementos do contexto sócio-histórico de produção, circulação, recepção do gênero (Finalidade, suporte, quem escreve, público-alvo).
- Exploração dos elementos verbais e não-verbais (título, foto da autora, informações sobre a autora, fonte, data).

2º PROCEDIMENTO

Objetivos:

Identificar o tema (se possível ou se ainda não foi identificado)

Formular os objetivos para a leitura do texto: posição da autora (favor/contra o quê? Quais argumentos utilizou?)

Orientações:

Nessa parte, direcionar os alunos a voltar às questões 1, 2 e 3 do questionário inicial.

1 H/A (tempo estimado)

No primeiro e segundo procedimentos, os alunos foram direcionados a observar os elementos verbais e não-verbais (título, foto da autora, informações sobre a autora, fonte e data). Observar, também, a finalidade do artigo de opinião, o suporte, quem escreve e público-alvo. Segue, novamente, um trecho do artigo de opinião abordado:

Figura 10 - Elementos verbais e não-verbais



PÁGINA INICIAL / COLUNAS / SAMELA SATERÉ MAWÉ

Minha identidade não é sua fantasia

ODS 10 - Publicada em 17 de fevereiro de 2023 - 19:19 - Atualizada em 19 de abril de 2023 - 09:30

Fonte: <https://projecolabora.com.br/ods10/minha-identidade-nao-e-sua-fantasia/>

Os alunos observaram que tanto a imagem da autora, como o seu o nome refletem que ela é uma pessoa indígena, então os alunos deduziram que ela poderia escrever algo relacionado ao seu povo. Voltando ao questionário de sondagem inicial, eles foram respondendo tanto oralmente como fazendo alterações em suas respostas de acordo com a discussão. Direcionamos para as três primeiras questões:

1. Este texto que você leu é um artigo de opinião. Você já tinha lido algum texto desse gênero textual?
 Sim
 Não
2. Onde podemos encontrar esse tipo de texto?
3. Qual a função do texto lido?
 - a) Narrar um acontecimento do carnaval
 - b) Defender um ponto de vista sobre os povos indígenas
 - c) Instruir o leitor a se fantasiar de índio no carnaval.
 - d) Informar sobre o carnaval e as fantasias.

Informamos que o gênero discursivo/textual artigo de opinião pode ser encontrado em jornais ou revistas seja impresso ou virtual. Apesar de a leitura de forma individual já ter sido feita anteriormente, essa discussão em grupo foi necessária visto que, ao lerem sozinhos, esses aspectos podem não ter sido importantes para eles, por exemplo, não perceberam as informações sobre a publicação, local, data e autoria. Sobre esses aspectos, Lopes-Rossi (2023) defende que esses conhecimentos a respeito das condições de produção, circulação e recepção dos enunciados precisam ser mobilizados, uma vez que a partir da intenção comunicativa tanto do leitor, como escritor “identifica e escolhe um gênero que lhe permita realizar seu intento” (Lopes-Rossi, 2023, p. 20).

Sobre a terceira questão: “qual a função do texto lido?” tratando da finalidade do gênero discursivo/textual estudado, a maioria já havia respondido adequadamente, porém, foi reforçado que a função desse gênero discursivo/textual é defender um ponto de vista e para isso

foram necessárias algumas estratégias, como a argumentação. Segundo (Bakhtin, 2006), a intenção do falante e a situação comunicativa determinam a construção composicional. Desse modo, o artigo de opinião é construído pela intenção comunicativa que é defender um ponto de vista com uso de argumentação.

A partir desse debate, criamos hipóteses de qual temática a autora iria tratar, como ela se posicionaria a respeito, de que forma argumentativa ela iria defendê-la e qual fato polêmico pode ter incentivado a escrita do tema. Essa instigação se trata das hipóteses e dos objetivos de leitura que, para Lopes-Rossi (2023), são necessárias ao leitor para ele ser bem-sucedido interligando as informações do texto a seus conhecimentos, gerando inferências. E, para a confirmação das hipóteses e os objetivos de leitura, seguimos, abaixo, para a leitura completa do texto e para os demais procedimentos.

3º PROCEDIMENTO

Este procedimento, segundo a autora Lopes-Rossi (2023, p. 62), trata-se da “leitura inferencial mais complexa”, ou seja, nesse momento após as leituras prévias, lemos o texto completo explorando alguns aspectos do tema, aspectos linguístico-textuais, estilo e características constitutivas específicas do gênero discursivo/textual. Em nossa adaptação da sequência exploramos os aspectos linguístico-textuais referentes aos elementos coesivos pronominais. Para abranger todos esses aspectos citados dividimos esta etapa em três momentos: Conteúdo temático, estrutura composicional, escolhas linguísticas que marcam o estilo do gênero e do autor e análise linguística dos elementos coesivos pronominais referenciais presentes no texto.

Objetivo:

- Ler de forma inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero.

1º momento: Conteúdo temático

Perguntas orientadoras:

- O que você deduziu sobre o tema antes de ler o texto, confirmou-se?
- Qual fato polêmico poderia ter inspirado a escolha do tema pela autora?

(Nessa parte, os alunos retornarão à questão 4 do questionário inicial.)

2º momento: Estrutura composicional (características constitutivas do gênero)

Orientações:

Sinalização, (usando marca-texto de cores distintas) no próprio texto, da estrutura básica: Introdução, desenvolvimento e conclusão.

Identificação da tese e argumentos utilizados no texto.

➤ Nessa parte, retornar às questões 5 e 6 do questionário inicial.

3º momento: Escolhas linguísticas que marcam o estilo do gênero e do autor.

- Observar a escolha pelo uso de 1º ou 3º pessoa no texto e o uso formal e informal na linguagem do texto.

4º momento: Análise linguística dos elementos coesivos pronominais referenciais presentes no texto.

- Nessa parte retornar às questões 7, 8, 9 e 10 do questionário inicial. Além disso, abordar outros elementos coesivos não contemplados no questionário como: “nessa época”, minha identidade, sua fantasia”, “Isso vale”.

Tempo estimado: 4 H/A

No terceiro procedimento, foi feita a leitura completa do primeiro artigo de opinião. A leitura coletiva foi feita de forma intercalada pelos alunos. Fazendo pausas em algumas partes para enfatizar alguns aspectos das escolhas da autora. Como por exemplo, o termo estereótipo e pejorativo em que alguns alunos não compreendiam esse termo. Assim como relembramos aulas passadas, inclusive do mês indígena em que debatemos sobre os termos “índio” e “povos indígenas”. Desse modo, foi um momento prazeroso de leitura e debate sobre o texto. Vale ressaltar que retomamos o texto para explorar cada aspecto que apresentamos no questionário. Então após a leitura completa, abordamos em um primeiro momento, o **conteúdo temático**. Bakhtin (2006, 281) explica que o autor define a sua ideia de acordo com “certas condições de comunicação discursiva”. Nesse caso, para investigarmos a ideia estabelecida pela autora, relemos a quarta questão do questionário:

4. Levando em consideração a função do texto, o contexto social. Qual a temática do texto lido?
- a) Homenagem indígena com as fantasias no carnaval.
 - b) Identidade indígena valorizada com as fantasias no carnaval.
 - c) Diversidade indígena no carnaval.
 - d) Identidade indígena e as fantasias no carnaval.

Percebemos divergências nas respostas sobre a temática, pois os alunos se dividiram bastante em duas prováveis respostas (C e D). Foi necessário instigá-los a observar as “pistas” dadas pelo contexto, finalidade e inclusive o título. Após um momento de ponderar esses aspectos, uma aluna participou declarando “eu marquei a letra C (no questionário inicial) mas, agora eu marcaria a letra D”. Essa fala revela que a aluna conseguiu apreender que os aspectos contextuais colaboram juntamente com a leitura completa do texto para a compreensão textual. Então, os demais alunos concordaram com ela percebendo que a resposta D (identidade indígena e as fantasias no carnaval) era a mais adequada. O tema, assim, foi se construindo, levando em consideração a opinião dos alunos e o debate estabelecido em conjunto. Além de que “é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui” (Koch, 2011, p. 21).

A turma participou, ainda, compartilhando da ideia de que o fato polêmico que poderia ter inspirado a escolha do tema pela autora teria sido a presença de pessoas caracterizadas de indígena no carnaval, podendo ser uma pessoa famosa ou não. Então, foi exposto alguns casos como a atriz Alessandra Negrini que foi alvo de uma polêmica sobre esse caso após se fantasiar de indígena, no carnaval de 2020. E, não somente nesse ano, mas em todos os outros, essa polêmica ressurge. Foi importante mencionar esses fatos para que os alunos compreendessem que o artigo de opinião está ligado a fatos noticiados que acabam “viralizando” e gerando uma polêmica, pois quem escreve realiza uma leitura do real analisando e avaliando (Melo, 1985).

Após esse momento, reconhecemos a **estrutura composicional** básica: Introdução, desenvolvimento e conclusão e identificamos a tese e argumentos utilizados no texto. Nessa parte, foi projetado imagens no Datashow do artigo de opinião estudado (Minha identidade não é sua fantasia) e apresentado os detalhes da sua estrutura. Vejamos:

Figura 11 - Um dos slides utilizado

Samela Sateré Mawé
 @sam_sateremawe @sam_sateremawe @Samela Sateré Mawé

PÁGINA INICIAL / COLUNAS / SAMELA SATERÉ MAWÉ

Minha identidade não é sua fantasia

305 10 • Publicada em 17 de fevereiro de 2023 • 19:19 • Atualizada em 19 de abril de 2023 • 09:30

- 1 É carnaval, época em que muitas pessoas saem nas ruas em busca de diversão e entretenimento. Mas sabe o que não é nada divertido, pelo contrário é muito desrespeitoso? É quando nessa época as pessoas se fantasiam de “indio”. (Tese)
- 2 Ainda bem que estamos aqui para descomplicar, sendo referências nos assuntos que são nossos, protagonizando as nossas pautas.
- 3 O primeiro ponto relacionado à fantasia de índio remete logo ao nome. “Índio” é um termo pejorativo e errado – dado pelos colonizadores quando invadiram o Brasil –, que não traduz toda a nossa diversidade. Quando as pessoas usam esse termo, elas remetem a somente um povo, invisibilizando, por ignorância, os mais de 305 povos indígenas que, com sua diversidade, vivem no Brasil.
- 4 Usar o termo também traz adjetivos e estereótipos construídos pela colonização, e reproduzidos por muito tempo nas escolas e veículos de comunicação como “indio preguiçoso”, “indio sem alma” ou “indio anda nu”.
- 5 Geralmente, quando as pessoas usam da nossa identidade no carnaval, elas também usam o termo “tribo”, que não condiz com a nossa organização social. Somos Povos, segundo a Constituição, nos artigos 231 e 232, pois cada povo tem língua, cultura, território e identidade diferentes.
- 6 Desconstruindo termos: o correto é falar Povos Indígenas.

Introdução

Desenvolvimento

1º Argumento de autoridade (Credibilidade)

Fonte: arquivo da pesquisadora.

Os padrões e diversidades de gêneros se diferenciam de acordo com a situação de produção e posição social, dessa maneira moldamos o discurso em formas de gêneros que se materializam sob uma determinada construção composicional (Bakhtin, 2006). Portanto, para analisar a construção composicional do artigo de opinião, acima, os alunos receberam marca-textos para utilizar nas marcações das partes da estrutura como a introdução, desenvolvimento, conclusão e argumentos utilizados. Lopes-Rossi (2023, p. 62) sugere estratégias para esse procedimento como a “sinalização no próprio texto, com cores, de determinadas informações”. Desse modo, eles foram instruídos a compartilhar as cores diferentes com os colegas para marcar as partes dessa estrutura, juntamente com a mediação da professora pesquisadora. Um ato tão simples, mas que os movimentou e animou, diminuindo a distração, pois alguns alunos dessa turma, realmente, não têm acesso a esse tipo de material e por isso ficaram surpresos e agradecidos de recebê-los.

Figura 12 - Marca-textos distribuídos para os alunos



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A seguir tratamos da questão 5 que aborda sobre o aspecto do ponto de vista:

5. Qual o ponto de vista da autora acerca da temática?

Como vimos na análise do questionário, apenas 8 alunos responderam adequadamente tratando sobre o desrespeito aos povos indígenas. É importante frisar que o ponto de vista do texto já se apresenta na introdução e é validado, por meio de argumentos, no desenvolvimento. Debateremos sobre qual seria a opinião central da autora que iria permear todo o texto. Com isso, os alunos perceberam que a autora discorria sobre o desrespeito aos indígenas, assim, o restante dos alunos refizeram as respostas que não estavam adequadas.

Diante disso, também, puderam observar que a sustentação do ponto de vista está justamente nos argumentos. A autora usa uma argumentação corrigindo o termo “índio”, “tribo”, até chegar ao uso das fantasias no Carnaval. Esse movimento dialógico é o que (Rodrigues, 2001) chama de distanciamento, ou seja, a autora desqualifica as vozes às quais se opõe.

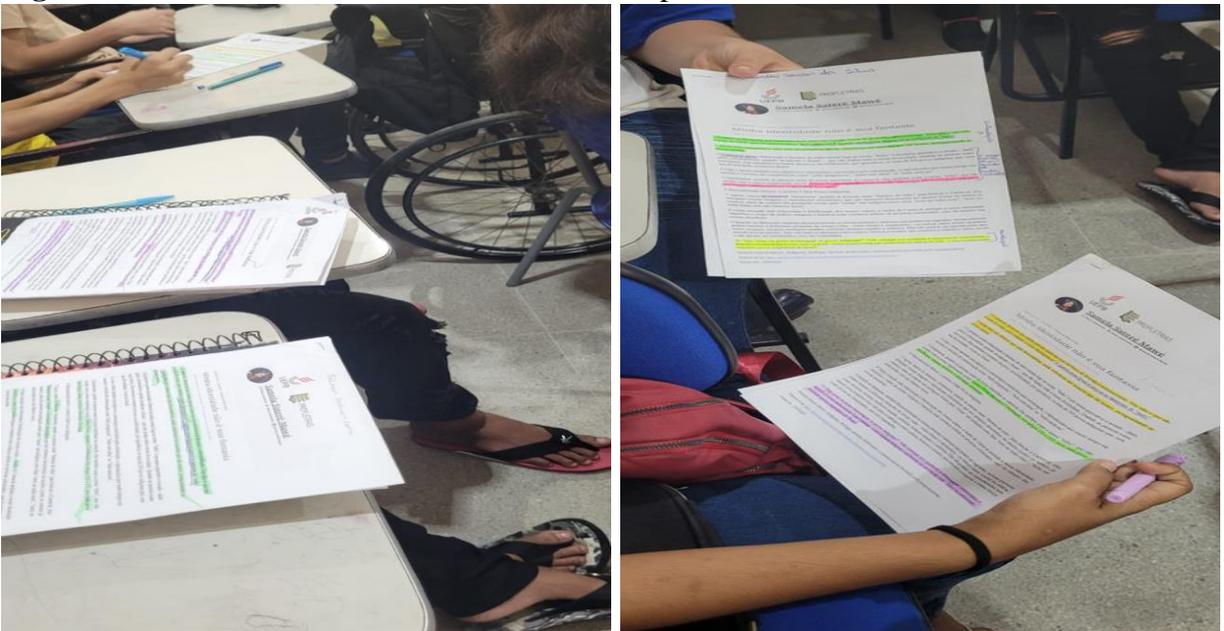
Discutimos, ainda, durante a aplicação da sequência, a estrutura composicional e a finalidade do gênero discursivo/textual. Assim, os estudantes perceberam que há o movimento de argumentos que faz parte de sua composição. Por isso, retornamos à questão 6:

6. No 5º parágrafo, a autora usa artigos da Constituição: “Somos Povos, segundo a **Constituição, nos artigos 231 e 232**, pois cada povo tem língua, cultura, território e identidade diferentes.”. Ela utilizou esse recurso com o objetivo de:

- a) Informar o leitor
- b) Argumentar contra o termo “tribo”.
- c) Citar a lei e explicá-la.
- d) Concordar com as fantasias de “índio” no carnaval.

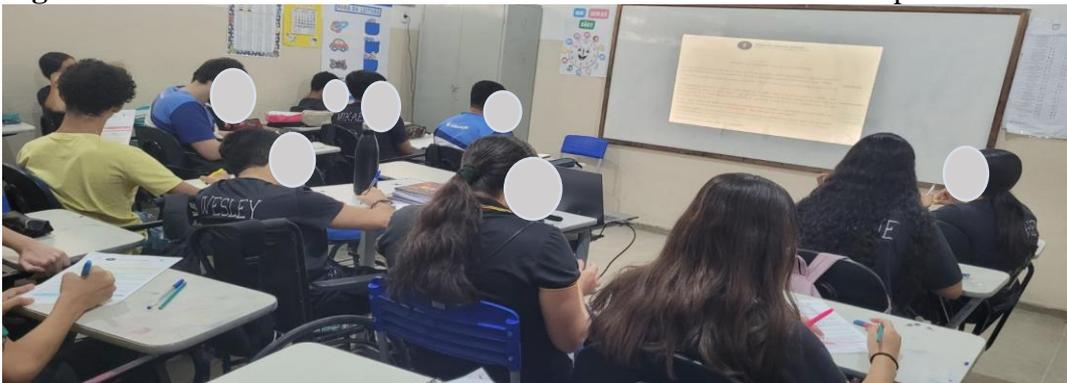
Nessa questão, apenas 7 alunos reconheceram o uso da menção aos artigos da Constituição como modo de argumentar. Novamente foi necessário explicar que o intuito da autora não era citar e explicar a lei (letra C), mas o de argumentar (letra B), dessa vez, fazendo uso do movimento dialógico de assimilação, incorporando vozes positivas ao seu discurso que construíram o seu ponto de vista (Rodrigues, 2001). Algumas imagens desse momento de debate estão a seguir:

Figura 13 e 14 - Alunos marcando a estrutura composicional do texto



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 15 - Alunos visualizando um dos slides sobre a estrutura composicional do texto



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No terceiro momento tratamos do **estilo**. Considerando que o gênero discursivo/textual artigo de opinião é dissertativo argumentativo, espera-se uma escrita mais formal, no qual o articulista moldará a sua escrita levando em consideração o contexto de produção e as suas condições específicas (Bakhtin, 2006). Então, os alunos se expressaram explicando que a linguagem utilizada foi a formal, mencionando palavras mais elaboradas presentes na modalidade escrita da língua como “deturpam”, “fetichização”. Nesse ponto, foi esclarecido que o texto opta pela linguagem formal, pois segue as normas padrões da língua portuguesa e que o gênero exige esse tipo de linguagem, mas não significa que precisa ser de difícil compreensão. A formalidade também se evidencia com a presença de mecanismos de coesão que são evidenciados por alguns aspectos, como os pronomes que fazem referências, pontuação e conectivos. E a escolha desses elementos léxicos, frasais e gramaticais depende das “condições específicas de dado contexto discursivo” (Bakhtin, 2006, p. 266).

Prosseguimos para o quarto momento e tratamos da **análise linguística** no que diz respeito aos mecanismos referenciais pronominais presentes no texto. Deixamos a seguir um quadro com os pronomes que analisamos neste artigo de opinião.

Quadro 5 – Pronomes analisados no 1º artigo de opinião.

Elas	3º parágrafo
Elas	9º parágrafo
Nosso, nossa	Recorrente em todo o texto, em todos os parágrafos exceto no quarto.
Nessa	1º parágrafo
Isso	9º parágrafo
Minha	No título
Sua	No título
Eu	Último parágrafo

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

Com a questão 7, abaixo, analisamos o seguinte parágrafo do texto:

7. O pronome “elas” que aparece no 3º parágrafo refere-se às pessoas que usam a expressão “índio” se referindo a apenas um povo. Agora, observe o mesmo pronome “elas” no 9º parágrafo e responda a que expressão ele retoma:

Quando se fantasiam, também descaracterizam as nossas pinturas e adereços que podem ser sagradas; nossas pinturas podem remeter a diferentes situações de nossas vidas – como rituais e casamentos – ou indicar status social na aldeia, como caciques, tuxauas, mulheres casadas, solteiras, homens casados e solteiros. Elas não podem ser reproduzidas sem sentido e/ou propósito. Isso vale para os adereços como colares, brincos e cocares, que remetem a respeito e status social e não devem ser banalizados, mas sim respeitados.

Observamos que o pronome pessoal do caso reto “elas” retoma “nossas pinturas” que está na segunda linha do parágrafo. Porém, alguns alunos o associaram a uma palavra ou expressão próximo ao pronome (4º linha) como: “mulheres solteiras e casadas”; “sentido ou propósito”. Relembrando que na análise do questionário inicial, vimos que nenhum aluno conseguiu analisar corretamente o referente desse pronome.

Um estudante ainda respondeu que retomava “as pinturas e adereços que podem ser sagrados”. No entanto, após citar sobre esses dois itens (pinturas e adereços) a autora os divide em duas explicações. Primeiramente, explica das pinturas, e este é o referente do pronome usado “elas” que não podem ser reproduzidas sem sentido. Depois a autora explica sobre os adereços que estes não devem ser banalizados e, sim, respeitados.

Diante desse fato, usamos o exemplo dado no enunciado da questão, voltando ao 3º parágrafo, no qual o pronome “elas” refere-se ao termo “pessoas”, usando o Datashow com essas referências marcadas:

Figura 16 - Slide da explicação

3 O primeiro ponto relacionado à fantasia de índio remete logo ao nome. “Índio” é um termo pejorativo e errado – dado pelos colonizadores quando invadiram o Brasil –, que não traduz toda a nossa diversidade. Quando as pessoas usam esse termo, elas remetem a somente um povo, invisibilizando, por ignorância, os mais de 305 povos indígenas que, com sua diversidade, vivem no Brasil.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Observamos que todo o parágrafo explica a descaracterização das pinturas e adereços e a autora explica primeiramente as pinturas, depois diz que elas não podem ser reproduzidas sem sentido e/ou propósito, para depois explicar sobre os adereços. Então, foram indagados sobre o trecho citado na pergunta em que nós devemos investigar: o que é que não podem ser reproduzidas? A resposta será a substituição da palavra pelo pronome “elas” fazendo com que o texto se torne coeso, ou seja, com ligações que atendam a sua continuidade de forma coesa. Assim, eles conseguiram identificar o termo “nossas pinturas”, no início do parágrafo. Mas não foi rapidamente que eles chegaram à resposta, tendo em vista que foram necessárias outras exemplificações, repetição da pergunta e repetição do 9º parágrafo como um todo.

Diante dessa experiência, percebemos que a turma não conseguiu associar o pronome “elas” ao referente explícito “nossas pinturas”. Um referente que diz respeito a um contexto textual (referência endofórica) e, mesmo assim, foi percebido uma dificuldade na compreensão desses elos coesivos.

Seguindo para a oitava questão:

8. Embora a autora use o pronome “minha” no título, em todo o texto ela usa o pronome “nosso (s)”, “nossa (s)”. A quem ela se refere quando usa esses pronomes durante todo o texto?

Percebemos que a maior parte dos alunos (16), no questionário inicial, conseguiu inferir que o pronome “nossa” referia-se aos povos indígenas utilizado em todo o texto, apesar de a autora usar o “minha” no título. Nesse caso, não se tratando de um referente explícito, mas contextual, exofórico. E, nesse caso, os 28 alunos participantes conseguiram analisar o contexto para identificar que a autora usou o pronome “nossa (s), nosso (s)”, recorrentemente no texto, para se referir aos povos indígenas em geral, ao qual ela faz parte. Houve respostas como “aos seres humanos”, “povos” e alguns alunos reescrevendo partes do texto não condizentes com o contexto da questão. Como se respondessem apenas para não deixar em branco, um hábito comum de reescrita soltas e sem sentido de partes do texto.

Destacamos, então, o papel importante do professor como mediador para proporcionar momentos de reflexão sobre a leitura e para que eles compreendam que o texto é mais do que aquilo que está escrito explicitamente, que não é somente um repositório de respostas prontas para serem reescritas em atividades. O texto é feito, de fato, para o diálogo com o leitor e todo o contexto que o envolve e as circunstâncias de sua produção, sua construção de sentido(s). É de ressaltar ainda o papel do gênero discursivo/textual como intensificador da compreensão da língua, esta não se dá por meio de enunciados isolados, mas a partir de seu funcionamento dentro desses gêneros discursivos/textuais (Bakhtin, 2006).

Na última questão, observamos:

9. Você se acha incluso nessa referência pronominal “nosso (s)”, “nossa (s)”?. Justifique.

Como grande parte dos alunos, 16 ao todo, compreenderam que o pronome “nossa” remetia aos povos indígenas, sua cultura, então, esperávamos que eles perceberiam que não faziam parte dessa comunidade e por isso uma das respostas mais coerentes, principalmente por esses 16 alunos seria: “Não. Porque eu não sou indígena”. Porém, apenas 6 alunos conseguiram construir um sentido coerente com todo o contexto de produção do artigo e responderam da seguinte forma:

“Não. Porque eu não sou indígena”

“Não. Porque não tenho parentesco indígena”.

“Não. Porque se refere ao povo indígena”.

Isso mostra que maior parte dos alunos não conseguiram perceber que a relação de referência (ou remissão) não se estabelece apenas entre a forma remissiva e o elemento de referência, mas também “entre os contextos que envolvem a ambos” (Koch, 2022, p. 31). Desse modo, é preciso enfatizar que a referenciação consiste na construção e reconstrução dos referentes durante o texto. O que requer do aluno uma leitura que vá além do contexto textual, ampliando sua leitura para referentes que se constituem a partir de uma construção dialógica entre o texto e as relações sociais que permeiam essa escrita-leitura.

Terminada a retomada do questionário inicial, propomos mais algumas reflexões para aprofundar o debate sobre outros elementos linguísticos pronominais. Aplicamos a atividade complementar (Apêndice B) e respondemos de forma oral e participativa, refletindo e respondendo juntos. Vejamos a primeira questão desse questionário complementar:

1. Analise os referentes dos seguintes trechos:

- a) “É quando nessa época” (1º parágrafo)
- b) “Isso vale para os adereços” (9º parágrafo)

A letra *a*, refere-se ao seguinte parágrafo:

É carnaval, época em que muitas pessoas saem nas ruas em busca de diversão e entretenimento. Mas sabe o que não é nada divertido, pelo contrário é muito desrespeitoso? É quando nessa época as pessoas se fantasiam de “índio”.

Primeiramente, os alunos não entenderam o objetivo da pergunta, mas foi explicado que o pronome “nessa” remete a algum termo dito antes (anáfora) e que pode indicar espaço ou tempo. O que Neves (2018, p. 546) considera “significação temporal”. Então, eles responderam que a época era a de carnaval.

Na letra *b*, pedia para analisar o pronome “isso”, linha 4, no nono parágrafo, abaixo:

Quando se fantasiam, também descaracterizam as nossas pinturas e adereços que podem ser sagradas; nossas pinturas podem remeter a diferentes situações de nossas vidas – como rituais e casamentos – ou indicar status social na aldeia, como caciques, tuxauas, mulheres casadas, solteiras, homens casados e solteiros. Elas não podem ser reproduzidas sem sentido e/ou propósito. Isso vale para os adereços como colares, brincos e cocares, que remetem a respeito e status social e não devem ser banalizados, mas sim respeitados.

Um aluno falou que era sobre o respeito às pinturas, como também aos adereços. Outro estudante acrescentou que esses elementos não deviam ser banalizados, outros falaram sobre o desrespeito à cultura exemplificadas no texto com o uso desses elementos da cultura indígena. Outro aluno, ainda, mencionou que esses elementos eram sagrados para os indígenas.

Diante dessas respostas, todas possíveis e de acordo com o sentido do contexto, fica visível que o pronome demonstrativo “isso” não remete a algum termo citado anteriormente, mas a toda uma ideia expressa, ou seja, “pode retomar porções inteiras do texto (Neves, 2018, p. 546). Posteriormente, explicamos que não havia apenas uma resposta correta, mas todas as formas que eles interagiram podem ser adequadas, então, foi dado um tempo para que eles escrevessem as suas respostas. Depois, ao olhar essas respostas percebemos que muitos reescreveram exatamente o que havia no parágrafo do artigo estudado “Elas não podem ser reproduzidas sem sentido e/ou propósitos” (linha 4), o que não está incorreto, no entanto, reforça a dificuldade dos alunos em parafrasear, usar seu próprio vocabulário para se expressar, buscando apenas “respostas prontas”.

Na segunda questão, aproveitamentos para explorar o título, vejamos:

3. Já que os pronomes fazem referência a algo mencionado anteriormente ou a algo que ainda vai ser mencionado, analise os pronomes do título “Minha identidade não é sua fantasia”. Considerando a temática, a autora, o contexto em que foi escrito, a quem eles se referem?

Os pronomes em destaque fazem parte do título, então, é preciso recorrer a todo o contexto de produção para o (s) sentido (s) relativo aos referentes, ou seja, a quem a autora destina seu discurso. De acordo com o contexto, acreditamos que podemos inferir vários sentidos que condizem com o uso do pronome “minha”, referindo-se à própria autora, e como ela é uma autora indígena, se estende a todo o povo indígena e/ou a cultura indígena.

Nessa questão, demos um tempo para eles responderem. E depois pedimos para que alguns socializassem as respostas. Desse modo, constatamos que a maioria dos alunos respondeu satisfatoriamente, pois algumas respostas mais recorrentes foram:

Aos indígenas
 Aos povos indígenas
 Cultura indígena
 À Samela (autora)
 Ao povo dela, à origem dela
 Aos povos indígenas

Já em relação ao pronome “sua”, também, podemos inferir que pode se referir às pessoas que não são indígenas em geral e/ou às pessoas que usam fantasias indígenas para brincar carnaval, desrespeitando à cultura, às vezes, por falta de conhecimento sobre os povos indígenas. Neste caso, a autora está fazendo uma crítica à pessoas que já usaram ou pensam em usar fantasias indígenas no carnaval e o uso do pronome serviu bem ao seu propósito.

Algumas respostas socializadas pelos alunos sobre o referente do pronome “sua” foram:

Aos não-indígenas
 Às roupas que usam no carnaval
 Fantasia indígena
 Às pessoas brancas que se fantasiam de indígena
 Às pessoas que não são indígenas
 Às pessoas que não respeita à cultura indígena
 Às pessoas que usam fantasias indígenas para brincar carnaval

Percebemos que algumas respostas como “Às roupas que usam no carnaval” e “Fantasia indígena” não condizem com um possível referente do pronome “sua”. Todavia, os outros alunos responderam coerentemente, pois conseguiram perceber a relação de referência e que esta relação não se dá simplesmente relacionado a algo mencionado antes, já que está no próprio título, mas que se pode inferi-la de acordo com o contexto e propósito comunicativo do texto.

Outro aspecto que podemos elencar é que uma das respostas possíveis seria a referência ao próprio leitor. E, embora nenhum dos alunos tenha mencionado isso, podemos refletir que esse leitor pode ser caracterizado por algumas afirmações dadas por eles, como: não-indígena, pessoas brancas que se fantasiam de indígena, as pessoas que não respeita a cultura indígena.

Diante das participações dos alunos, enfatizamos apenas essas duas percepções inadequadas das respostas “Às roupas que usam no carnaval” e “Fantasia indígena”, reforçando que as demais estavam coerentes e que eles não precisavam padronizar uma única percepção, pois o texto nos abrem algumas possibilidades, como foram percebidas por alguns alunos.

Portanto, constatamos que para que o aluno se torne um leitor proficiente é necessário o diálogo com o texto, a compreensão dos aspectos sócio-históricos do gênero e seu propósito comunicativo. Assim, acontecerá, de fato, a construção de sentido(s), e não um único sentido, nem resposta única para as reflexões propostas, pois para Koch (2011) as possíveis leituras e sentidos dependem do texto, do modo como é composto, do que está sendo revelado de forma explícita ou apenas sugerido e, também dependem do leitor, de sua ação sobre o texto, de seu conhecimento diverso e de sua cooperatividade diante do texto.

Concluído esse terceiro procedimento, passamos para o quarto.

4º PROCEDIMENTO

Objetivos:

- Apreciar criticamente a abordagem do tema e a percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado.

Orientações:

Identificar relações dialógicas (vozes) que o texto estabelece com outros textos, outros discursos e com o leitor: de que forma a autora dá voz ao leitor dentro de seu texto?

Avaliar o texto e emitir opinião sobre ele.

Tempo estimado: 1 H/A

Iniciando o quarto procedimento, Lopes-Rossi (2023) explica que é nesse momento que se faz a percepção das relações dialógicas e a apreciação crítica. Propomos para esse momento a seguinte reflexão para os alunos: No último parágrafo: “Mas como **eu** posso homenagear os povos indígenas? O pronome “eu” refere-se a quem?

Houve aluno que associou o pronome “eu” a autora do texto, o que no contexto não indica isso. Essa questão nos remete a inserção do leitor dentro do texto. Esse leitor pode ser algum leitor específico, como por exemplo, alguém que já tenha usado fantasia indígena, mas levando em consideração o modo como a autora aborda o tema, também, pode ser associado aos leitores em geral. Dessa maneira, os alunos não responderam que se referia aos leitores em geral, embora podemos entender que sim, pois seria um questionamento de um leitor crítico indagando uma forma de homenagear, já que se fantasiar de indígena no carnaval não seria aceitável. Todavia, algumas respostas dos alunos denotaram que poderia ser justamente um leitor que já tivesse se fantasiado de indígena, pois disseram: “nós, os não indígenas”; “as pessoas que vestiram as fantasias indígenas.”

Essas respostas indicam que a estratégia sequenciada para o gênero surte efeitos que propiciam a produção de sentidos pois ela “realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa” (Koch, 2010, p. 59). E a análise desse texto mobilizou esses aspectos, como também proporcionou criticidade, pois ao dialogarem com o texto puderam construir suas respostas.

Os alunos, após identificar que essa fala seria de um leitor, ainda, foram indagados de que forma a autora dá voz a esse leitor dentro de seu texto, que marcas puderam visualizar que não se tratava da voz da autora, e sim, do leitor, então, eles conseguiram identificar o uso das aspas. A autora usou essa estratégia para trazer o leitor para dentro do texto.

Sobre o posicionamento crítico do leitor, Lopes-Rossi (2023) esclarece que permeia os aspectos já citados acima sobre as relações dialógicas e as qualidades das informações, como

também as opiniões dos alunos concordando ou discordando. Por isso, os alunos foram questionados sobre as informações dadas pela autora, se foram suficientes para construir sua argumentação precisa. E os alunos expressaram suas opiniões acerca disso mencionando que acharam que a autora utilizou bem as estratégias para a persuasão. Mencionaram também que o tema deveria ser conhecido de toda a sociedade, pois os indígenas estão inclusos nos espaços públicos, logo, precisam de respeito com a sua cultura. Relembrou, também, dos debates em sala de aula, no mês de abril de 2024, que foi discutido sobre a mudança da terminologia “dia do índio” para “dia dos povos originários” ou “dia dos povos indígenas” e falaram da relevância do respeito às diversas culturas.

Diante dessas constatações, fica evidente que o trabalho com o gênero discursivo/textual artigo de opinião é propício para trazer para a sala de aula temas que pode ajudar a combater estereótipos e valorização de culturas diversas, trazendo luz aos aspectos históricos que permeiam a nossa sociedade. Concebendo o texto como “lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores [...]” (BNCC, 2018, p. 87)

Dessa maneira, foi válida a execução dessa sequência didática com esse artigo de opinião, pois proporcionou outros olhares, pois a leitura “nos aproxima de múltiplas culturas” (Solé, 1998, p. 46) desenvolvendo, também, a criticidade dos alunos sobre a temática e ampliando seus conhecimentos sobre esse gênero discursivo/textual e sobre os mecanismos coesivos pronominais referenciais presentes no texto que os ajudaram na construção do(s) sentido(s), pois “o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto” (Koch e Elias, 2010, p.57). Por isso, a ênfase em um ensino de leitura que abranja não somente conhecimentos linguísticos, mas toda a situação comunicativa que ajudará na construção do(s) sentido(s).

6.2 Vivências da segunda sequência didática

Para esse momento, selecionamos o artigo de opinião “Não é novidade o viés racista do futebol” de Cristiane Sousa da Silva. (Anexo B), transcrito abaixo, a fim de trazer um tema de interesse da realidade dos estudantes, principalmente do sexo masculino, para viabilizar a participação de alunos menos interessados em leitura. Escolhemos tratar do futebol, pois muitos deles participam dos torneios e competições escolares. Então, aproveitamos para discutir sobre o racismo dentro dessa esfera.

Artigo de opinião: “Não é novidade o viés racista do futebol” (Anexo B)

O esporte é um dos espaços mais almejados para ascensão no imaginário da juventude brasileira, no entanto, é também um espaço perverso e violento para quem é negro num país estruturado pelo racismo. Paira nesse imaginário a ilusão do esporte como a única forma de crescimento e inclusão do jovem negro da periferia na sociedade. Uma armadilha do esporte espetáculo e da mídia, que, muitas vezes, reproduz padrões eurocêtricos e racistas. Nesse caminho, acabamos homogeneizando os indivíduos, a cultura, o conhecimento e o esporte.

Não é de hoje e nem é novidade o viés racista do futebol. Desde seu nascedouro essa violência existe e o acompanha até os dias atuais. Na sua gênese, considerado um esporte nobre, apenas a elite - leia-se: brancos - podia jogar. Os pretos não tinham espaços para aquela prática esportiva. Estamos falando do final do século XIX e início do século XX, pós período de pseudoabolição, no qual outro desafio é colocado para a população negra: o enfrentamento as mazelas sociais urbanas para as quais essa parcela da população não fora preparada.

Apesar do sentimento de ânimo e uma sensação de liberdade no pós-abolição, a classe dominante não aceitou e não integrou esse alto contingente de negros recém-libertos na sociedade. Ao chegar às zonas urbanas, os negros não tinham perspectiva. A tentativa de superar as dificuldades pela falta de trabalho, comida e moradia era o mais importante, mas suprir as suas necessidades nem sempre era possível.

Outro fator a se destacar é que existiu e existe todo um aparato político, social, cultural, educacional e filosófico que estruturou no pensar e no agir que a mulher negra e o homem negro são inferiores. Uma construção social do pensamento brasileiro alicerçado à luz da estrutura racista colonial brasileira, em que o branco é detentor exclusivo de humanidade, ou seja, o outro não é humano. Melhor dizendo, ser negro não é ser humano. E todo mundo deseja ser humano!

Grada Kilomba nos alerta que “a língua tem uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade”.

A partir dessa reflexão, nos afastamos de tudo que significa negrura interpretado como ruim e do entendimento de que o bom é a brancura, na qual, nos afastamos de tudo aquilo que lembre que somos negros.

Esse intróito se faz necessário para que possamos entender o que reverberou, nas últimas semanas, nas redes e nas mídias sociais, em relação ao racismo sofrido pelo jogador Neymar Jr, chamado de “macaco” pelo zagueiro Álvaro González, na partida do campeonato francês.

O racismo é o crime perfeito, como nos revela Munanga, porque a própria vítima é lida como responsável pela violência. Quem cometeu a violência não tem nenhum problema. O racismo é perverso e violento, nos retira a humanidade, nos objetiva e nos animaliza. Não foi apenas o Neymar que ele agrediu, mas todos os milhares e milhares de negros do mundo.

Vivemos em uma sociedade que é pensada para o processo de embranquecimento, na qual Neymar e muitos de nós fomos inseridos. Outrora Neymar se afirmou como branco, hoje se afirma como negro, mas quem nunca o fez? Quem nunca pensou em alisar o cabelo para ser aceita? Quem nunca raspou o cabelo para negar sua negritude e se aproximar do padrão? Quem nunca pensou afilar o nariz para tirar as marcas da negrura? Afinal, a eficácia do racismo é essa de não se entender como preto numa estrutura colonial racista. O processo de negação, o autoódio que o racismo constrói em nós, pretos, resulta na não aceitação e em não querer ser preto.

Neusa Santos Sousa, em seu livro “Tornar-se negro”, nos alerta: “ser negro não é uma condição dada a priori ser negro é um vir a ser é um tornar-se é um processo de transformação dentro de um realidade social”.

A ascensão social conquistada por meio do esporte nos aproxima do entendido como humano, ou seja, nos deixa mais perto do branco. Quanto mais ascende, menos próximo dos outros negros você vai estar, menos se reconhece positivamente na negrura, pois a estrutura racista colonial brasileira impossibilita você ser negro e humano ao mesmo tempo. Ou um ou outro. Então eu me afasto de ser negro.

Neymar não foge desse caminho atravessado por leituras subliminares do que é o desejo desse lugar de humanidade, dessa identidade que precisa ser alcançada para chegar à branquitude, uma verdadeira violência da nossa subjetividade.

Outrossim, o zagueiro Álvaro Gonzalez, não enxerga Neymar, enxerga um corpo preto que precisa ser depreciado e animalizado. Esse olho do racismo e do colonizador viu ali um corpo preto não identificado como humano. Não é a personalização de Neymar que queremos discutir, mas a causa de um povo no despertar para o racismo. Essa é

a dimensão que precisamos entender. Como nossa subjetividade é violentada cotidianamente nessa estrutura racista, que é brutalizada no campo das palavras.

Começar a se perceber enquanto preto é um processo, uma construção e Neymar chega a esse processo que deveria ser acolhedor e não questionador. Afinal, a tomada de consciência do Neymar se deu a partir da percepção da violência que sempre nos acompanha e que faz questão de nos alertar que aquele não é o seu lugar.

Finalizo com essa grande ancestral, Neusa Sousa Santos, que diz que ser negro é um eterno vir a ser, não basta apenas se identificar. E o que muda na realidade concreta? Você se percebe como negro/ a partir de que matriz cultural. Precisa de uma localização e de um epicentro para que se construa um consciência racial positivada, das nossas próprias narrativas, que se encontra com a nossa subjetividade. Seja bem-vindo, meu irmão!

*Professora IFCE Campus Jaguaribe e Coordenadora do Neabi Campus Jaguaribe



Disponível em: <https://www.brasildefatoce.com.br/2020/09/24/artigo-nao-e-novidade-o-vies-racista-do-futebol> Acesso em: 27 de junho de 2024

(Imagem inserida pela pesquisadora)

1º PROCEDIMENTO

Objetivo:

Acionar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero discursivo/textual artigo de opinião nos aspectos sócio-históricos e exploração dos elementos verbais e não-verbais.

Perguntas orientadoras:

- 1 A imagem corresponde com o título ou possível tema abordado?
- 2 A articulista é branca ou negra?

2º PROCEDIMENTO

Objetivo:

- Identificar o tema pelo título.
- Formular os objetivos para a leitura do texto: qual é a posição da autora acerca do tema e quais argumentos utilizou.

Perguntas orientadoras:

- 1 Pelo título e sub-título podemos inferir o tema, qual é?
- 2 Que tipo de argumento vai ser usado para sustentar a tese?

Tempo estimado: 1 H/A (40 minutos)

Primeiro e segundo procedimentos: Iniciamos sondando o conhecimento prévio dos alunos em relação aos aspectos sócio-históricos, explorando os primeiros elementos que precisamos observar antes da leitura completa do texto, como título e inferência da temática.

Figura 17 – Imagem que acompanha o artigo de opinião



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2020/09/24/artigo-nao-e-novidade-o-vies-racista-do-futebol/>

Algumas perguntas norteadoras para esses momentos foram:

- A imagem tem relação com o título ou possível tema?
- Qual o possível tema abordado?
- Em que seção do jornal este texto se encontra?
- Qual exemplo a autora pode ter usado para argumentar sobre o tema?

Durante esses momentos pudemos perceber a interação dos alunos quando em relação à imagem concordaram que tinha relação com o tema (racismo no futebol) que também o deduziram com a ajuda do título e a figura. Porém, a respeito da seção, ou seja, em que parte é publicado o artigo não conseguiram responder, foi necessário explicar que o termo em destaque “opinião” logo no início é onde encontramos esse tipo de texto nos jornais. Embora tenhamos discutido anteriormente sobre isso, os alunos não conseguiram associar o tipo de texto à seção onde é possível encontra-lo.

Pudemos perceber, também, falta de concentração em responder algo tão claro e explícito, revelando uma ausência de observação desses elementos que devem acontecer antes da leitura de qualquer texto, pois isso também ajuda a identificar a finalidade do texto que nesse caso é opinar.

Sobre exemplos que poderiam ser utilizados pela autora para argumentar, os alunos falaram sobre o do jogador Neymar e Vinicius Junior, já que foi notícia casos de racismos envolvendo seus nomes, por isso foi natural eles comentarem.

Essa sondagem inicial, que incluiu inferência de tema e de possíveis pontos de vista do autor e seus argumentos, tem a intenção de induzir o aluno a ler com objetividade, pois “sempre existe um objetivo para guiar a leitura” (Solé, 1998, p. 32). Após esse procedimento inicial, foi feita a leitura mais complexa do texto para a continuação da sequência.

3º PROCEDIMENTO

Objetivo:

- Ler de forma inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero.
- Apresentar no Datashow características do artigo de opinião, tipos de argumentos e tipos de coesão referencial por pronomes.

1º momento: Conteúdo temático

Perguntas orientadoras:

- O que você deduziu sobre o tema, antes de ler o texto, confirmou-se?
- Qual fato polêmico poderia ter inspirado a escolha do tema pela autora?

2º momento: Estrutura composicional (características constitutivas do gênero)

Orientações:

- Sinalização, (usando marca-texto de cores distintas) no próprio texto, da estrutura básica: Introdução, desenvolvimento e conclusão.

3º momento: Escolhas linguísticas que marcam o estilo do gênero e do autor.

- Observar a escolha pelo uso de 1º ou 3º pessoa no texto e o uso formal e informal na linguagem do texto.

4º momento: Análise linguística dos elementos coesivos pronominais referenciais presentes no texto. (Análise linguística).

Tempo estimado: 5 H/A

Passamos para o **terceiro procedimento**, que é a leitura completa explorando as partes específicas e constitutivas do gênero. Lemos o texto completo de forma coletiva e observamos que as discussões prévias tinham fundamento, pois o que debatemos sobre o conteúdo temático e os exemplos argumentativos estavam de acordo com a sondagem inicial. Dessa forma,

inserimos o aluno no texto, voltando-o sua atenção para a compreensão, para o contexto. Assim eles puderam constatar que suas impressões e deduções são relevantes para a compreensão total do texto. E nesse dialogismo entre autor-texto-leitor vai se construindo sentido(s) do texto, considerando que o leitor não é um sujeito passivo, mas ativo em relação à linguagem (Bakhtin, 2014).

Continuando esse procedimento, os estudantes puderam, também, identificar as partes de introdução, desenvolvimento e conclusão (estrutura composicional), partindo depois para o estilo de linguagem do texto e para o último momento que é a análise linguística dos pronomes.

Para esses momentos, fizemos uma atividade com oito questões, listada abaixo, abordando esses aspectos citados. Lemos, explicamos, orientamos sobre as questões propostas e deixamos um momento para eles responderem em dupla. Porém, a experiência não foi muito boa, eles apresentaram muitas dúvidas. Apesar de caminharmos entre as duplas, explicando o que a questão solicitava, mostrando parágrafos que eles podiam analisar para responder, a maioria não estava concentrada, perdiam o foco com facilidade, com algumas brincadeiras ou piada de algum colega. Resumindo, o tempo de aula acabou e eles não tinham respondido nem a metade, pois conseguiram até a 3ª ou 4ª. Ficamos frustrados, uma vez que, praticamente, foi um tempo que não foi bem empregado.

Embora a atividade apresentasse a maioria das questões abertas (acreditamos que nos equivocamos nesse ponto), consideramos as questões de níveis fáceis considerando turma do nono ano. Todavia, mais uma vez, percebemos o déficit de proficiência leitora tanto na análise do texto, como da leitura das próprias questões.

Em virtude dessas dificuldades encontradas, iniciamos a aula seguinte com uma apresentação em Datashow resumindo aspectos pontuais sobre o artigo de opinião, tipos de argumentos e tipos de coesão pronominal, usando alguns exemplos do texto estudado: “Não é novidade o viés racista do futebol” (Anexo B). Por meio de uma aula expositiva, revisamos definição, características principais e estrutura de um artigo de opinião, assim como expomos os tipos principais de argumentos: de autoridade, o mais comum nesse tipo de gênero discursivo/textual artigo de opinião, e o de exemplificação, usado inclusive nesse texto estudado, como também por evidência ou provas que dizem respeito aos fatos que o autor pode usar para enfatizar seu ponto de vista.

Tendo em vista que não conseguiram responder em duplas, anteriormente, não temos análises das respostas escritas dos alunos. Mudamos a proposta que foi a resolução das questões de forma oral e participativa entre todos, debatendo e respondendo juntos. Desse modo, foi muito mais produtivo, eles conseguiram discutir as questões e aproveitamos o tempo de forma

mais efetiva. Assim, como não pudemos analisar a atividade, deixamos aqui as seguintes questões norteadoras da discussão oral:

1. No texto, a tese é apresentada em qual das alternativas a seguir:
 - a) A construção social se alicerça em uma estrutura racista.
 - b) É uma ilusão acreditar no esporte como única forma de crescimento e inclusão do jovem negro da periferia na sociedade.
 - c) O esporte é um espaço desejado para ascensão, porém é um espaço perverso e violento para negros.
 - d) O racismo não é novidade no futebol, ele existe desde o seu surgimento.
2. Qual o tipo de argumento exemplificativo, a autora usou para afirmar que o racismo acompanha o futebol nos dias atuais?
3. A autora se utilizou de linguagem formal ou informal? Justifique.
4. No segundo parágrafo, sobre a expressão “Essa violência”. A que se refere?
5. Observe as formas pronominais nos trechos do segundo parágrafo: “**seu** nascedouro” e “**o** acompanha”. Elas retomam o mesmo referente ou diferentes referentes? Qual(is)?
6. Você acha que se os pronomes “seu” e “o” da questão anterior fossem substituídos pelos elementos a que eles retomam, o texto ficaria mais harmonioso (coesão) ou menos? Por quê?
7. “Os pretos não tinham espaços para **aquela** prática esportiva”. Por que nesse trecho, no segundo parágrafo, a autora usou o pronome “aquela” e não “essa”?
8. “O racismo é perverso e violento, **nos** retira a humanidade, **nos** objetifica e **nos** animaliza”. Nesse trecho, no 7º parágrafo, se retirarmos os pronomes em destaque, a oração continua com sentido. Explique qual a intenção da autora ao escolher a repetição do pronome oblíquo “nos”.

Na primeira e segunda questões debatemos sobre a estrutura composicional. A primeira questão foi sobre a tese: “*No texto, a tese é apresentada em qual das alternativas a seguir*”. Retomamos os slides e a ideia de que essa parte que se refere à tese está contida, geralmente, na introdução e pedimos que analisassem as alternativas. Ficaram em dúvida entre as letras *c* e *d*:

- c) O esporte é um espaço desejado para ascensão, porém é um espaço perverso e violento para negros.
- d) O racismo não é novidade no futebol, ele existe desde o seu surgimento.

Retomamos a introdução (1º parágrafo) e o início do desenvolvimento (2º parágrafo) e explicamos que nesse artigo de opinião a tese está logo no início do texto, o que nos leva como afirmativa correta a letra *c*. Já a afirmação da letra *d* representa um argumento que sustenta a tese. A autora defende a tese de que o esporte é um espaço perverso e violento, e para comprovar usa um argumento por evidência/fato mostrando que casos de racismo não é novidade dentro dessa esfera esportiva, mas que acontece desde muito tempo, desde sua origem. Então, os alunos entenderam que as partes da estrutura composicional estão interligadas.

Dando continuidade, a questão 2 aborda sobre um argumento exemplificativo:

2. *Qual o tipo de argumento exemplificativo, a autora usou para afirmar que o racismo acompanha o futebol nos dias atuais?*

Os alunos ficaram pensativos. Assim, mostramos que antes da leitura completa, sondamos que exemplo a autora poderia usar no texto para argumentar sobre o tema e eles mesmos mencionaram alguns. Então, perguntamos se ela usou algum dos exemplos dados por eles. Foi então que responderam sobre o exemplo do jogador Neymar que sofreu racismo. Dessa forma, os alunos conseguiram entender o tipo de argumento exemplificativo usado pela autora, que foi justamente o de Neymar. A argumentação é, portanto, um resultado de estratégias para a construção de um ponto de vista “recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva” (Koch, 2016, p. 24).

Na 3ª questão, sobre o estilo, abordamos sobre o tipo de linguagem:

3. *A autora se utilizou de linguagem formal ou informal? Justifique.*

Os alunos responderam que era formal, pois o texto apresentava uma linguagem culta, sem gíria e porque se tratava de um artigo de opinião, então se espera esse tipo de linguagem. Bakhtin (2006) defende que cada gênero tem seu estilo dependendo do campo da atividade humana e exige um tipo de linguagem adequada às possibilidades da comunicação humana. Os alunos conseguiram compreender que esse tipo de gênero discursivo/textual requer uma linguagem mais formal. Além disso, sobre o estilo de linguagem ressaltamos que a autora escreveu em 1ª pessoa do plural, como destacamos em alguns trechos como em “Vivemos em uma sociedade que é pensada para o processo de embranquecimento”, fazendo uso de uma linguagem que aproxima o leitor e também o sensibiliza a respeito de sua temática e posicionamento.

A partir da questão 4, inicia-se a análise linguística dos elementos coesivos pronominais selecionados no quadro a seguir:

Quadro 6 – Pronomes analisados no 2º artigo de opinião

Essa	2º parágrafo
Seu	2º parágrafo
O	2º parágrafo
Aquela	2º parágrafo
Nos	7º parágrafo

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

4. *No segundo parágrafo, sobre a expressão “Essa violência”. A que se refere?*

Pedimos que analisassem a referência do pronome “essa” no seguinte trecho do segundo parágrafo:

“Não é de hoje e nem é novidade o viés racista do futebol. Desde seu nascedouro essa violência existe e o acompanha até os dias atuais.”

Os alunos responderam corretamente que o pronome se referia ao racismo. Com base no contexto, compreenderam que ele retomava o significado da expressão “viés racista”. Contudo, esse sentido só foi construído pelo contexto situacional, pois nesse caso, o pronome não retoma um termo específico mencionado anteriormente. Mas infere-se que se trata do racismo. O trecho *essa violência* poderia ser substituída pelo pronome *ele* se referindo anaforicamente ao termo *viés racista*. Porém, a autora optou por enfatizar o racismo como uma violência, isso faz parte de sua estratégia de discurso e constitui “escolhas do sujeito em função de um querer-dizer” (Koch, 2005, p. 35).

A questão 5 solicitava que os alunos analisassem o referente do pronome possessivo “seu” e do oblíquo “o”, vejamos:

5. *Observe as formas pronominais nos trechos do segundo parágrafo: “seu nascedouro” e “o acompanha”. Elas retomam o mesmo referente ou diferentes referentes? Qual(is)?*

O excerto para análise dos pronomes é o seguinte:

“Não é de hoje e nem é novidade o viés racista do futebol. Desde seu nascedouro essa violência existe e o acompanha até os dias atuais”

Os alunos analisaram se o referente era o mesmo para ambos os pronomes ou se eram distintos, identificando-os. Essa pareceu uma questão bem complexa para eles, de acordo com as suas expressões transparecendo dúvidas ou falta de compreensão ao que estava sendo solicitado. Relembramos, então, que os pronomes são usados para se referir a expressões ao longo do texto e esses dois pronomes (*seu* e *o*) retomavam alguma expressão e eles deviam analisar qual era. Perguntamos “desde o nascedouro/origem de quem?”; “Essa violência existe e acompanha quem até os dias atuais?”

Dessa forma, alguns alunos responderam corretamente que os pronomes retomavam a mesma palavra “futebol”. Essa informação da memória discursiva foi localizada no processo de interpretação das expressões referenciais anafóricas desempenhadas por esses pronomes, deixando claro que sua interpretação vai além de encontrar uma porção do texto anterior ou um objeto particular no mundo (Koch, 2005).

Em relação à sexta questão, temos:

6. *Você acha que se os pronomes “seu” e “o” da questão anterior fossem substituídos pelos elementos a que eles retomam, o texto ficaria mais harmonioso (coeso) ou menos? Por quê?*

Reescrevemos no quadro o mesmo trecho usado na questão anterior, substituindo os pronomes referenciadores (*seu* e *o*) pelos seus referentes (*seu*= futebol; *o*=futebol) e perguntamos, se com essa substituição, o texto ficaria mais ou menos harmonioso (coeso) e o porquê. Uma aluna falou que ficaria repetitivo, então não ficaria harmonioso. Outro colega falou que não manteria uma linguagem padrão, formal. Outro expôs que ficaria sem sentido. Outro aluno disse que não ficaria coeso porque usaria palavras já repetidas no texto. Uma aluna respondeu que a função dos pronomes usados era justamente tornar o texto coeso, então com a repetição não haveria coesão.

Esse tipo de retomada pelos pronomes pessoais, denomina-se de referência textual ou endofórica, que garante a continuidade do texto, ou seja, sua coesão (Neves, 2018).

Ficamos contentes com as respostas pertinentes da turma. Lembramos, então, que os pronomes dão sentido ao texto. Desse modo retificamos neste trabalho que “enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico” (Bakhtin, 2014, p. 97). É necessário, então, possibilitar diálogos com o texto que viabilizem o reconhecimento dos valores linguísticos desses elementos coesivos pronominais.

Continuando com a resolução das questões, a 7ª questão indagava sobre o pronome “aquela”:

7. *“Os pretos não tinham espaços para aquela prática esportiva”. Por que nesse trecho, no segundo parágrafo, a autora usou o pronome “aquela” e não “essa”?*

A pergunta direcionava para o seguinte trecho:

“Os pretos não tinham espaços para aquela prática esportiva”.

Os alunos analisaram a escolha do uso desse pronome “aquela” e não de outro como por exemplo *essa*. Os alunos responderam corretamente que o uso do pronome demonstrativo *aquela* se refere ao tempo passado distante, ao século XIX/XX. Nesse tipo de pronome “há forte indicação de distância, tanto em relação ao falante como em relação ao ouvinte” (Neves, 2018, p. 539). A autora usa o pronome demonstrativo *aquela* para diferenciar as práticas do

futebol do século XIX/XX que era só para brancos, apesar de, ser de conhecimento geral, que nos dias atuais, esse esporte ainda apresenta envolvimento com o racismo.

Um aluno questionou o porquê de a autora usar a referência desse período já que o texto publicado data do ano 2020. Então, retomamos a tese “o racismo é perverso e violento para negros” que a autora pode ter sido motivada a escrever sobre ela por causa de alguma polêmica atual. Perguntamos, para os alunos, qual polêmica está sendo tratada na atualidade. E eles responderam coerentemente que foi o caso de Neymar. Diante disso, explicamos que a autora para defender sua tese usou algumas estratégias, uma delas foi exatamente argumentar que desde o passado (século XIX/XX) o racismo já era evidente, já excluía e inferiorizava as pessoas negras, que não tinham espaço dentro desse esporte e que a prática, seguindo sua argumentação, ainda, se perpetua nos dias atuais exemplificando com o caso do Neymar.

Essa explicação serviu para intensificar o entendimento do aspecto argumentativo do gênero discursivo/textual artigo de opinião. Mostramos que nada está no texto por acaso, inclusive as formas pronominais referenciais que estão presentes contribuem para melhorar as conexões dentro do texto, contribuindo na construção dos sentido(s).

As possíveis leituras e sentido(s) dependem da tríade autor-texto-leitor. O que está dito de forma explícita ou apenas sugerido, dependem do leitor, de sua ação, seu conhecimento diverso e de sua cooperatividade diante do texto (Koch, 2011).

Passando para a 8ª questão, analisamos o uso do pronome oblíquo:

8. *“O racismo é perverso e violento, **nos** retira a humanidade, **nos** objetifica e **nos** animaliza”. Nesse trecho, no 7º parágrafo, se retirarmos os pronomes em destaque, a oração continua com sentido. Explique qual a intenção da autora ao escolher a repetição do pronome oblíquo “nos”.*

A análise foi baseada no seguinte segmento do texto:

*“O racismo é perverso e violento, **nos** retira a humanidade, **nos** objetifica e **nos** animaliza”. Nesse trecho, no 7º parágrafo, se retirarmos os pronomes em destaque, a oração continua com sentido. Explique qual a intenção da autora ao escolher a repetição do pronome oblíquo “nos”.*

Nesse trecho, observamos o uso repetitivo do pronome “nos”. Então, os alunos foram instigados a refletir sobre esse emprego, sobre a intenção da autora na repetição desse termo. Algumas respostas dadas por eles foi que a autora se inclui no texto, pois ela usou o pronome oblíquo de 1ª pessoa do plural, e pelo fato dela ser negra também, e por isso ela está expondo algo que lhe diz respeito, até porque ela é coordenadora de um Núcleo de estudos que promove

a reflexão sobre as questões étnico-raciais. Esses aspectos mencionados pelos alunos foram analisados no início dessa sequência. O fato de os alunos o terem observado e compreendido que isso influenciou na escolha do pronome usado pela autora, em sua escrita, demonstra que os aspectos prévios da leitura colaboram para a construção de sentidos.

No entanto, ressaltamos que a observação feita pelos alunos sobre a intenção da autora é apenas uma leitura, um sentido. No caso do uso do pronome oblíquo *nos*, percebemos que não remete a alguém específico, mas genérico. Neves (2018, p.498-499) denomina de “formas de referência genérica” e explica que tanto os pronomes pessoais de 1º e 2º pessoas do singular *eu* e *você* como a 1ª pessoa do plural *nós/a gente* podem não se referir ao falante ou ao ouvinte, mas podem equivaler a “uma pessoa, seja qual for”, “qualquer pessoa”. A diferença é que nos pronomes de 1ª pessoa do plural *nós/a gente* a indeterminação não é absoluta, pois inclui o falante, o *eu*, “que é um referente determinado”. Por isso, explicamos aos alunos que ela também inclui o leitor, isto é, qualquer pessoa. Assim, quando a autora diz que o racismo nos retira a humanidade, nos objetifica e nos animaliza, ela pode se referir tanto a pessoas que praticam essa violência desumanizando os outros, a ela mesma, como, também, pode se referir às vítimas do racismo.

Além disso, ainda, perguntamos aos alunos “será que a autora poderia querer enfatizar alguma coisa, com esse uso repetitivo do pronome? Eles responderam que poderia enfatizar a violência causada pelo racismo. O que podemos entender que seriam as consequências: como brigas, discussões, homicídios etc. E é exatamente isso, todas essas desavenças são decorrentes da falta de humanidade e reflexão que acaba retirando a humanidade, objetificando e animalizando, como a autora pontua. Resumindo, as pessoas que praticam o racismo não têm empatia, inferioriza o outro e retira o direito de todo ser humano de ser respeitado.

Diante dessas análises, percebemos que os processos de reiteração fazem parte da atividade discursiva em que o sujeito age sobre o material linguístico, efetuando escolhas com o intuito de produzir sentido (Koch, 2005). Passemos, a seguir, para o quarto procedimento.

4º PROCEDIMENTO

Objetivos:

- Apreciar criticamente a abordagem do tema e a percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado.

Orientações:

Identificar relações dialógicas (vozes) que o texto estabelece com outros textos, outros discursos e com o leitor: de que forma a autora dá voz ao leitor dentro de seu texto?

Avaliar o texto e emitir opinião sobre ele.

Tempo estimado: 1 H/A

Este quarto procedimento da sequência didática incluiu a percepção das relações dialógicas e apreciação crítica. Nesse momento, os alunos puderam compartilhar suas percepções sobre a temática. Para isso, primeiramente, indagamos se a autora dialogou com outros textos, outros autores. Pois:

Escrever é uma *atividade que retoma outros textos*, isto é, que remonta a outros dizeres. De forma mais ou menos explícita, estamos sempre voltando a outras fontes, (ou a outras “vozes” como se costuma dizer), próximas ou remotas (Antunes, 2005, p. 35).

E no texto, a autora se vale de vários discursos. Assim, os alunos conseguiram identificar as ideias de vários autores com as quais a articulista interagiu como: Grada Kilomba, Munanga e Neusa Santos de Souza, através de citações diretas e do uso das aspas em alguns trechos do texto.

Isso confirma que o ponto de vista é moldado pelo tratamento e incorporação de outras vozes (outros pontos de vistas) que se coadunam ao enunciado (Rodrigues, 2001).

Além disso, o enunciado, segundo Bakhtin (2006, p.300), é envolto de discursos de outros e a presença de discursos precedentes geram nele “atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”.

Perguntamos, também, aos alunos sobre o uso de várias indagações feitas pela autora, no 9º parágrafo, vejamos:

Vivemos em uma sociedade que é pensada para o processo de embranquecimento, na qual Neymar e muitos de nós fomos inseridos. Outrora Neymar se afirmou como branco, hoje se afirma como negro, mas quem nunca o fez? Quem nunca pensou em alisar o cabelo para ser aceita? Quem nunca raspou o cabelo para negar sua negritude e se aproximar do padrão? Quem nunca pensou afilar o nariz para tirar as marcas da negrura? Afinal, a eficácia do racismo é essa de não se entender como preto numa estrutura colonial racista. O processo de negação, o autoódio que o racismo constrói em nós, pretos, resulta na não aceitação e em não querer ser preto.

Um dos alunos respondeu que era para incluir o leitor no texto. Uma boa reflexão dada pelo aluno, então complementamos que ao usar as indagações a autora deseja dialogar com o leitor, fazê-lo refletir. Enfatizamos, nesse ponto, que o gênero discursivo/textual tem a intenção

de persuadir e os autores usam estratégias para envolver o leitor em sua argumentação de forma que o articulista construa “um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva” (Koch, 2016, p. 24).

Em relação à apreciação crítica dos alunos sobre a texto perguntamos se eles acreditavam se, ainda, hoje há casos de racismo no futebol. Eles responderam que sim. Porque, segundo eles, quando acontece um fato dessa natureza vira notícia rapidamente e as pessoas ficam sabendo. Também perguntamos o porquê, no caso específico do Neymar usado no texto, ele foi expulso do jogo em questão. Entretanto, os alunos não sabiam responder. Porém, voltamos ao texto e a articulista responde usando as seguintes palavras: “a própria vítima é lida como responsável pela violência”. Fato que os alunos não sabiam, e explicamos que devido as câmeras não terem visualizado a agressão verbal feita a ele (chamando-o de macaco), Neymar revidou e agrediu fisicamente o seu agressor, por isso a causa da expulsão.

Além disso, refletimos sobre o fato de que mais casos racistas continuam acontecendo por falta de punições adequadas. Apesar de o racismo ser crime, muitas vezes é feito de tudo para ficar “debaixo dos panos”, principalmente, no meio do esporte. Ainda sobre o texto, os alunos gostaram da temática e da argumentação da autora que mostrou que dominava o assunto que estava escrevendo e a tese que estava defendendo.

Dessa forma, o texto passa da posição de algo pronto e acabado e se torna um construto permeado de diálogos e nessa dialogia a compreensão é construída ativamente. É o que enfatizamos nesse quarto procedimento visto que a leitura é “um processo de interação entre o leitor e o texto [...] que envolve a presença ativa do leitor que processa e examina o texto” (Solé, 1998, p. 32).

6.3 Vivências da terceira sequência didática

Para essa última sequência selecionamos o artigo de opinião que tem por título: “Proibir ou não o celular na sala de aula?” da autora Alanna Landim. (Anexo C). A escolha desse artigo se deu em virtude do excessivo uso do celular pelos alunos, e, também, pela existência de uma norma da escola, estabelecida no segundo semestre, que proibia o uso do celular em sala de aula, exceto para fins didáticos.

Essa atitude foi tomada após vários incidentes envolvendo o alunado em grupos de *WhatsApp* que divulgavam fofocas, causando vários episódios de violência física na escola. Foi feita uma reunião com os pais e exposta a situação da decisão da proibição do celular, permitido

apenas para algum propósito pedagógico. No entanto, os alunos sempre tentavam acessar o aparelho, apesar da proibição ser explícita. Diante disso, por ser um assunto que permeia a realidade do aluno, decidimos trabalhar essa temática. A seguir a transcrição do artigo de opinião escolhido:



No Brasil e ao redor do mundo, algumas escolas restringem o uso do celular em sala de aula e no ambiente escolar. Alguns governos já limitam a utilização do aparelho em instituições de ensino públicas e privadas, por meio de legislações específicas.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2023 da Unesco, intitulado “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”, expõe benefícios e faz uma abordagem crítica do uso não regulado e não moderado da tecnologia por educadores. O documento recomenda que o uso deve atender aos interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana.

O equilíbrio entre o uso consciente da tecnologia e a preservação do ambiente de aprendizagem é um desafio para os gestores escolares. É preciso considerar os diversos benefícios do uso do celular, mas também como causa de distração e interferência no foco dos estudantes.

Professores que buscam engajar os estudantes devem planejar estratégias que promovam a participação ativa, estimulem o pensamento crítico e incorporem a tecnologia de maneira significativa no processo educativo.

Os alunos podem acessar conteúdos complementares, realizar pesquisas, participar de atividades interativas com feedback automático ou assistir a vídeos educativos no seu tempo e ritmo. No Bernoulli, com o aplicativo BPlay, estudantes acessam diferentes recursos digitais, como animações interativas, games, realidade aumentada para interagir com objetos e exercícios.

As competências digitais se tornaram parte das habilidades básicas tanto para professores como para estudantes. O uso responsável do celular contribui para a familiarização com as ferramentas digitais, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. Isso nos convida a refletir sobre a importância de criar uma intencionalidade pedagógica. Deve-se focar a educação, e não somente a tecnologia. Essa discussão também tem de incluir questões de segurança, privacidade, cyberbullying e uso inadequado da internet.

A tecnologia deve potencializar o ensino e a aprendizagem. A cultura digital é uma competência recomendada na Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter obrigatório nas escolas. Se proibimos o uso do celular na escola, onde esses jovens aprenderão a usar esses dispositivos de forma consciente, ética e responsável, compreendendo seus riscos e oportunidades?

Educar os estudantes e os adultos para usar o ambiente digital requer uma cooperação entre pais, escolas, docentes e a sociedade. Essa abordagem precisa ser abrangente, englobando valores éticos, cultura digital, supervisão ativa e mediação e uma incorporação responsável da tecnologia ao contexto educacional.

(*) *Alanna Landim* é assessora pedagógica do Bernoulli Sistema de Ensino

<https://www.otempo.com.br/opiniao/artigos/proibir-ou-nao-o-celular-na-sala-de-aula-1.3461339>

Acesso em: 16 de junho de 2024.

1º PROCEDIMENTO

Objetivo:

Acionar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero nos aspectos sócio-históricos e exploração do título, tema, fonte, data.

2º PROCEDIMENTO

Objetivo:

- Identificar o tema pelo título;
- Formular os objetivos para a leitura do texto: posição da autora (favor/contra o quê? Quais argumentos utilizou?);
- Produzir um esquema com as informações prévias do texto.

Orientações:

Apresentação em Data-show com manchetes de notícias relacionadas ao tema e construção de um esquema com informações de sondagem inicial do artigo de opinião.

Tempo estimado (1º e 2º procedimento): 2 H/A (80 minutos)

Inicialmente, para o 1º e 2º procedimentos, projetamos várias manchetes de notícias sobre o anúncio do Ministério da Educação e Cultura – doravante MEC, na preparação de projeto de lei para vetar celulares em escolas públicas e privadas, noticiadas no dia 20 de setembro deste ano, 2024. Em seguida, sondamos quem já havia lido algo sobre a notícia. Apenas dois alunos responderam que tinham conhecimento sobre o fato. Podemos observar que, embora os adolescentes passem muito tempo usando o celular, a maioria ainda não estava ciente dessa informação. A seguir a matéria do MEC projetada no Datashow:

Figura 18 - MEC e proibição de celular em escolas

> Vida e Cidadania

| Governo Lula

MEC prepara medida para banir celular das escolas públicas e privadas

Por Ana Carolina Curvello 20/09/2024 16:28

25 COMENTÁRIOS

Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/mec-prepara-medida-para-banir-celular-das-escolas-publicas-e-privadas/>

Figura 19 - G1 sobre MEC e projeto de lei

globo.com g1 ge gshow globoplay jornal nacional o globo

g1 EDUCAÇÃO

TORNEIOS DIÁRIOS CADASTRE-SE ESTRELA BET

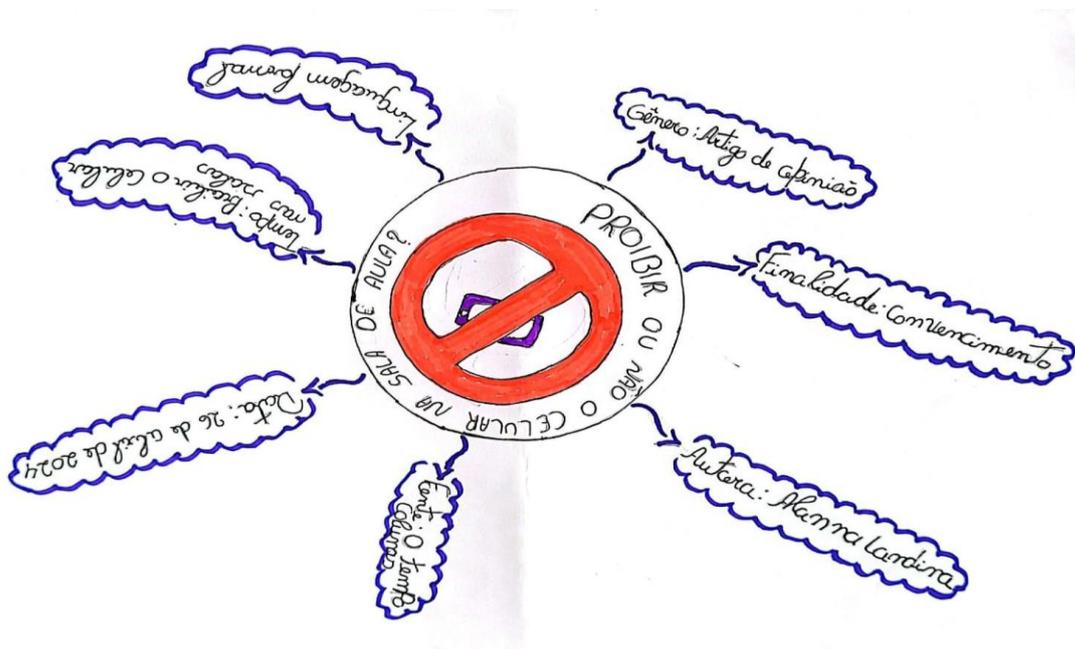
MEC anuncia preparação de projeto de lei para vetar celulares em escolas públicas e privadas

Unesco divulgou relatório, em julho deste ano, no qual chama a atenção para os possíveis prejuízos na concentração dos estudantes e chega a sugerir que os celulares sejam banidos das escolas.

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/09/20/medida-para-proibir-uso-de-celulares-em-escolas-publicas-esta-sendo-preparado-pelo-mec.ghtml>

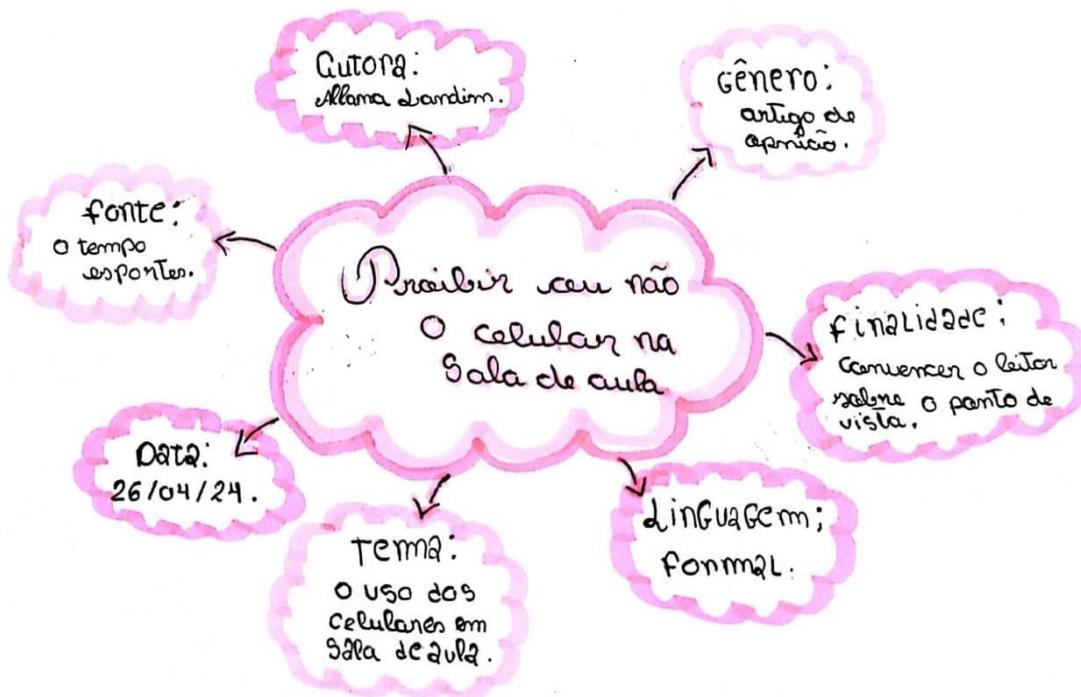
Logo em seguida, apresentamos o artigo de opinião “Proibir ou não o celular na sala de aula?” (Anexo C) e pedimos para eles observarem a fonte, a autora, o título, o possível tema, tipo de linguagem usada no gênero estudado e a finalidade. Solicitamos que organizassem essas informações em um esquema, semelhante um mapa mental. Com essa atividade, alguns alunos foram bem criativos na organização das informações propostas. A seguir alguns esquemas feitos por eles:

Figura 20 – 1º Exemplo de esquema



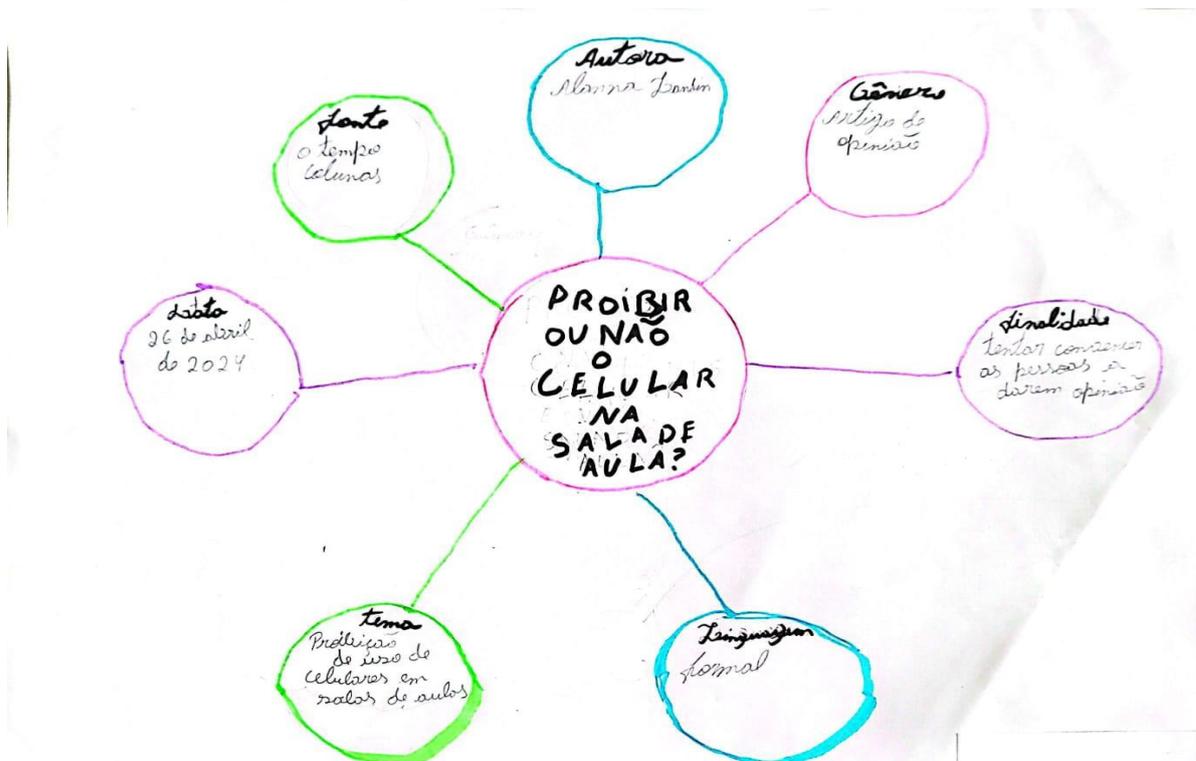
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 21 – 2º exemplo de esquema



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 22 – 3º Exemplo de esquema



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 23 – 4º exemplo de esquema



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Embora, a autora Lopes-Rossi (2023) recomende o uso de esquemas para a parte do 3º procedimento de leitura, adaptamos o uso de esquema no 1º e 2º procedimentos, pois são informações prévias importantes para atrair a atenção dos alunos antes de iniciarem a leitura. E comprovamos, de fato, que surgiram dúvidas “simples” ao executarem essa atividade, porque enquanto eles produziam, dois alunos (individualmente) perguntaram o que era a fonte do texto. Então foi explicado que era onde o texto foi veiculado/publicado. Sobre esse aspecto, nos exemplos dos esquemas, acima, vemos que houve os que escreveram corretamente o jornal “O tempo”, outros já colocaram “O tempo colunas”, observando já o espaço onde do jornal foi publicado. Todavia, houve, também, quem escrevesse o endereço eletrônico *https*, que no caso foi desnecessário.

Nessa atividade queremos enfatizar, também, o que eles escreveram sobre a finalidade do artigo de opinião e o tema. Tratando-se da finalidade, os alunos identificaram que o propósito comunicativo é convencer os leitores de seu ponto de vista. Ou seja, desde o resultado do questionário inicial eles já tinham essa perspectiva de defesa de um ponto de vista a fim de

convencer o leitor. Portanto, os alunos escreveram “convencer o leitor sobre o ponto de vista”, “convencimento”, “tentar convencer as pessoas a darem opinião” e “convencer o leitor”.

A respeito do tema, alguns alunos escreveram: “proibir o uso de celulares na sala de aula”, “Proibição de uso de celulares em salas de aulas”, “o uso dos celulares em sala de aula” e “proibir o celular nas salas”. Essas respostas se assemelham às demais dadas pelo restante da turma. Desse modo, observamos que antes da leitura completa do artigo de opinião sobre o uso do celular eles inferiram corretamente a temática abordada. Esses conhecimentos “sobre o contexto ou situação de comunicação que aquele texto estabelece, sobre seu propósito comunicativo” (Lopes- Rossi, 2023, p. 40) fazem parte do conhecimento prévio necessários para o prosseguimento da leitura, e é importante o seu reconhecimento pelos alunos.

3º PROCEDIMENTO

Objetivos:

- Ler de forma inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero;
- Responder às questões propostas no questionário final (Apêndice D)
- Corrigir o questionário junto com os alunos de forma oral.

Orientações:

- Ler o texto completo com os alunos para confirmar alguns aspectos elaborados nos esquemas, como a temática, por exemplo.

Tempo estimado: 4 H/A

1º Momento:

- Leitura completa do texto e comentários sobre as respostas dadas nos esquemas;
- Revisão e marcação, (usando marca-texto de cores distintas) no próprio texto, da estrutura básica: Introdução, desenvolvimento e conclusão.

Tempo estimado: 2 H/A

Em um primeiro momento, lemos o artigo completo “Proibir ou não o celular na sala de aula?” relacionando o tema com as manchetes apresentadas anteriormente e debatendo sobre como a autora se posicionava sobre o uso do celular na escola. Além disso, os alunos puderam

confirmar a temática as quais eles inferiram com a leitura prévia do contexto de produção e escreveram nos esquemas feitos por eles, ou seja, confirmaram que a autora discorreu sobre o tema do uso do celular em sala de aula. Os discentes também participaram fazendo suas marcações da estrutura básica (introdução, desenvolvimento e conclusão) e o reconhecimento do que cada parte constava. Dessa forma, revisamos com eles que na introdução há: a contextualização e tese; no desenvolvimento: a argumentação; e na conclusão: uma possível proposta para a problemática. Ressaltamos, também, a presença da coesão pronominal, recurso para a retomada de termos e referenciação que pode ser contextual ou se referir a algo fora do texto.

2º momento

- Aplicação do questionário final “Proibir ou não o uso de celular em sala de aula” de Alanna Landin. (Anexo C) envolvendo a análise sobre função, tese, linguagem, e análise dos pronomes referenciais.

Tempo estimado: 2 H/A

Neste momento, aplicamos o questionário final com perguntas objetivas, versando sobre intencionalidade, tese, argumentação, estilo da linguagem e a coesão pronominal. Foram analisados os seguintes pronomes:

Quadro 7 – Pronomes analisados no 3º artigo de opinião

Seu	5º parágrafo
Essa	6º parágrafo
Nos	6º parágrafo
Seus	7º parágrafo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024

Vejamos o questionário aplicado:

Questionário sobre o artigo de opinião “Proibir ou não o celular na sala de aula?”

1. Qual a intenção da autora ao escrever esse texto?
 - a) Narrar um fato ocorrido nas escolas.
 - b) Convencer o leitor do seu ponto de vista.
 - c) Instruir o leitor a usar dispositivos tecnológicos.
 - d) Informar sobre a discussão sobre o uso de celular em sala de aula.
2. Qual é a ideia principal (tese) defendida no texto?
 - a) As escolas precisam restringir o uso de celular em sala de aula
 - b) O uso deve atender aos interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana.

- c) É um desafio para os gestores escolares equilibrar o uso consciente da tecnologia e a preservação do ambiente de aprendizagem.
- d) Educar os estudantes e os adultos para usar o ambiente digital requer uma cooperação entre pais, escolas, docentes e a sociedade.
3. Identifique qual dos argumentos abaixo é de autoridade:
- a) A cultura digital é uma competência recomendada na Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter obrigatório nas escolas.
- b) Alguns governos já limitam a utilização do aparelho em instituições de ensino públicas e privadas, por meio de legislações específicas.
- c) As competências digitais se tornaram parte das habilidades básicas tanto para professores como para estudantes.
- d) O Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2023 da Unesco, intitulado “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”, expõe benefícios e faz uma abordagem crítica do uso não regulado e não moderado da tecnologia por educadores.
4. Quanto a linguagem, marque a alternativa correta:
- a) Apresenta uma linguagem informal.
- b) Apresenta uma linguagem formal.
- c) Apresenta uma linguagem coloquial.
- d) Apresenta uma linguagem que não é adequada ao gênero textual.
5. No quinto parágrafo, o pronome em destaque “**seu** tempo e ritmo” retoma qual expressão?
- a) Vídeos educativos
- b) Pesquisas
- c) Alunos
- d) Conteúdos
6. No sexto parágrafo, no trecho “Essa discussão”, qual é a discussão apresentada pela autora?
- a) As competências digitais não são habilidades básicas para professores e alunos.
- b) A restrição do uso do celular em sala de aula.
- c) A cooperação entre pais, escolas, docentes e a sociedade.
- d) O uso responsável do celular vinculado à intenção pedagógica.

Considere a expressão destacada em: “Isso nos convida a refletir sobre a importância de criar uma intencionalidade pedagógica” (6º parágrafo) e responda:

7. Considerando o contexto, a profissão da autora e o público alvo. A quem o pronome destacado “nos” faz referência:
- a) Aos leitores em geral
- b) A pessoas responsáveis pela educação como professores, gestores, governos
- c) Aos pais dos alunos
- d) A empresas de tecnologia
8. No 7º parágrafo, o trecho “compreendendo **seus** riscos e oportunidades” o pronome destacado refere-se aos riscos e oportunidades de:
- a) O ensino e a aprendizagem
- b) Documento BNCC
- c) O uso dos dispositivos celulares
- d) Cyberbullying

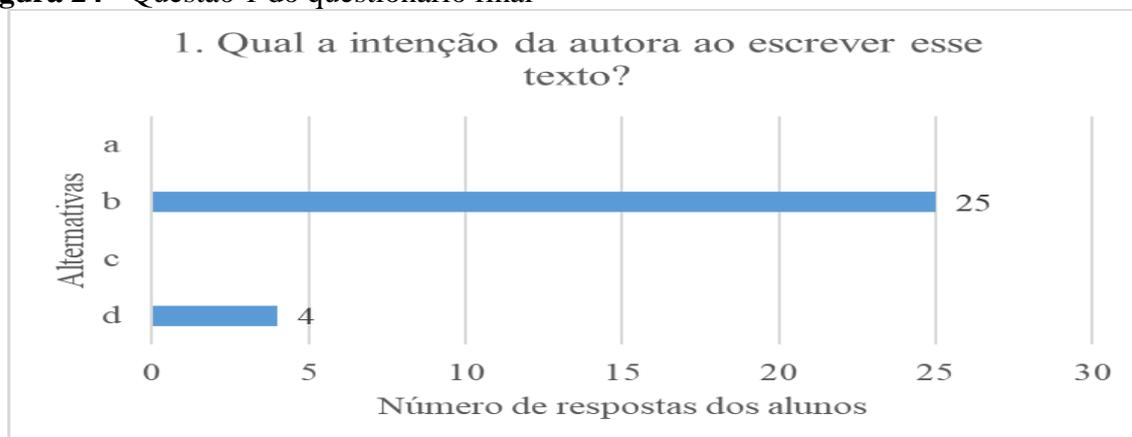
Segue-se a análise e descrição deste questionário final sobre o uso do celular em sala de aula aplicado que foi respondido por **29 alunos**:

1º questão:

1. Qual a intenção da autora ao escrever esse texto?

- a) Narrar um fato ocorrido nas escolas.
- b) Convencer o leitor do seu ponto de vista.
- c) Instruir o leitor a usar dispositivos tecnológicos.
- d) Informar sobre a discussão sobre o uso de celular em sala de aula.

Figura 24 - Questão 1 do questionário final



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Confirmamos nessa questão a percepção correta dos 25 alunos sobre a intencionalidade do artigo de opinião, marcando a **letra (b, correta)** “Convencer o leitor do seu ponto de vista. No questionário de sondagem inicial, a maioria, também, (22 alunos), respondeu corretamente sobre esse conteúdo. Nesse questionário final, 25 alunos responderam corretamente, revelando uma melhora na compreensão desse gênero discursivo/textual em relação a esse aspecto. Os outros quatro alunos marcaram a letra (d) “Informar sobre a discussão sobre o uso de celular em sala de aula”, demonstrando que não se atentaram para a intenção adequada desse gênero discursivo/textual.

No entanto, a maioria (os 25 alunos) analisaram corretamente identificando que o objetivo do artigo de opinião é “convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor” (Bräkling, 2000, p. 154). Acreditamos que de acordo com todos os elementos do contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção do gênero já abordados durante as sequências, os alunos observaram a intencionalidade de convencimento desse gênero discursivo/textual que embasaram suas respostas corretas.

A seguir a questão 2:

2. Qual é a ideia principal (tese) defendida no texto?

- a) As escolas precisam restringir o uso de celular em sala de aula
- b) O uso deve atender aos interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana.
- c) É um desafio equilibrar o uso consciente da tecnologia e a preservação do ambiente de aprendizagem.

d) Educar os estudantes e os adultos para usar o ambiente digital requer uma cooperação entre pais, escolas, docentes e a sociedade.

Figura 25 - Questão 2 do questionário final



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Sobre a tese, as respostas ficaram divididas entre a letra (b,) “O uso deve atender aos interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana” e a **letra (c, correta)** “É um desafio equilibrar o uso consciente da tecnologia e a preservação do ambiente de aprendizagem”, revelando que os alunos não conseguiram, ainda, identificar claramente a ideia principal do texto. Durante as aulas foi explicado que a tese geralmente está na introdução e nesse texto ela é composta pelos três primeiros parágrafos:

No Brasil e ao redor do mundo, algumas escolas restringem o uso do celular em sala de aula e no ambiente escolar. Alguns governos já limitam a utilização do aparelho em instituições de ensino públicas e privadas, por meio de legislações específicas.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2023 da Unesco, intitulado “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”, expõe benefícios e faz uma abordagem crítica do uso não regulado e não moderado da tecnologia por educadores. O documento recomenda que o uso deve atender aos interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana.

O equilíbrio entre o uso consciente da tecnologia e a preservação do ambiente de aprendizagem é um desafio para os gestores escolares. É preciso considerar os diversos benefícios do uso do celular, mas também como causa de distração e interferência no foco dos estudantes.

As respostas das letras b e c acima descritas estão dentro dessa parte, porém, a letra b (inadequada) diz respeito a uma citação de contextualização do segundo parágrafo sobre um documento da Unesco. E logo após, no 3º parágrafo, a autora expõe a tese (letra c), a alternativa mais adequada. Porém, comparando com o primeiro questionário, houve uma evolução bastante significativa, pois apenas oito alunos responderam adequadamente sobre a tese do primeiro artigo de opinião sobre a identidade indígena e, nesse questionário final, 12 alunos responderam corretamente.

Uma observação interessante é que no primeiro questionário se tratava de uma questão aberta e apenas esses oito alunos conseguiram identificar corretamente. Entretanto, neste, sendo questão objetiva, pensávamos que seria mais fácil a identificação, até porque eles têm resistência em responder as questões abertas, porém, apenas 12 alunos dos 29 que responderam foram bem-sucedidos.

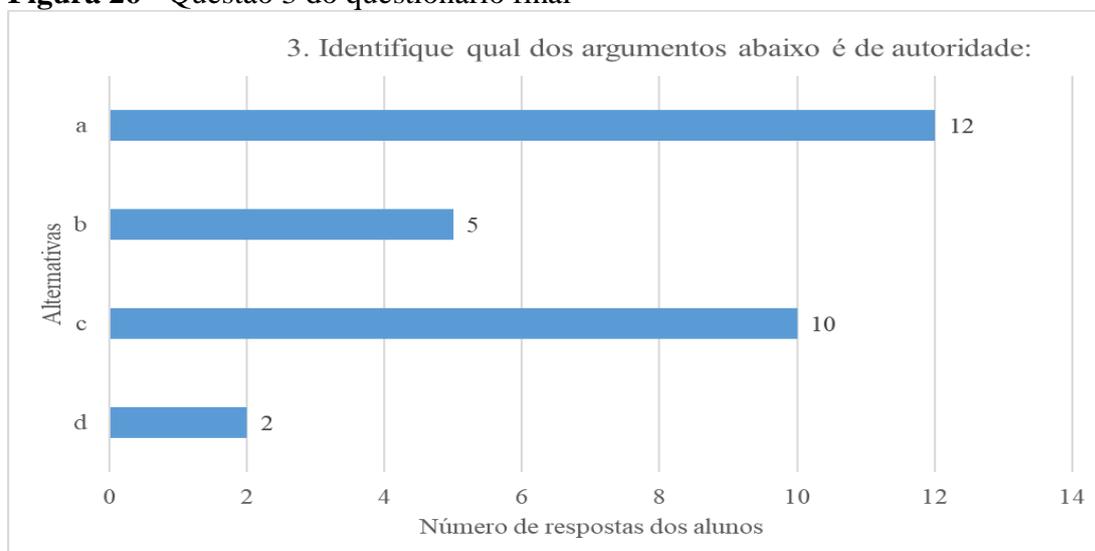
Segundo Koch (2016), o uso da linguagem do articulista é regido por intenção e argumentação isso para defender seu ponto de vista. Desta forma, todas as partes composicionais do artigo de opinião estão interligadas. E para a identificação da tese, os 17 alunos que responderam entre as letras b e d (incorretas) não se atentaram para esses aspectos que embasam o reconhecimento da tese.

A seguir, trabalhamos a questão de número 3 e analisamos as respostas de acordo com o gráfico mais abaixo:

3. Identifique qual dos argumentos abaixo é de autoridade:

- a) A cultura digital é uma competência recomendada na Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter obrigatório nas escolas.
- b) Alguns governos já limitam a utilização do aparelho em instituições de ensino públicas e privadas, por meio de legislações específicas.
- c) As competências digitais se tornaram parte das habilidades básicas tanto para professores como para estudantes.
- d) O Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2023 da Unesco, intitulado “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”, expõe benefícios e faz uma abordagem crítica do uso não regulado e não moderado da tecnologia por educadores.

Figura 26 - Questão 3 do questionário final



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Sobre argumentação, nas aulas enfatizamos sobre a defesa do ponto de vista embasando o discurso com citações para dar credibilidade ao articulista. Todavia, nessa questão, apenas 12

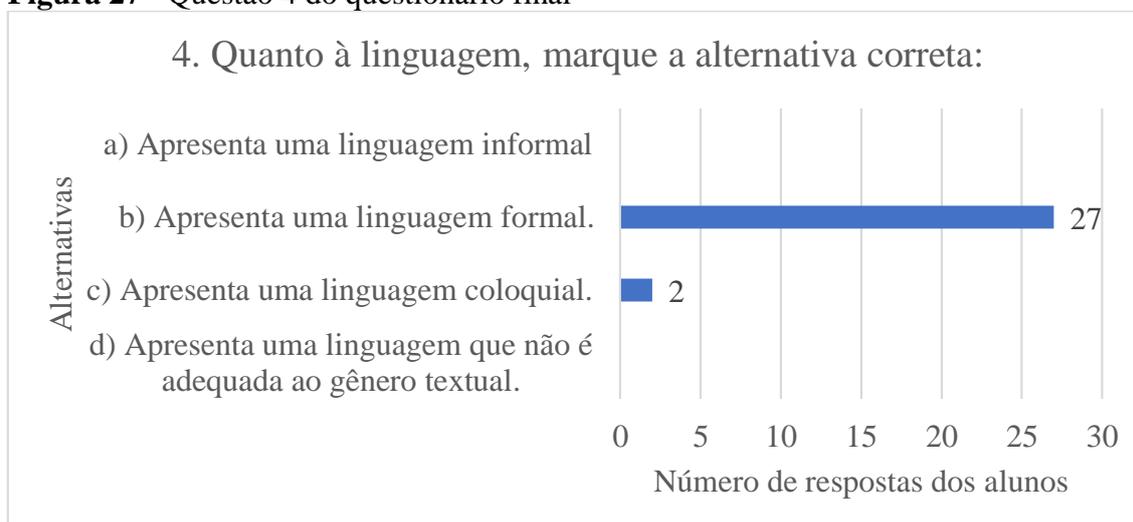
alunos identificaram a menção à BNCC, **letra a, como correta** “A cultura digital é uma competência recomendada na Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter obrigatório nas escolas”. Essa citação é uma estratégia de argumentação para dar credibilidade ao ponto de vista da autora. O que chama à atenção é que o que poderia deixá-los na dúvida seria a letra *d*:

d) O Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2023 da Unesco, intitulado “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”, expõe benefícios e faz uma abordagem crítica do uso não regulado e não moderado da tecnologia por educadores.

Já que tem uma citação da Unesco, porém, a maioria marcou a letra (c) “as competências digitais se tornaram parte das habilidades básicas tanto para professores como para estudantes”. Em que a autora faz uso de um argumento de princípio, ou seja, de uma constatação.

Mas isso pode indicar um fato positivo, pois a citação da Unesco, contida na letra *d*, está na introdução, então os alunos podem ter refletido que a argumentação não está nesta parte da estrutura, e, sim, no desenvolvimento do texto. Pode ser uma hipótese que embasou os dez alunos que optaram pela letra *c*. Ainda, assim, essas respostas divididas entre a letra correta (a) e a letra (c) podem indicar falta de atenção ao reconhecer argumentação de autoridade que é mais recorrente nos textos dissertativos-argumentativos em que “o auditório é levado a aceitar a validade da tese ou conclusão defendida a respeito de certos dados, pela credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área” (Rangel; Gagliardi; Amaral (2019, p. 116). Em suma, 12 alunos do total de 29 que responderam se atentaram para à estratégia argumentativa da autora em dar credibilidade ao seu discurso, considerando, assim, a menção à BNCC como forma de validar a sua tese.

Figura 27 - Questão 4 do questionário final



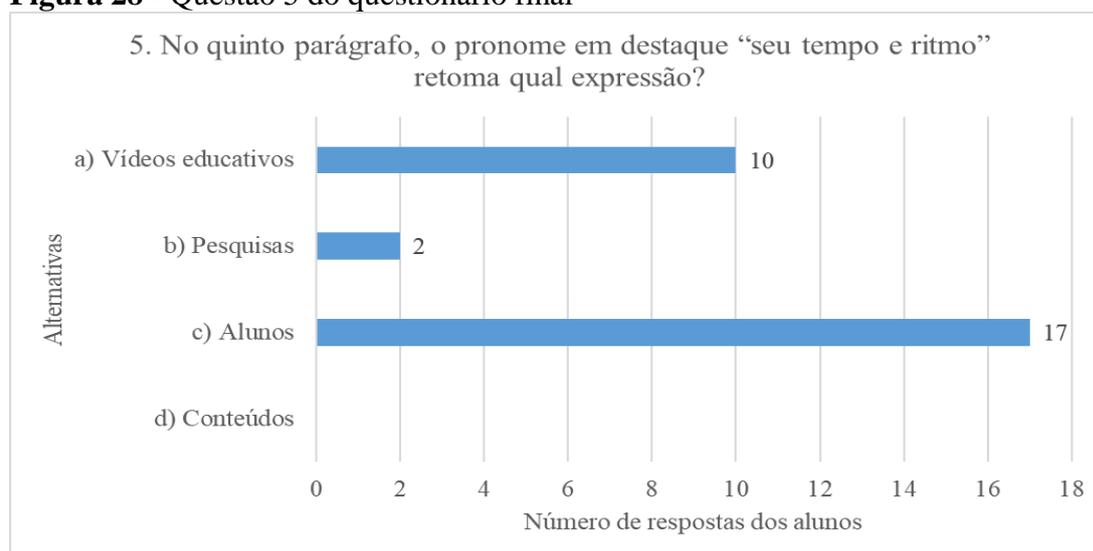
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quanto à linguagem utilizada no artigo de opinião, constatamos que a maioria dos alunos conseguiu associar à linguagem formal (**letra b, correta**) ao artigo de opinião, reconhecendo a utilização de norma-padrão e o afastamento de uma modalidade próxima à oralidade. A linguagem é influenciada pelo estilo do gênero discursivo/textual e pelo estilo individual do autor. Bakhtin (2006) elucida que apesar de todo enunciado ter um estilo individual, devido a expressão da subjetividade do falante, o nível de subjetividade vai depender do gênero do discurso, pois haverá alguns deles que exigem uma forma padronizada e que, por isso, não permitem impressões de individualidade.

O estilo da linguagem, segundo Fiorin (2006, p.268), é “uma seleção de meios linguísticos [...] em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado”. Já que “onde há estilo há gênero” (Bakhtin, 2006, p. 268) então, as seleções de recursos linguísticos se diversificam de acordo com as convenções sociais, esfera de comunicação e familiaridade com os interlocutores.

Vejamos a próxima questão sobre pronome possessivo.

Figura 28 - Questão 5 do questionário final



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

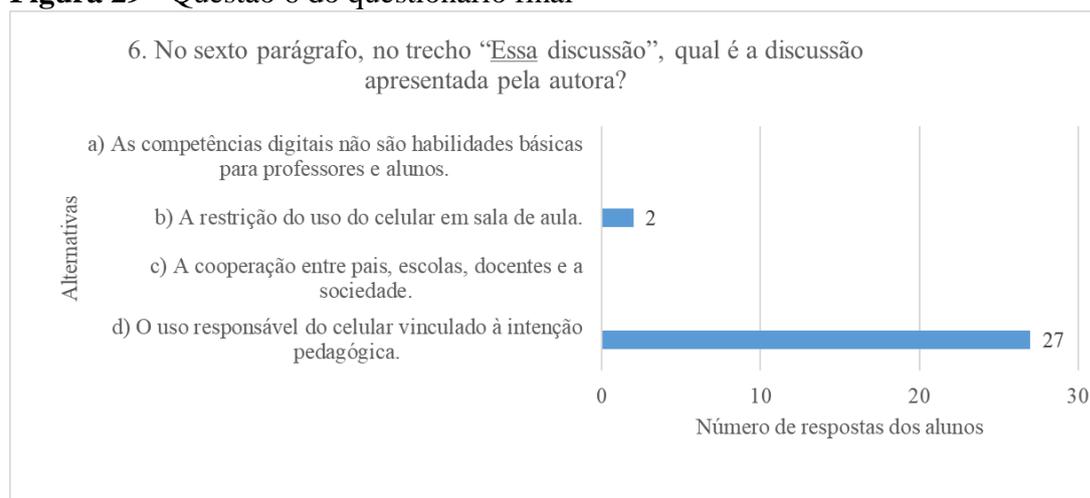
Essa questão tratava da coesão referencial contextual (referência endofórica) utilizando o seguinte parágrafo:

“Os alunos podem acessar conteúdos complementares, realizar pesquisas, participar de atividades interativas com feedback automático ou assistir a vídeos educativos no seu tempo e ritmo.”

A maioria dos alunos respondeu corretamente (**letra c, correta**) constatando que o pronome “seu” refere-se ao tempo e ritmo dos “alunos”. Em comparação ao primeiro questionário, que também solicitava uma identificação endofórica, houve um avanço, pois, naquele nenhum aluno identificou a referência e, neste, dezessete alunos conseguiram identificar o elemento de coesão ao seu referente. É importante informar que em ambos artigos de opiniões, o primeiro sobre a temática indígena e este último, o referente estava distante do pronome. No entanto, ainda, percebemos que os 10 alunos que marcaram a letra (a) consideraram uma expressão vizinha ao pronome “vídeos educativos”, talvez levando em consideração que, também, ao assisti-los podemos avançar e aumentar as suas velocidades. Neste caso, infelizmente, não houve uma compreensão adequada dos pronomes e seus referentes.

Mas não podemos deixar de perceber que o resultado final foi satisfatório, demonstrando que os alunos compreenderam que os pronomes possibilitam a reiteração, funcionando como “nós de ligação entre seus diferentes segmentos”, contribuindo com a continuidade textual coerente (Antunes, 2005, p. 85). Na próxima questão abordamos sobre o pronome demonstrativo *essa*, vejamos:

Figura 29 - Questão 6 do questionário final



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Trouxemos para análise agora o pronome demonstrativo “essa” no seguinte parágrafo:

“As competências digitais se tornaram parte das habilidades básicas tanto para professores como para estudantes. O uso responsável do celular contribui para a familiarização com as ferramentas digitais, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. Isso nos convida a refletir sobre a importância de criar uma intencionalidade pedagógica. Deve-se focar a educação, e não somente a tecnologia. Essa discussão também tem de incluir questões de segurança, privacidade, cyberbullying e uso inadequado da internet.”

Sabemos que neste contexto o pronome *essa* retoma uma ideia completa, e não apenas um termo, ou palavra isolada. Concordando com Cavalcante (2000), o pronome “essa” direciona o olhar do leitor para a parte onde o referente pode ser recuperado é como se provocasse “um movimento de busca, no caso retroativa, e, ao mesmo tempo, de chamar a atenção do destinatário para a entidade referida” (p. 135).

Diante desse movimento de busca, a maioria dos alunos (27) respondeu a **letra d – correta** (o uso responsável do celular vinculado à intenção pedagógica) que resume a ideia inclusa retomada pelo pronome.

Acreditamos que foi preciso que os alunos retomassem a leitura do parágrafo completo para entenderem qual é essa discussão. Segundo Souza (2016, p. 27), esse movimento é necessário quando nos deparamos com o pronome *essa* que resume um conteúdo, pois “só assim, compreenderemos a real intenção do autor”. Portanto, os alunos conseguiram entender a paráfrase contida na alternativa *d* e reconhecê-la como o referente do pronome.

A próxima questão, trazia um trecho do sexto parágrafo:

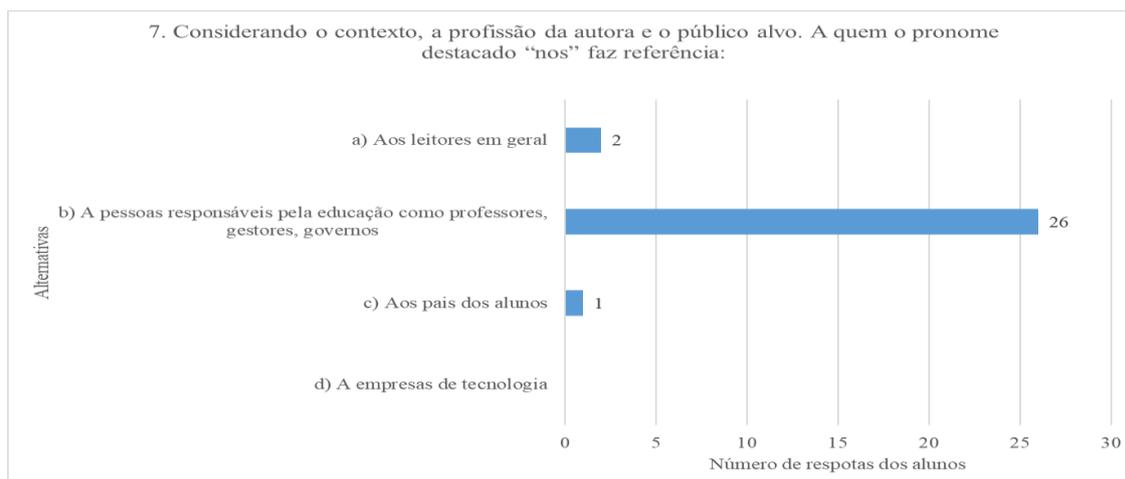
“As competências digitais se tornaram parte das habilidades básicas tanto para professores como para estudantes. O uso responsável do celular contribui para a familiarização com as ferramentas digitais, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. Isso nos convida a refletir sobre a importância de criar uma intencionalidade pedagógica.

A questão solicitava:

Considere a expressão destacada em: “Isso nos convida a refletir sobre a importância de criar uma intencionalidade pedagógica” (6º parágrafo) e responda:

7. Considerando o contexto, a profissão da autora e o público alvo. A quem o pronome destacado “nos” faz referência:

Vejamos no gráfico a seguir os resultados dos alunos:

Figura 30 - Questão 7 do questionário final

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Essa questão abordava os pronomes que fazem uma referência exofórica ao remeter ao contexto situacional. Dessa maneira exigiu-se do aluno uma observação dos contextos de produção, levando em consideração alguns aspectos, como por exemplo, a autora é uma assessora pedagógica de um sistema de ensino e aborda termos como “ambiente de aprendizagem”. Ela faz referência, também, aos professores e seus planejamentos. O aluno deveria levar tudo isso em consideração para responder corretamente. Ou seja, ao usar o pronome oblíquo “nos”, a autora faz referência “a pessoas responsáveis pela educação como professores, gestores, governos” (**letra b, alternativa correta**).

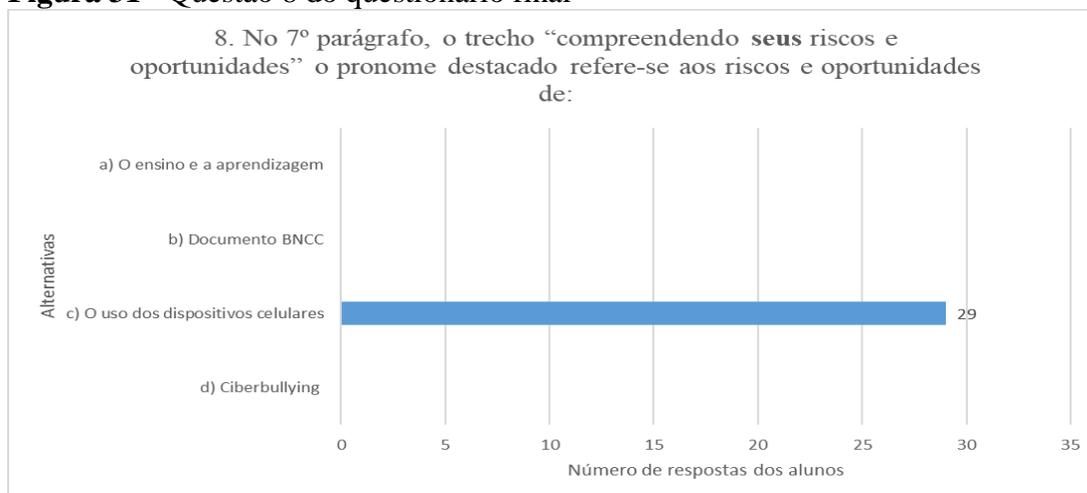
Dessa maneira, os estudantes puderam refletir que é justamente a esse público-alvo que a autora se apresenta e não a qualquer leitor (letra a), nem aos pais dos alunos (letra c) e nem empresas de tecnologia (letra d). Observamos que foi uma quantidade expressiva de alunos (26) que responderam corretamente, analisando todo o contexto para determinar a relação de referência dentro do texto, pois a resposta não está transcrita no parágrafo em análise (6º Parágrafo), mas era preciso inferir de acordo com o contexto situacional. Koch (2005) nos alerta sobre a possibilidade de alguns referentes serem recuperados e compreendidos pelo conhecimento de mundo e pelo contexto de produção.

Esse é um modo de aplicar a Análise linguística que “leva o aluno a refletir sobre os efeitos de sentidos que determinado uso linguístico causam no texto, bem como a interação do locutor ao utilizar determinadas expressões” (Dutra, 2015, p. 45).

Prosseguimos para a última questão sobre o 7º parágrafo e análise do pronome possessivo “seus”:

A tecnologia deve potencializar o ensino e a aprendizagem. A cultura digital é uma competência recomendada na Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter obrigatório nas escolas. Se proibimos o uso do celular na escola, onde esses jovens aprenderão a usar esses dispositivos de forma consciente, ética e responsável, compreendendo seus riscos e oportunidades?

Figura 31 - Questão 8 do questionário final



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Esta última questão foi a única em que todos os alunos, em unanimidade, marcaram a **alternativa correta (letra c: o uso dos dispositivos celulares)**. E, muitos disseram que esta questão “estava muito fácil”. Aqui solicitamos que o aluno identificasse o referente do pronome possessivo “seus” e eles foram muito bem. Portanto, mais uma vez, percebemos avanços na proficiência leitora dos alunos, pois no primeiro artigo sobre a identidade indígena eles demoraram a entender esses processos coesivos, sendo necessários várias explicações, exemplos, imagens nos slides detalhadas. Ou seja, “a ligação entre o termo referente e seu termo substituto” não estavam tão claros no início, porém, com essas respostas expressivas eles puderam entender que essas ligações coesivas formam “um nexos – um nexos coeso – e a ocorrência de vários nexos forma uma cadeia – uma cadeia coesiva. (Antunes, 2005, p. 91)

Houve, assim, um desenvolvimento nos aspectos de compreensão no que diz respeito aos mecanismos coesivos que permitem a progressão textual e que contribuem para a retomada de palavras-chaves ao longo da construção da argumentação do artigo de opinião.

Diante do exposto, é evidente que a língua como fenômeno social da interação verbal, “não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (Bakhtin, 2014, p. 123). Dentro desse contexto, a leitura é efetivada por meio da interação entre autor-texto-leitor dado o caráter interacional da língua.

Concluído esse segundo momento, que foi a aplicação do questionário, analisado, acima, resolvemos corrigi-lo conjuntamente com a turma, revisando os aspectos nele abordados. Elaboramos uma dinâmica para essa fase de correção e revisão de aspectos estudados durante a pesquisa. Dividimos a turma em três grupos. Dois grupos de dez alunos e um grupo de nove alunos. Colamos envelopes no quadro contendo algumas questões do questionário final sobre o uso do celular na escola e outras perguntas referentes às características do gênero discursivo/textual a, artigo de opinião como forma de revisarmos. Vejamos a seguir os cartões com as perguntas:

Figuras 32 e 33 - Perguntas da dinâmica

Qual a parte do artigo de opinião que contém os argumentos?



NÃO é característica do artigo de opinião:



Sobre o texto "Proibir ou não o celular na sala de aula?", no quinto parágrafo, o pronome em destaque "seu tempo e ritmo" retoma:



Sobre o texto "Proibir ou não o celular na sala de aula?" No sexto parágrafo, no trecho "Essa discussão", qual é a discussão apresentada pela autora?



Linguagem de acordo com a norma-padrão.

Qual o objetivo do artigo de opinião?

SOBRE O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO, QUAL A SUA FUNÇÃO? ONDE SÃO ENCONTRADOS OS ARTIGOS DE OPINIÃO?

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os alunos escolheram um envelope, discutiram com o seu grupo a resposta e um representante fez a leitura apresentou a resposta da questão corretamente para marcar pontos para a equipe. Desse modo, revisamos tanto aspectos relativos ao gênero artigo de opinião, como, ao mesmo tempo, corrigimos as questões sobre os mecanismos coesivos pronominais. A autora Lopes-Rossi (2023) sugere estratégias diversas que colaborem com a compreensão e participação dos alunos, então, acreditamos que uma das formas é fazer uso de dinâmicas que envolvam a participação ativa dos alunos. Algumas imagens desse momento abaixo:

Figura 34 - Iniciando a dinâmica



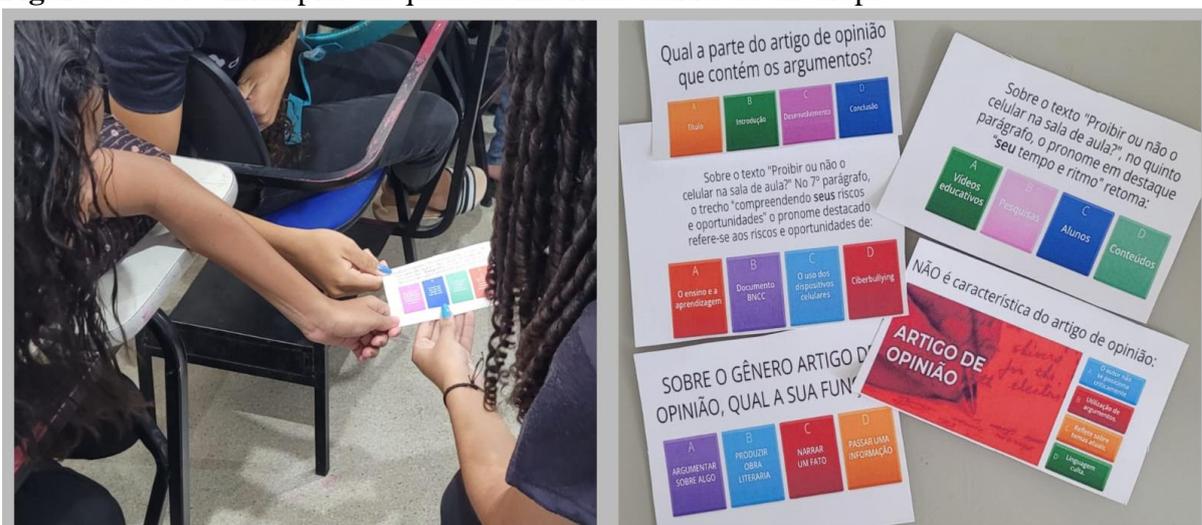
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 35 - Alunos representantes do grupo lendo e respondendo às questões



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 36 e 37 - Exemplos de questões inseridas dentro do envelope



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nesta dinâmica percebemos a participação mais ativa dos alunos que geralmente ficavam apáticos a outros tipos de atividade. Foi muito gratificante a realização dessa atividade porque observamos um clima de descontração, demonstração de conhecimento e um pouquinho de competição entre os estudantes. De um modo geral, os grupos acertaram as questões da dinâmica. Apenas uma questão, os grupos não conseguiram responder corretamente, vejamos a questão citada:

Figura 38 - Questão que gerou dúvidas

Qual a parte do artigo de opinião que apresenta o posicionamento do autor?



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Diante desse fato, explicamos, novamente, que o posicionamento do autor é a sua tese, a opinião central que ele vai defender ao decorrer do texto, por isso, ele o explicita na introdução. Assim, os alunos recordaram e consolidaram sobre essa parte estrutural que apresenta a posição do articulista.

Concluída essa última parte do terceiro procedimento, passamos, a seguir, para a conclusão do quarto procedimento.

4º PROCEDIMENTO

Objetivos:

- Apreciar criticamente a abordagem do tema e a percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado.

Orientações:

- Identificar relações dialógicas (vozes) que o texto estabelece com outros textos, outros discursos e com o leitor.

Tempo estimado: 1 H/A

Nesse momento, para a conclusão da sequência didática, referente ao artigo de opinião sobre o uso do celular em sala de aula, os alunos analisaram criticamente o texto, falando de suas percepções e sobre os diálogos que o texto estabelece com o leitor e com outros textos. Desse modo, tratando das vozes que o texto estabelece com outros textos e leitores, os alunos foram questionados sobre como a autora se direciona para o público leitor fazendo-o refletir

sobre a temática e incitando-o a se posicionar criticamente. Então, eles comentaram que a autora fez uso de uma indagação, no penúltimo parágrafo, vejamos a pergunta:

“Se proibimos o uso do celular na escola, onde esses jovens aprenderão a usar esses dispositivos de forma consciente, ética e responsável, compreendendo seus riscos e oportunidades?”

Os alunos perceberam, então, que usando a estratégia da questão, a autora faz com o leitor reflita. Neste momento, também, os alunos participaram bastante falando sobre suas percepções sobre o tema. Alguns comentaram que a proibição do celular em sala de aula era o melhor, pois o aparelho tira a atenção da aula e pode desenvolver ansiedade. Entretanto, outros disseram que não era de acordo, uma vez que o celular poderia ser usado para atividades escolares mediadas pelo professor. A autora Lopes-Rossi (2023) afirma que nesta apreciação pessoal já é esperada divergências de opiniões, pois importa que os alunos tenham um ambiente favorável para expor seus pontos de vistas. É interessante frisar que o artigo de opinião é um excelente gênero para incitar a participação dos alunos sobre temas polêmicos, contribuindo para a reflexão e também, respeito às opiniões contrárias.

Concluimos a intervenção das três sequências, com os três diferentes artigos de opinião, acreditando ter melhorado a proficiência leitora dos alunos através do entendimento dos mecanismos de coesão. E, apesar das dificuldades encontradas no início, foi gratificante observar a superação deles na construção dos diversos sentidos do texto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral aprimorar a proficiência leitora a partir dos mecanismos coesivos de referenciação no gênero discursivo/textual artigo de opinião. Desenvolvemos este estudo executando a sequência didática de leitura embasada em Lopes-Rossi (2023), sob uma concepção interacionista entre autor-texto-leitor e sob perspectiva sociodiscursiva de Bakhtin (2006). Concretizamos a pesquisa com o produto que é o caderno pedagógico voltado para subsidiar professores de Língua Portuguesa em suas práticas pedagógicas nas temáticas de leitura, referenciação e o gênero artigo de opinião.

No decorrer das atividades desenvolvidas, alcançamos os objetivos geral e específicos propostos. Em relação aos específicos foram: refletir sobre a importância dos pronomes referenciais (pronomes pessoais do caso reto e oblíquo, possessivos e demonstrativos) para a melhor proficiência leitora; produzir uma sequência didática de atividades voltadas para os mecanismos coesivos pronominais referenciais; analisar as formas pronominais e seus referentes no gênero artigo de opinião; trabalhar os aspectos da estrutura composicional, estilo e conteúdo temático do gênero artigo de opinião.

A partir da experiência vivida nesta pesquisa, analisando todo o percurso principalmente os resultados da atividade de sondagem inicial e final, percebemos que houve uma melhora na compreensão leitora e interpretação do alunado, além de demonstrarem aptidão no reconhecimento tanto da estrutura do gênero discursivo/textual artigo de opinião, como na análise linguística dos processos referenciais pronominais entendendo o processo argumentativo que envolve a escolha linguística dos elementos coesivos pronominais.

Apesar de enfrentarmos muitos desafios com os alunos como falta de atenção, concentração e interesse, acreditamos que conseguimos traçar um caminho de aprendizagens relevantes, pois percebemos alguns avanços durante a execução da proposta didática como: o aumento da participação oral, mas ainda resistiam expressar-se através da escrita; ampliação da compreensão de leitura e as demais etapas envolvidas nesse processo, entendendo que os aspectos prévios do texto são importantes para a contextualização da temática abordada nos artigos de opiniões; apreensão das características do artigo de opinião, apesar de persistir uma dificuldade em relação à tese e a compreensão das referências pronominais na construção do(s) sentido(s) do texto e da argumentação.

Sintetizamos os resultados alcançados no seguinte quadro:

Quadro 8 – Resultados do questionário inicial e final

Questões abordadas	1º artigo de opinião (questionário inicial, com 28 alunos)	3º artigo de opinião (questionário final, com 29 alunos)
Função/finalidade	22 acertos	25 acertos
Temática	16 acertos	29 acertos
Tese	8 acertos	12 acertos
Argumentação	7 acertos	12 acertos
Referência pronominal explícita	Nenhum acerto	3 tipos de questões em que tivemos 17 acertos, 27 acertos e 29 acertos.
Referência pronominal implícita	16 acertos	26 acertos

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Podemos afirmar que, considerando os resultados alcançados através das estratégias estabelecidas pela sequência didática (Lopes-Rossi, 2023), o trabalho contribuiu para um ensino de língua portuguesa efetivo destacando a leitura como um processo dialógico que também permita uma análise linguística inserida em um gênero discursivo/textual específico, revelando que podemos estudar aspectos gramaticais de maneira contextualizada.

Diante do exposto, enquanto professora pesquisadora, reconheço que é desafiador romper com o habitual ensino normativo e investir em aulas de leitura eficazes. No entanto, é satisfatório observar os resultados obtidos e perceber que, ao tomar como ponto de partida as problemáticas reais na nossa sala de aula e intervir com um trabalho voltado para minimizá-los, podemos oportunizar aprendizagens significativas.

Por fim, concluímos esta pesquisa ratificando a importância de um ensino de língua portuguesa contextualizado e que se volte para uma perspectiva dialógica, possibilitando aos alunos o reconhecimento de que o sentido não é único, mas diverso e construído a partir da interação autor-texto-leitor. Também enfatizando a importância da produção do caderno pedagógico, com as atividades desenvolvidas durante a execução da pesquisa, que pode oportunizar aos professores de língua portuguesa o acesso às vivências dessas práticas pedagógicas e que é possível sua adaptação para a realidade de outras salas de aulas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras : coesão e coerência**.- São Paulo : Parábola. Editorial , 2005.

AQUINO, Maria de Fátima de Souza; JÚNIOR, José Maria de Aguiar Sarinho. Ensino de leitura em sala de aula e os descritores da matriz de referência de Língua Portuguesa – SAEB: Uma prática que deveria estar alinhada. In: LINS, Juarez Nogueira. **Estudos na área de linguagem: Ensino, Pesquisa e Formação Docente**. Recife: EDUFPE, 2016. p. 137-147.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4º ed. São Paulo: Martins fontes, 2006. (p. 261- 306)

BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. *In*: Brait, Beth (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2º ed. rev. Campinas, SP: Unicamp, 2005. Cap. 1. p. 25-36

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENTES, Anna Christina Bentes; Mussalin Fernanda (org). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 25 de março de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 26 de março de 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.

Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 26 de março de 2024.

BRÄKLING, Kátia Lomba. A prática de linguagem em sala de aula: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (org) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado Da Letras, 2000. p. 149-173.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos**. 2000. 218 f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras, Doutorado em Linguística, Recife, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19379> Acesso em: 09 de janeiro de 2025.

CITELLI, Adilson. **A linguagem e persuasão**. 15°. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: Dionisio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 179-193.

CUNHA, C., CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E org. ROJO, R. e CORDEIRO, G. L. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DUTRA, Camilla Maria Martins. **Reflexões sobre a análise e práticas sociais escolas de Campina grande**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FEITOZA, Cláudia de Jesus Abreu; MENDES, Maria Helena Peçanha. Um estudo do gênero artigo de opinião: procedimentos para torná-lo um objeto ensinável. **Dossiê: Mídia e Educação**, Itatiba, v. 28, n. 2, p. 51-61, jul./dez. 2010. Disponível em:
https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Edi%C3%A7%C3%A3o_completa%5B17030%5D.pdf#page=51 Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FILHO, Manoel Felipe Santiago. **As formas remissivas gramaticais de textos do ensino fundamental II de dois municípios do estado do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017, p. 45-92. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/6918> Acesso em: 27 de maio de 2024.

GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. O gênero textual artigo de opinião. **Escrevendo o futuro**. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/sua-pratica/94/o-genero-textual-artigo-de-opiniao-jornalístico> Acesso em: 03 de junho de 2024.

GERALDI, João Wanderley. et al (org). **O texto na sala de aula**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O ensino da língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587> Acesso em: 03 de abril de 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman Library, 1976.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura- teoria e prática**. 11º ed. Campinas: Editora Pontes, 2007;

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Leitura de gêneros textuais em língua portuguesa**. Taubaté: EdUnitau, 2023.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos. **Intercâmbio**, [S. l.], v. 14, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3945>. Acesso em: 9 jul. 2024.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MENDONÇA, M. R. de S. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES. L. P. da. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. Revista Delta, v. 10.25, 1996.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Gêneros do discurso: experiências psicossociais tipificadas**. Letra Magna, v. 4, p. 1-20, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/79826649/experienciaspsicossociais.pdf> Acesso em: 30 de maio de 2024.

RANGEL, Egon Oliveira; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. **Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos**. 6. ed. São Paulo: Cenpec, 2019.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do círculo de Bakhtin. In: BONINI, A.; MEURER, J. L.; MORA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

RODRIGUES. R. H. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Roxane. H.R; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola: 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Prefácio da edição brasileira Isaac

Nicolau Salum; Trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

SOUZA, Ana Paula Santos de. **Os distintos processos de referência na construção de sentidos do gênero artigo de opinião da mídia digital**. 2016. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (monografia), Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/28619> Acesso em: 04 de junho de 2024.

SILVA, Camilo Rosa. Coesão textual e construção de sentidos: um caso, uma canção. In: Silva, Camilo Rosa; Christiano, Maria Elizabeth Affonso; Castro, Oniveres Monteiro (org.). **Da gramática ao texto**. João Pessoa: idéia, 2003. p. 91-102.s

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. Ed. Atlas. São Paulo, 1997.

TRAVAGLIA, Carlos Luiz. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística**. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo, Parábola Editorial, 2002.

VIVALDI, Gonçalo Martín. **Gêneros periodísticos**. Madri: Paraninfo, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO INICIAL PARA O 1º ARTIGO DE OPINIÃO.



1. Este texto que você leu é um artigo de opinião. Você já tinha lido algum texto desse gênero textual?

() Sim

() Não

2. Onde podemos encontrar esse tipo de texto?

3. Qual a função do texto lido?

- a) Narrar um acontecimento do carnaval
- b) Defender um ponto de vista sobre os povos indígenas
- c) Instruir o leitor a se fantasiar de índio no carnaval.
- d) Informar sobre o carnaval e as fantasias.

4. Levando em consideração a função do texto, o contexto social. Qual a temática do texto lido?

- a) Homenagem indígena com as fantasias no carnaval.
- b) Identidade indígena valorizada com as fantasias no carnaval.
- c) Diversidade indígena no carnaval.
- d) Identidade indígena e as fantasias no carnaval.

5. Qual o ponto de vista da autora acerca da temática?

6. No 5º parágrafo, a autora usa artigos da Constituição: “Somos Povos, segundo a **Constituição, nos artigos 231 e 232**, pois cada povo tem língua, cultura, território e identidade diferentes.”. Ela utilizou esse recurso com o objetivo de:

- a) Informar o leitor
- b) Argumentar contra o termo “tribo”.
- c) Citar a lei e explicá-la.
- d) Concordar com as fantasias de “índio” no carnaval.

7. O pronome “elas” que aparece no 3º parágrafo refere-se às pessoas que usam a expressão “índio” se referindo a apenas um povo. Agora, observe o mesmo pronome “elas” no 9º parágrafo e responda que expressão ele retoma:

8. Embora a autora use o pronome “minha” no título, em todo o texto ela usa o pronome “nosso (s)”, “nossa (s)”. A quem ela se refere quando usa esses pronomes durante todo o texto?

9. Você se acha incluso nessa referência pronominal “nosso (s)”, “nossa (s)””? Justifique.

APÊNDICE B – ATIVIDADE COMPLEMENTAR**Atividade complementar**

1. Analise os referentes dos seguintes trechos:

- a) “É quando nessa época” (1º parágrafo)

- b) “Isso vale para os adereços” (9º parágrafo)

2. Já que os pronomes fazem referência a algo mencionado anteriormente ou a algo que ainda vai ser mencionado, analise os pronomes do título “Minha identidade não é sua fantasia”. Considerando a temática, a autora, o contexto em que foi escrito, a quem eles se referem?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA O 2º ARTIGO DE OPINIÃO



Questionário sobre o artigo de opinião “Não é novidade o viés racista do futebol”

1. A autora se utilizou de linguagem formal ou informal? Justifique.
2. No texto, a tese é apresentada em qual das alternativas a seguir:
 - a) A construção social se alicerça em uma estrutura racista.
 - b) É uma ilusão acreditar no esporte como única forma de crescimento e inclusão do jovem negro da periferia na sociedade.
 - c) O esporte é um espaço desejado para ascensão, porém é um espaço perverso e violento para negros.
 - d) O racismo não é novidade no futebol, ele existe desde o seu surgimento.
3. Qual o tipo de argumento exemplificativo, a autora usou para afirmar que o racismo acompanha o futebol nos dias atuais?
4. No segundo parágrafo, sobre a expressão “Essa violência”. A que se refere?
5. Observe as formas pronominais nos trechos do segundo parágrafo: “**seu** nascedouro” e “**o** acompanha”. Elas retomam o mesmo referente ou diferentes referentes? Qual(is)?
6. Você acha que se os pronomes “seu” e “o” da questão anterior fossem substituídos pelos elementos a que eles retomam, o texto ficaria mais harmonioso (coeso) ou menos? Por quê?
7. “Os pretos não tinham espaços para **aquela** prática esportiva”. Por que nesse trecho, no segundo parágrafo, a autora usou o pronome “aquela” e não “essa”?
8. “O racismo é perverso e violento, **nos** retira a humanidade, **nos** objetifica e **nos** animaliza”. Nesse trecho, no 7º parágrafo, se retirarmos os pronomes em destaque, a oração continua com sentido. Explique qual a intenção da autora ao escolher a repetição do pronome oblíquo “nos”.
9. No texto, a autora dialogou com outros textos, autores? Se sim, quais?
10. No 9º parágrafo, a autora se utiliza de indagações para seus leitores. Qual a intenção dela ao utilizá-las?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL PARA O 3º ARTIGO DE OPINIÃO**Questionário sobre o artigo de opinião “Proibir ou não o celular na sala de aula?”**

1. Qual a intenção da autora ao escrever esse texto?
 - a) Narrar um fato ocorrido nas escolas.
 - b) Convencer o leitor do seu ponto de vista.
 - c) Instruir o leitor a usar dispositivos tecnológicos.
 - d) Informar sobre a discussão sobre o uso de celular em sala de aula.

2. Qual é a ideia principal (tese) defendida no texto?
 - e) As escolas precisam restringir o uso de celular em sala de aula
 - f) O uso deve atender aos interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana.
 - g) É um desafio equilibrar o uso consciente da tecnologia e a preservação do ambiente de aprendizagem.
 - h) Educar os estudantes e os adultos para usar o ambiente digital requer uma cooperação entre pais, escolas, docentes e a sociedade.

3. Identifique qual dos argumentos abaixo é de autoridade:
 - e) A cultura digital é uma competência recomendada na Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter obrigatório nas escolas.
 - f) Alguns governos já limitam a utilização do aparelho em instituições de ensino públicas e privadas, por meio de legislações específicas.
 - g) As competências digitais se tornaram parte das habilidades básicas tanto para professores como para estudantes.
 - h) O Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2023 da Unesco, intitulado “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”, expõe benefícios e faz uma abordagem crítica do uso não regulado e não moderado da tecnologia por educadores.

4. Quanto a linguagem, marque a alternativa correta:
 - e) Apresenta uma linguagem informal.
 - f) Apresenta uma linguagem formal.
 - g) Apresenta uma linguagem coloquial.
 - h) Apresenta uma linguagem que não é adequada ao gênero textual.

5. No quinto parágrafo, o pronome em destaque “**seu** tempo e ritmo” retoma qual expressão?
- e) Vídeos educativos
 - f) Pesquisas
 - g) Alunos
 - h) Conteúdos
6. No sexto parágrafo, no trecho “Essa discussão”, qual é a discussão apresentada pela autora?
- e) As competências digitais não são habilidades básicas para professores e alunos.
 - f) A restrição do uso do celular em sala de aula.
 - g) A cooperação entre pais, escolas, docentes e a sociedade.
 - h) O uso responsável do celular vinculado à intenção pedagógica.

Considere a expressão destacada em: “Isso nos convida a refletir sobre a importância de criar uma intencionalidade pedagógica” (6º parágrafo) e responda:

7. Considerando o contexto, a profissão da autora e o público alvo. A quem o pronome destacado “nos” faz referência:
- e) Aos leitores em geral
 - f) A pessoas responsáveis pela educação como professores, gestores, governos
 - g) Aos pais dos alunos
 - h) A empresas de tecnologia
8. No 7º parágrafo, o trecho “compreendendo **seus** riscos e oportunidades” o pronome destacado refere-se aos riscos e oportunidades de:
- e) O ensino e a aprendizagem
 - f) Documento BNCC
 - g) O uso dos dispositivos celulares
 - h) Cyberbullying

**APÊNDICE E –
CADERNO PEDAGÓGICO**



CADERNO PEDAGÓGICO

A PROFICIÊNCIA LEITORA ACIONADA A PARTIR DOS
MECANISMOS RELACIONAIS COESIVOS PRONOMINAIS
NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES

Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins
Orientadora – UEPB/PROFLETRAS

você *em* *suas*

CADERNO PEDAGÓGICO

**A PROFICIÊNCIA LEITORA A PARTIR DOS MECANISMOS RELACIONAIS
COESIVOS PRONOMINAIS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

Material didático desenvolvido no
programa de Mestrado Profissional em
Letras/PROFLETRAS/UEPB.

Sumário

Apresentação.....	3
Sobre a sequência de leitura	4
Sequência didática de leitura em um esquema único	5
Sobre o gênero discursivo/textual artigo de opinião	6
Sobre a coesão pelos mecanismos coesivos pronominais	7
Organização e descrição dos momentos da sequência didática.....	8
1º artigo de opinião: “Minha identidade não é sua fantasia” de Samela Sateré Mawé.....	8
2º artigo de opinião: “Não é novidade o viés racista do futebol” de Cristiane Sousa da Silva.....	13
3º artigo de opinião: “Proibir ou não o celular na sala de aula?” de Alanna Landim.....	18
Textos utilizados nas sequências didáticas	23
Referências	30

Apresentação

Este caderno pedagógico é resultado de uma pesquisa desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS, da Universidade estadual da Paraíba - UEPB), no ano de 2025. Foi elaborado a partir da Sequência didática de leitura de gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2023) a fim de oportunizar estratégias de leitura para o gênero discursivo/textual artigo de opinião tendo como público-alvo turmas de 9º anos.

Além disso, este material didático propõe atividades direcionadas para aprimorar a proficiência leitora a partir dos mecanismos relacionais coesivos pronominais, no gênero artigo de opinião, pois as dificuldades em interpretação e compreensão textual acreditamos ser uma realidade comum aos professores de língua portuguesa. Esse cenário preocupante aponta que o desenvolvimento da proficiência leitora deve ser priorizado em sala de aula, com o objetivo de aperfeiçoá-la nos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, um cenário que priorize uma gramática descontextualizada e o qual não considere que ensinar a língua portuguesa vai muito além da gramática, como afirma Antunes (2007), está cada vez mais distante de desempenhar um papel importante para os alunos da Educação básica.

Deste modo, acreditamos que a proficiência leitora acionada pelos mecanismos de coesão referencial que acontece por meio dos pronomes, no gênero discursivo/textual artigo de opinião, é uma estratégia de ensino que envolve a contextualização, deixando de lado práticas gramaticais descontextualizadas, acreditando que esses processos de coesão “não são simplesmente sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.” (MARCUSCHI, 2008, p.99).

Diante disso, prezado (a) professor (a) de língua portuguesa, esperamos que esse material possa subsidiar sua prática docente promovendo estratégias que colaborem para um ensino que leve em consideração as relações entre autor-texto-leitor para a produção de sentido (s).

Organizamos este material para a aplicação em três artigos de opiniões:

1. “Minha identidade não é sua fantasia” de Samela Sateré Mawé.
2. “Não é novidade o viés racista do futebol” de Cristiane Sousa da Silva.
3. “Proibir ou não o uso de celular em sala de aula” de Alanna Landin.

(Textos disponibilizados ao final do material)

Sobre a sequência didática de leitura

A Sequência didática de leitura de gêneros discursivos (Lopes-Rossi, 2023) é organizada em 4 procedimentos:

1. acionamento dos conhecimentos prévios;
2. leitura rápida de elementos que se destacam e formulação de objetivos para a leitura;
3. leitura inferencial mais complexa;
4. apreciação crítica e percepção das relações dialógicas.

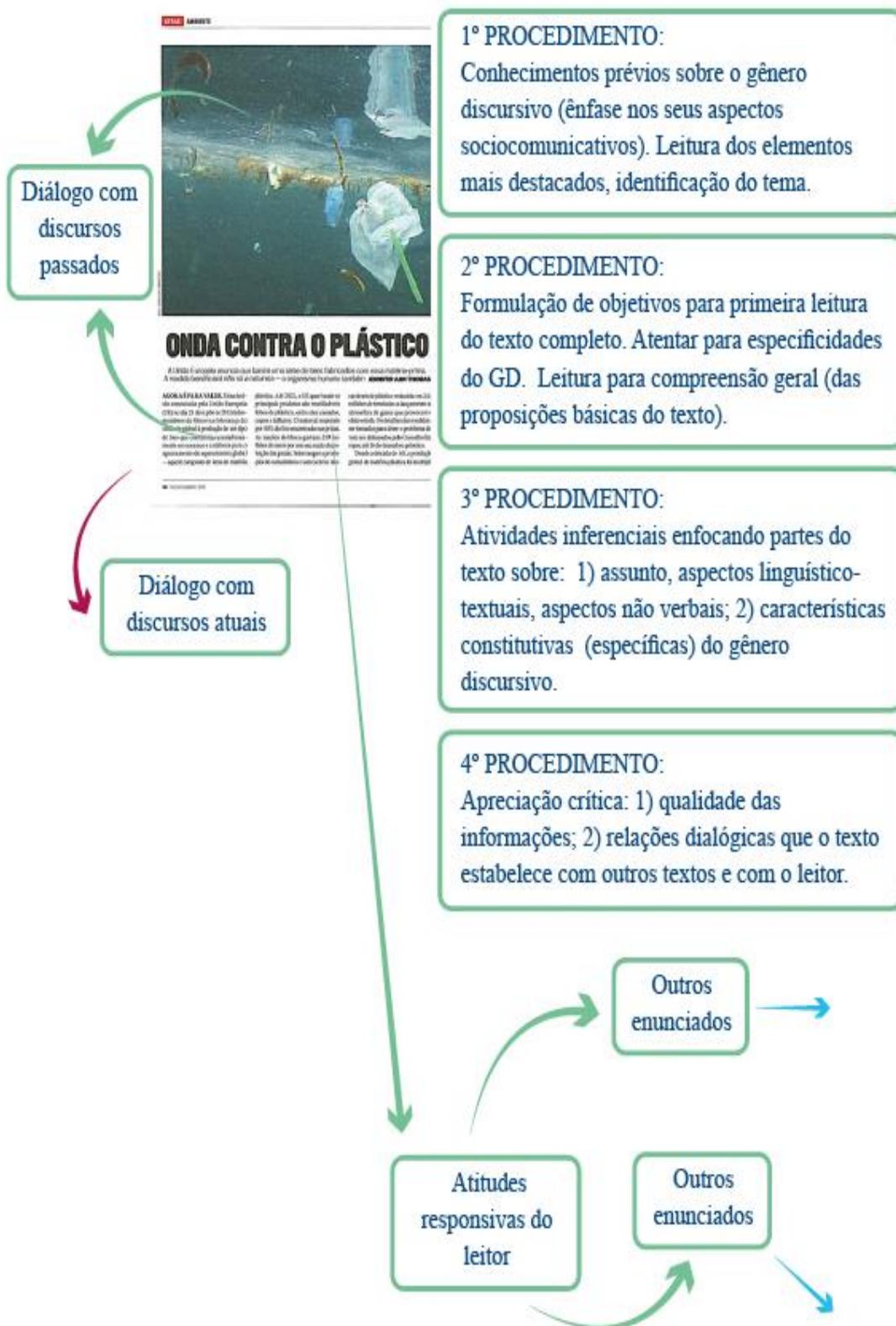
Acreditamos que o trabalho com essa sequência didática possa aprimorar a compreensão do aluno sobre os aspectos do gênero discursivo/textual artigo de opinião em toda a sua dimensão estrutural, temática e de estilo. E, também, o ajudará a entender o papel dos elementos coesivos pronominais dentro do gênero de forma dialógica, percebendo o desencadeamento de sentido(s) que esses elementos acionam no texto.

Nesse sentido, a Sequência Didática (doravante SD) é um instrumento que todo professor pode utilizar para desenvolver a proficiência leitora de seus alunos, proporcionando estratégias e planejamentos que influenciarão na prática pedagógica. A autora Lopes-Rossi (2023, p. 56) ressalta que “o trabalho com sequência didática de leitura exige procedimentos e atividades que ajudem o aluno a passar por níveis de compreensão do texto, do mais superficial até o mais profundo (de análise crítica)”. Logo, acreditamos que o trabalho com sequência didática coopera para alcançar esses níveis.

Ao pensar a leitura de forma interacional, o professor se torna “gerador e irradiador de mudanças” (Kleiman, 2008, p, 18). Porém, essas mudanças só serão possíveis a partir de uma reflexão por parte dos professores de língua portuguesa sobre esses aspectos que rodeiam a proficiência leitora, pois “a produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa” (Koch, 2010, p. 59). Apresentamos, a seguir, a sequência didática de leitura, em um esquema único, proposto pela autora Lopes-Rossi (2023) a qual está baseada em uma perspectiva sociodiscursiva, ou seja, uma concepção de leitura que abrange a interação entre autor-texto-leitor.

Sequência didática de leitura em um esquema único

Sequência didática de leitura



Fonte: Lopes- Rossi, 2023, p. 65

Sobre o gênero discursivo/textual artigo de opinião

O artigo de opinião é um gênero discursivo/textual escrito que tem como suporte os jornais impressos ou virtuais, assim como revistas. Ele envolve as diversas temáticas da sociedade e nele as opiniões e argumentos são expressos para sustentar pontos de vistas, objetivando “convencer o outro de uma determinada ideia” (Bräkling, 2000, p. 154).

O gênero, segundo Bakhtin, se estrutura a partir de três elementos. O primeiro deles se refere ao **conteúdo temático** que “é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (Fiorin, 2006, p. 62). O articulista, de acordo com sua “ideia definida”, delimita seu conteúdo temático “em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes” (Bakhtin, 2006, p. 281). Segundo Melo (1985), a mensagem opinativa sobre o tema é ancorada por autoria (quem escreve) e angulação (tempo e espaço) que dá significação à opinião emitida.

O segundo elemento diz respeito à **estrutura composicional** e organiza-se em: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na *introdução*, é apresentado o assunto, situando-o no tempo e espaço, especifica o campo do debate e pode apresentar a tese. Já no *desenvolvimento*, a opinião sobre o assunto é explicada e justificada. Nessa parte, reúnem-se e examinam-se informações que sejam úteis como argumentos oportunos para firmar a tese. E a *conclusão*, é o ponto em que converge todo o raciocínio, apresentado (ou reapresentado) a opinião fundamentada no percurso argumentativo na etapa anterior (Rangel, Gagliardi, Amaral, 2019).

Quanto ao **estilo**, último elemento, pelo fato de o artigo de opinião ser um texto dissertativo argumentativo, tem uma escrita mais formal e apresenta parcialidade, a escolha de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais do autor refletem seu estilo individual.

Consoante às características e funções comunicativas do artigo de opinião, é importante o seu ensino em sala de aula, pois proporcionará aos alunos análises de perspectivas diferentes acerca de temas polêmicos, uma vez que contribui para a formação leitora e crítica dos alunos. Assim, observarão as estratégias argumentativas, por meio das escolhas feitas pelos articulistas para sustentar suas teses.

Sobre a coesão pelos mecanismos coesivos pronominais

Segundo Koch (2022, p. 31), a coesão referencial é a remissão que um elemento (forma referencial ou remissiva) faz a outro (elemento de referência ou referente textual) de forma explícita ou inferível levando em consideração o universo textual, podendo ser um nome, oração ou até mesmo todo um enunciado. Essa remissão é a ligação entre o referente e o termo substituto formando um nexos coeso que, segundo Antunes (2005), a ocorrência desses diversos nexos forma uma cadeia coesiva.

Sobre o referente, Cavalcante (2012, p.98) conceitua como “um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais”. Ou seja, esses referentes também são chamados de objetos-de-discurso e a referenciação consiste na construção e reconstrução deles durante o texto (Koch, 2011).

Os processos de reiteração são, portanto, uma atividade discursiva, o sujeito atua sobre o material linguístico, fazendo escolhas com o intuito de produzir sentido (Koch, 2022). Desse modo, ela se dá dentro de uma relação interlocutiva e “é uma atividade de construção colaborativa situada e não apenas uma operação linguística” (Koch, 2022, 173).

Antunes (2005), esclarecendo sobre o uso dos pronomes nesses processos de reiteração, informa que:

“Escrever não é apenas uma atividade mecânica de grafar uns sinais sobre uma página em branco. É construir uma peça de interação verbal ditada pelos sentidos e pelas intenções que se tem em mira e regulada pelas muitas circunstâncias que fazem a situação” (p. 94)

Como se vê, os recursos de reiteração não podem ser escolhidos por acaso, mas exige sentido e intenção, pois a substituição do referente por um pronome que o substitua, “requer competência de avaliar seus efeitos”, segundo Antunes (2005).

Organização e descrição dos momentos da sequência didática.

Como já visto, as etapas são divididas em quatro procedimentos, veremos a seguir a descrição de cada um deles para o primeiro artigo de opinião (Todos os textos trabalhados estão em anexo no final do trabalho).

1º artigo de opinião: “Minha identidade não é sua fantasia” de Samela Sateré Mawé.

1º PROCEDIMENTO

Objetivo:

Acionar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero nos aspectos:

- Elementos do contexto sócio-histórico de produção, circulação, recepção do gênero (Finalidade, suporte, quem escreve, público-alvo).
- Exploração dos elementos verbais e não-verbais (título, foto da autora, informações sobre a autora, fonte, data).

2º PROCEDIMENTO

Objetivo:

Identificar o tema (se possível ou se ainda não foi identificado)

Formular os objetivos para a leitura do texto: posição da autora (favor/contra o quê? Quais argumentos utilizou?)

Tempo estimado para os dois procedimentos: 1h/a (40 minutos)

Orientações para esse momento:

Realizar um círculo de conversa informal para abordar os aspectos do procedimento instigando a participação dos alunos, assim como para estabelecer os objetivos da leitura.

Perguntas orientadoras:

- Com que finalidade se produz esse gênero?
- Quando/em que circunstâncias?
- Que temas esse gênero pode abordar?
- Como o autor obtém as informações para produzir seu texto?
- Quem lê esse gênero (Quem é seu público-alvo)?
- Onde o leitor o encontra ou como o acessa ou como o recebe?
- Que elementos visuais não verbais se destacam? (fotos, imagens, infográficos)
- Que elementos verbais se destacam por algum aspecto da diagramação (título, subtítulo, nome do autor)

Antes de prosseguir, o aluno já deve ter compreendido a função desse gênero que é defender um ponto de vista.

No 3º procedimento a seguir, são levados em consideração os aspectos da temática, características linguístico-textuais (no nosso caso, os elementos coesivos pronominais), escolhas linguísticas que marcam o estilo do gênero e do autor e as características constitutivas (específicas) do gênero discursivo/textual artigo de opinião. Dividimos este momento em três etapas para tratarmos sobre o conteúdo temático, escolhas linguísticas que marcam o estilo do gênero e do autor e a análise linguística dos elementos coesivos pronominais.

Vejamos as etapas a seguir:

3º PROCEDIMENTO

Objetivo:

- Ler de forma inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero.

Tempo estimado: 4 H/A

1º momento: Conteúdo temático

Perguntas orientadoras:

- O que você deduziu sobre o tema, antes de ler o texto, confirmou-se?
- Qual fato polêmico poderia ter inspirado a escolha do tema pela autora?

Neste momento indica-se investigar a ideia estabelecida pela autora, interligando a finalidade desse tipo de texto, e o propósito com o qual a autora escreve seu texto. O professor, usando o *Datashow*, também pode trazer manchetes de jornais publicadas sobre casos de famosos que já se fantasiaram de indígena no carnaval, pois é exatamente a partir desses casos que a autora escreve seu ponto de vista sobre esse uso indevido.

2º momento: Estrutura composicional (características constitutivas do gênero)

Aqui é o momento de os alunos conhecerem a estrutura básica do artigo de opinião, então eles podem que sinalizar no próprio texto com cores distintas (usando marca-texto) a estrutura básica: Introdução, desenvolvimento e conclusão. E também

identificar a tese e os argumentos utilizados no texto, contidos nessa estrutura demarcada por eles.

3º momento: Escolhas linguísticas que marcam o estilo do gênero e do autor.

Observa-se a escolha pelo uso de 1º ou 3º pessoa no texto e o uso formal e informal na linguagem do texto, validando que o estilo do próprio gênero discursivo/textual artigo de opinião exige uma linguagem mais formal.

4º momento: Análise linguística dos elementos coesivos pronominais referenciais presentes no texto.

Hora de analisar o uso de alguns pronomes na promoção de sentido, como “elas”, no 3º e 9º parágrafos, “minha” e “sua”, no título, e “nosso” e “nossa” utilizados na maioria dos parágrafos de todo o texto.

Pronomes analisados no 1º artigo de opinião.	
Elas	3º parágrafo
Elas	9º parágrafo
Nosso, nossa	Recorrente em todo o texto, em todos os parágrafos exceto no quarto.
Nessa	1º parágrafo
Isso	9º parágrafo
Minha	No título
Sua	No título
Eu	Último parágrafo

É importante proporcionar momentos de reflexão sobre a leitura para que os alunos compreendam que o texto é mais do que aquilo que está escrito, que não é somente um repositório de respostas prontas para serem reescritas em atividades, mas é feito para o diálogo com o leitor, todo o contexto que o envolve, as circunstâncias de produção do texto e sua construção de sentido(s). Dessa maneira, neste momento é preciso enfatizar que a referenciação consiste na construção e reconstrução dos referentes durante o texto. O que requer do aluno uma leitura que vá além do contexto textual, ampliando sua leitura para referentes que se constituem a partir de uma construção dialógica entre o texto e as relações sociais que permeiam essa escrita-leitura.

Abaixo, segue um exemplo de atividade proposta para esse artigo de opinião:

Atividade proposta

1. Este texto que você leu é um artigo de opinião. Você já tinha lido algum texto desse gênero textual?
() Sim
() Não
2. Onde podemos encontrar esse tipo de texto?
3. Qual a função do texto lido?
 - a) Narrar um acontecimento do carnaval
 - b) Defender um ponto de vista sobre os povos indígenas
 - c) Instruir o leitor a se fantasiar de índio no carnaval.
 - d) Informar sobre o carnaval e as
4. Levando em consideração a função do texto, o contexto social. Qual a temática do texto lido?
 - a) Homenagem indígena com as fantasias no carnaval.
 - b) Identidade indígena valorizada com as fantasias no carnaval.
 - c) Diversidade indígena no carnaval.
 - d) Identidade indígena e as fantasias no carnaval.
5. Qual o ponto de vista da autora acerca da temática?
6. No 5º parágrafo, a autora usa artigos da Constituição: “Somos Povos, segundo a **Constituição, nos artigos 231 e 232**, pois cada povo tem língua, cultura, território e identidade diferentes.”. Ela utilizou esse recurso com o objetivo de:
 - a) Informar o leitor
 - b) Argumentar contra o termo “tribo”.
 - c) Citar a lei e explicá-la.
 - d) Concordar com as fantasias de “índio” no carnaval.
7. O pronome “elas” que aparece no 3º parágrafo refere-se às pessoas que usam a expressão “índio” se referindo a apenas um povo. Agora, observe o mesmo pronome “elas” no 9º parágrafo e responda a que expressão ele retoma:
8. Embora a autora use o pronome “minha” no título, em todo o texto ela usa o pronome “nosso (s)”, “nossa (s)”. A quem ela se refere quando usa esses pronomes durante todo o texto?
9. Você se acha incluso nessa referência pronominal “nosso (s)”, “nossa (s)”? Justifique.
10. Analise os referentes dos seguintes trechos:
 - a) “É quando nessa época” (1º parágrafo)
 - b) “Isso vale para os adereços” (9º parágrafo)
11. Já que os pronomes fazem referência a algo mencionado anteriormente ou a algo que ainda vai ser mencionado, analise os pronomes do título “Minha identidade não é sua fantasia”. Considerando a temática, a autora, o contexto em que foi escrito, a quem eles se referem?

4º PROCEDIMENTO

Objetivo:

- Apreciar criticamente a abordagem do tema e a percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado.
- **Tempo estimado:** 1 H/A

Orientações:

- Identificar relações dialógicas (vozes) que o texto estabelece com outros textos, outros discursos e com o leitor: de que forma a autora dá voz ao leitor dentro de seu texto?
- Avaliar o texto e emitir opinião sobre ele.

Iniciando o quarto procedimento, Lopes-Rossi (2023) explica que é nesse momento que se faz a percepção das relações dialógicas e a apreciação crítica. Propõe-se para esse momento a seguinte reflexão para os alunos:

No último parágrafo: “Mas como eu posso homenagear os povos indígenas? O pronome “eu” refere-se a quem?”

Neste momento, trata-se de investigar a inserção do leitor dentro do texto, pois ao utilizar esse pronome a autora se remete ao próprio leitor. Este leitor pode ser específico, como por exemplo, alguém que já tenha usado fantasia indígena, já que o gênero discursivo/textual artigo de opinião também tem seu público alvo. Mas levando em consideração o modo como a autora aborda o tema, também pode ser associado aos leitores em geral.

Além disso, os alunos também podem ser indagados sobre a forma que autora dá voz a esse leitor dentro de seu texto, dessa forma eles devem analisar que marcas podem ser visualizadas para diferenciar a voz da autora e da inserção do leitor, chegando a conclusão do uso das aspas. A autora, então usou essa estratégia para trazer o leitor para dentro do texto.

Diante do exposto, a execução dessa sequência didática pode ser útil pois possibilita outros olhares e conhecimentos de outra cultura, desenvolvendo a criticidade dos alunos sobre a temática e ampliando seus conhecimentos sobre esse

gênero discursivo/textual e sobre os mecanismos coesivos pronominais referenciais presentes no texto que ajudam na construção do(s) sentido(s).

2º artigo de opinião: “Não é novidade o viés racista do futebol” de Cristiane Sousa da Silva.

O segundo artigo de opinião versa sobre o domínio do futebol com a temática do racismo.

1º PROCEDIMENTO

Objetivo:

- Acionar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero nos aspectos do contexto sócio-históricos e exploração dos elementos verbais e não-verbais.

2º PROCEDIMENTO

Objetivo:

- Identificar o tema pelo título.
- Formular os objetivos para a leitura do texto: como a posição da autora acerca do tema e quais argumentos utilizou.

Tempo estimado: 1 H/A (40 minutos)

Orientações para esse momento:

Sondar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos seus repertórios sócio-históricos, explorando os primeiros elementos que precisamos observar antes da leitura completa do texto, como título e inferência da temática.

Perguntas orientadoras:

- A imagem corresponde com o título ou possível tema abordado?
- A articulista é branca ou negra?
- Pelo título e sub-título podemos inferir o tema? Qual é?
- Que tipo de argumento vai ser usado para sustentar a tese?
- Qual o possível tema abordado?
- Em que seção do jornal este texto se encontra?
- Qual exemplo a autora pode ter usado para argumentar sobre o tema?

É comum os alunos apresentarem Neymar ou Vinicius Júnior como exemplos dessa temática já que casos de racismo envolvendo seus nomes viraram notícia. Essa sondagem inicial que incluem inferência de tema, de possíveis pontos de vista do autor e seus argumentos trata-se de induzir o aluno a ler com objetividade, pois “sempre existe um objetivo para guiar a leitura” (Solé, 1998, p. 32). Após esse procedimento inicial, é feita a leitura mais complexa do texto para a continuação da sequência.

3º PROCEDIMENTO

Objetivo:

- Ler de forma inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero.
- Apresentar no Datashow características do artigo de opinião, tipos de argumentos e tipos de coesão referencial por pronomes.

Tempo estimado: 5 H/A

Este procedimento é dividido em quatro partes que tratarão do conteúdo temático, estrutura composicional e o estilo incluindo a análise dos elementos coesivos pronominais referenciais (Análise linguística).

1º momento: Conteúdo temático

Perguntas orientadoras:

- O que você deduziu sobre o tema, antes de ler o texto, confirmou-se?
- Qual fato polêmico poderia ter inspirado a escolha do tema pela autora?

Nesta hora analisa-se as discussões prévias, dessa forma é observado se tinham coerência com as informações completas da leitura. Além de perceber se o que foi debatido sobre o conteúdo temático e os exemplos argumentativos estavam de acordo com essas novas informações. Dessa maneira, trazemos o aluno para o texto, para a interpretação, para o contexto, assim eles podem constatar se suas impressões e deduções são relevantes para a compreensão total do texto. E nessa interação autor-texto-leitor vai se construindo sentidos do texto, considerando que o leitor não tem um valor passivo, mas ativo em relação à linguagem (Bakhtin, 2014).

2º momento: Estrutura composicional (características constitutivas do gênero)

Orientações:

- Sinalização no próprio texto com cores a estrutura básica: Introdução, desenvolvimento e conclusão.

Neste momento, pode-se realizar uma aula expositiva retomando as partes básicas da estrutura do artigo de opinião utilizando o próprio texto analisado para mostrar suas partes constitutivas e o que cada uma apresenta como introdução da temática, tese, argumentos e proposta. Fazendo uso do Datashow, também, apresentar os principais tipos de argumentos que podem ser utilizados pelos escritores deste tipo de gênero discursivo/textual. Assim como apresentar os tipos de referenciação anafórica e catafórica.

3º momento: Escolhas linguísticas que marcam o estilo do gênero e do autor.

A análise do tipo de linguagem usada é importante para os alunos se conscientizarem que cada texto exige um grau de formalidade ou informalidade. Então, neste momento leva-se o aluno a perceber que a linguagem neste gênero discursivo/textual é mais formal, pois faz uso de uma linguagem culta, sem gíria e porque se trata de um artigo de opinião e exige esse tipo de linguagem. Bakhtin (2006) defende que cada gênero tem seu estilo dependendo do campo da atividade humana e exige um tipo de linguagem adequada às possibilidades da comunicação humana. Os alunos precisam compreender que esse tipo de gênero discursivo/textual requer uma linguagem mais formal.

4º momento: Análise dos elementos coesivos pronominais referenciais (Análise linguística).

É hora de analisar os seguintes pronomes:

Pronomes analisados no 2º artigo de opinião	
Essa	2º parágrafo
Seu	2º parágrafo
O	2º parágrafo
Aquela	2º parágrafo
Nos	7º parágrafo

Com esses pronomes, os alunos irão construir sentido entendendo que a função pronominal pode estar ligada com antecedentes explícitos no texto, ou

inferíveis de acordo com o contexto. Além de perceber que podem remeter também a relatos distantes da época atual, como exemplo do pronome “aquele”, neste contexto.

Ademais, precisam compreender que o uso dos pronomes referenciais contribui para o texto mais harmonioso, garantindo a continuidade do texto, ou seja, seu sentido (Neves, 2018).

Deixamos para este momento a seguinte atividade:

Atividade proposta

1. No texto, a tese é apresentada em qual das alternativas a seguir:
 - a) A construção social se alicerça em uma estrutura racista.
 - b) É uma ilusão acreditar no esporte como única forma de crescimento e inclusão do jovem negro da periferia na sociedade.
 - c) O esporte é um espaço desejado para ascensão, porém é um espaço perverso e violento para negros.
 - d) O racismo não é novidade no futebol, ele existe desde o seu surgimento.
2. Qual o tipo de argumento exemplificativo, a autora usou para afirmar que o racismo acompanha o futebol nos dias atuais?
3. A autora se utilizou de linguagem formal ou informal? Justifique.
4. No segundo parágrafo, sobre a expressão “Essa violência”. A que se refere?
5. Observe as formas pronominais nos trechos do segundo parágrafo: “**seu** nascedouro” e “**o** acompanha”. Elas retomam o mesmo referente ou diferentes referentes? Qual(is)?
6. Você acha que se os pronomes “seu” e “o” da questão anterior fossem substituídos pelos elementos a que eles retomam, o texto ficaria mais harmonioso (coeso) ou menos? Por quê?
7. “Os pretos não tinham espaços para **aquela** prática esportiva”. Por que nesse trecho, no segundo parágrafo, a autora usou o pronome “aquela” e não “essa”?
8. “O racismo é perverso e violento, **nos** retira a humanidade, **nos** objetifica e **nos** animaliza”. Nesse trecho, no 7º parágrafo, se retirarmos os pronomes em destaque, a oração continua com sentido. Explique qual a intenção da autora ao escolher a repetição do pronome oblíquo “nos”.

4º PROCEDIMENTO

Objetivo:

- Apreciar criticamente a abordagem do tema e a percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado.

Tempo estimado: 1 H/A

Orientações:

Nesse momento, os alunos podem compartilhar suas percepções sobre a temática. Para isso, primeiramente, sobre as relações dialógicas, pode-se indagar:

- Se a autora dialogou com outros textos, outros autores.
- Qual a intenção da autora ao usar várias indagações no 9º parágrafo?
- Ainda hoje acontece casos de racismo no futebol e por quê?

Os alunos devem observar o uso das citações diretas e das aspas usadas no texto, além de observarem que ela os usou para confirmar seu ponto de vista e não refutando as ideias desses autores. Além de constatar que, ao usar as indagações, a autora deseja dialogar com o leitor, fazê-lo refletir. Retomando, nesse ponto, que o gênero discursivo/textual tem a intenção de persuadir, e os autores usam estratégias de envolver o leitor em sua argumentação, de forma que o articulista constrói “um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva” (Koch, 2016, p. 24).

3º artigo de opinião: “Proibir ou não o celular na sala de aula?” de Alanna Landim.

Esse tema é bastante pertinente porque, recentemente, estava sendo anunciado, pelo Ministério de Educação, um novo projeto de lei para vetar celulares em escolas públicas e privadas, noticiadas no dia 20 de setembro deste ano.

1º PROCEDIMENTO

Objetivo:

- Acionar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero nos aspectos sócio-históricos e exploração do título, tema, fonte, data.

Tempo estimado: 1 H/A

2º PROCEDIMENTO

Objetivo:

- Identificar o tema pelo título;
- Formular os objetivos para a leitura do texto: posição da autora (favor/contra o quê? Quais argumentos utilizou?);
- Produzir um esquema com as informações prévias do texto.

Tempo estimado: 2 H/A (80 minutos)

Orientações:

- Apresentação em data-show com manchetes de notícias relacionadas ao tema;
- Proposta de construção de um esquema com informações de sondagem inicial do artigo de opinião.

Para este momento, é importante trazer algumas manchetes de notícias sobre o anúncio do Ministério da Educação sobre a preparação do projeto de lei que visa vetar celulares em escolas públicas e privadas. É um espaço para, também, sondar com os estudantes quem já leu algo sobre a notícia.

A partir dessa discussão, apresentar o artigo de opinião “Proibir ou não o celular na sala de aula?” e pedir para eles observarem a fonte, a autora, o título, possível tema, tipo de linguagem usada geralmente no gênero estudado e a finalidade. E solicitar, ainda, que organizem essas informações em um esquema, como um mapa mental.

3º PROCEDIMENTO

Objetivo:

- Ler de forma inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero;
- Responder às questões propostas no questionário;
- Corrigir o questionário junto com os alunos.

Tempo estimado: 4 H/A

Orientações:

- Ler o texto completo com os alunos para confirmar alguns aspectos elaborados nos esquemas, como a temática, por exemplo.

1º Momento:

- Leitura completa do texto e comentários sobre as respostas dadas nos esquemas;
- Revisão e marcação da estrutura composicional: introdução, desenvolvimento e conclusão;

Em um primeiro momento, ler o artigo completo e investigar com os alunos os elementos que compuseram os esquemas. Também marcar no texto a estrutura básica (introdução, desenvolvimento e conclusão). Dessa forma, revisar o que cada parte deve trazer para o leitor: na introdução, a contextualização e tese; no desenvolvimento, a argumentação; e na conclusão: uma possível proposta para a problemática. Ressaltar, também, a presença da coesão pronominal, recurso para a retomada de termos e referência que pode ser contextual ou se referir a algo fora do texto. Incluindo estratégias de diálogos com os leitores, dependendo do público-alvo. Uma revisão geral sem focar algo particular dentro do texto, para posteriormente eles analisarem esses fatores respondendo ao questionário.

2º momento

- Aplicação do questionário envolvendo a análise sobre função, tese, linguagem, e análise dos pronomes referenciais.

Neste momento, aplicar o questionário com perguntas objetivas versando sobre intencionalidade, tese, argumentação, estilo da linguagem e a coesão pronominal, analisando os seguintes pronomes:

Seu	5º parágrafo
Essa	6º parágrafo
Nos	6º parágrafo
Seus	7º parágrafo

Vejamos o questionário:

Questionário sobre o artigo de opinião “Proibir ou não o celular na sala de aula?”

1. Qual a intenção da autora ao escrever esse texto?
 - a) Narrar um fato ocorrido nas escolas.
 - b) Convencer o leitor do seu ponto de vista.
 - c) Instruir o leitor a usar dispositivos tecnológicos.
 - d) Informar sobre a discussão sobre o uso de celular em sala de aula.

2. Qual é a ideia principal (tese) defendida no texto?
 - a) As escolas precisam restringir o uso de celular em sala de aula
 - b) O uso deve atender aos interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana.
 - c) É um desafio para os gestores escolares equilibrar o uso consciente da tecnologia e a preservação do ambiente de aprendizagem.
 - d) Educar os estudantes e os adultos para usar o ambiente digital requer uma cooperação entre pais, escolas, docentes e a sociedade.

3. Identifique qual dos argumentos abaixo é de autoridade:
 - a) A cultura digital é uma competência recomendada na Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter obrigatório nas escolas.
 - b) Alguns governos já limitam a utilização do aparelho em instituições de ensino públicas e privadas, por meio de legislações específicas.
 - c) As competências digitais se tornaram parte das habilidades básicas tanto para professores como para estudantes.
 - d) O Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2023 da Unesco, intitulado “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”, expõe benefícios e faz uma abordagem crítica do uso não regulado e não moderado da tecnologia por educadores.

4. Quanto a linguagem, marque a alternativa correta:
 - a) Apresenta uma linguagem informal.
 - b) Apresenta uma linguagem formal.
 - c) Apresenta uma linguagem coloquial.
 - d) Apresenta uma linguagem que não é adequada ao gênero textual.

5. No quinto parágrafo, o pronome em destaque “**seu** tempo e ritmo” retoma qual expressão?
 - a) Vídeos educativos
 - b) Pesquisas
 - c) Alunos
 - d) Conteúdos

6. No sexto parágrafo, no trecho “Essa discussão”, qual é a discussão apresentada pela autora?
 - a) As competências digitais não são habilidades básicas para professores e alunos.
 - b) A restrição do uso do celular em sala de aula.
 - c) A cooperação entre pais, escolas, docentes e a sociedade.
 - d) O uso responsável do celular vinculado à intenção pedagógica.

Considere a expressão destacada em: “Isso nos convida a refletir sobre a importância de criar uma intencionalidade pedagógica” (6º parágrafo) e responda:

7. Considerando o contexto, a profissão da autora e o público alvo. A quem o pronome destacado “nos” faz referência:
 - a) Aos leitores em geral
 - b) A pessoas responsáveis pela educação como professores, gestores, governos
 - c) Aos pais dos alunos
 - d) A empresas de tecnologia

8. No 7º parágrafo, o trecho “compreendendo seus riscos e oportunidades” o pronome destacado refere-se aos riscos e oportunidades de:
 - a) O ensino e a aprendizagem
 - b) Documento BNCC
 - c) O uso dos dispositivos celulares
 - d) Cyberbullying

O objetivo do questionário é observar as dificuldades dos alunos e ajudar na resolução de dúvidas que eles apresentem. Então, professor, deixe-os fazerem de forma individual ou em duplas e após a aplicação, identifique as dificuldades. Depois avalie de forma oral e enfatize, na explicação, aquelas questões que os alunos apresentaram mais dificuldades. Outra forma de correção pode ser uma dinâmica: divisão da turma em grupos e depois dividir as questões entre eles. Assim, eles terão oportunidades de saber outras percepções dos colegas nas respostas do questionário e decidir por uma resposta representativa do grupo.

Este momento pode significar a percepção de aprendizagens mais desenvolvidas nos alunos, pois ao decorrer das duas primeiras sequências já se deve ter notado, por meio das participações orais e escritas, as dificuldades de compreensão.

4º PROCEDIMENTO

Objetivo:

- Apreciar criticamente a abordagem do tema e a percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado.

Tempo estimado: 1 H/A

Orientações:

- Identificar relações dialógicas (vozes) que o texto estabelece com outros textos, outros discursos e com o leitor.

Nesse momento, para a conclusão da sequência didática referente ao artigo de opinião sobre o uso do celular em sala de aula, é oportuno viabilizar a análise crítica do texto, para que os alunos falem de suas percepções e sobre os diálogos que o texto estabelece com o leitor e com outros textos. Desse modo, tratando das vozes que o texto estabelece com outros textos e leitores, questione-os sobre como a autora se direciona para o público leitor fazendo-o refletir sobre a temática e incitando-o a se posicionar criticamente.

Neste artigo, a autora faz uso de uma indagação, no penúltimo parágrafo: “Se proibimos o uso do celular na escola, onde esses jovens aprenderão a usar esses dispositivos de forma consciente, ética e responsável, compreendendo seus riscos e oportunidades?” Dessa forma, observe se os alunos conseguem perceber esse diálogo com o público-leitor. E ainda os escute sobre suas percepções sobre o tema, sobre o que eles acham sobre a proibição do celular em sala de aula, se eles concordam ou não os a autora. A autora Lopes-Rossi (2023) afirma que nesta

apreciação pessoal já é esperada divergências de opiniões, pois importa que os alunos tenham um ambiente favorável para expor seus diferentes pontos de vistas. Neste aspecto, o artigo de opinião cumpre um papel de fomentar a criticidade e a participação dos alunos sobre temas polêmicos, contribuindo para a reflexão e, também, respeito às opiniões contrárias. Aproveite a oportunidade para promover um diálogo respeitoso entre as diversas opiniões dadas por eles.

E, com essa última sequência chega ao fim as atividades pedagógicas desse material. Esperamos que ele contribua com seu agir pedagógico, mas fique à vontade para adaptar de acordo com sua realidade escolar.

Textos utilizados nas sequências didáticas

1º ARTIGO DE OPINIÃO: MINHA IDENTIDADE NÃO É SUA FANTASIA



[PÁGINA INICIAL](#) / [COLUNAS](#) / [SAMELA SATERÉ MAWÉ](#)

Minha identidade não é sua fantasia

ODS 10 - Publicada em 17 de fevereiro de 2023 - 19:19 - Atualizada em 19 de abril de 2023 - 09:30

1 É carnaval, época em que muitas pessoas saem nas ruas em busca de diversão e entretenimento. Mas sabe o que não é nada divertido, pelo contrário é muito desrespeitoso? É quando nessa época as pessoas se fantasiam de “índio”.

2 Ainda bem que estamos aqui para descomplicar, sendo referências nos assuntos que são nossos, protagonizando as nossas pautas.

3 O primeiro ponto relacionado à fantasia de índio remete logo ao nome. “Índio” é um termo pejorativo e errado – dado pelos colonizadores quando invadiram o Brasil –, que não traduz toda a nossa diversidade. Quando as pessoas usam esse termo, elas remetem a somente um povo, invisibilizando, por ignorância, os mais de 305 povos indígenas que, com sua diversidade, vivem no Brasil.

4 Usar o termo também traz adjetivos e estereótipos construídos pela colonização, e reproduzidos por muito tempo nas escolas e veículos de comunicação como “índio preguiçoso”, “índio sem alma” ou “índio anda nu”.

5 Geralmente, quando as pessoas usam da nossa identidade no carnaval, elas também usam o termo “tribo”, que não condiz com a nossa organização social. Somos Povos, segundo a Constituição, nos artigos 231 e 232, pois cada povo tem língua, cultura, território e identidade diferentes.

6 Desconstruindo termos: o correto é falar Povos Indígenas.

7 Agora, vamos às fantasias. Geralmente, quando as pessoas usam “fantasia de índio” para brincar o Carnaval, elas deturpam nossas imagens e reproduzem estereótipos que nós tentamos desconstruir há séculos (como os termos já citados), além de usarem um português errado para “imitar” um indígena como falar “mim ser índio mau”, “mim ser índia braba: nós não falamos assim.

8 Outra situação está relacionada à fetichização dos nossos corpos: a nudez do Carnaval atrelada a nossa identidade objetifica o corpo da mulher indígena e banaliza toda violência sofrida no processo colonizador, caso do estupro das nossas ancestrais.

9 Quando se fantasiam, também descaracterizam as nossas pinturas e adereços que podem ser sagradas; nossas pinturas podem remeter a diferentes situações de nossas vidas – como rituais

e casamentos – ou indicar status social na aldeia, como caciques, tuxauas, mulheres casadas, solteiras, homens casados e solteiros. Elas não podem ser reproduzidas sem sentido e/ou propósito. Isso vale para os adereços como colares, brincos e cocares, que remetem a respeito e status social e não devem ser banalizados, mas sim respeitados.

10 “Mas como eu posso homenagear os povos indígenas?” Vale começar nos ajudando a desconstruir estereótipos e lutando conosco pelas nossas lutas e pautas – como a pauta indígena e ambiental em defesa da vida – e nos reconhecendo enquanto povos originários do Brasil.

Samela Sateré Mawé: Indígena, Bióloga, ativista Ambiental e comunicadora (incluído pela pesquisadora)

Disponível em: <https://projecolabora.com.br/ods10/minha-identidade-nao-e-sua-fantasia/>

Acesso em: 12/03/2023

2º ARTIGO DE OPINIÃO: NÃO É NOVIDADE O VIÉS RACISTA DO FUTEBOL

≡ **Brasil de Fato**
Ceará

Pesquisa por...

INÍCIO > OPINIÃO
INTOLERÂNCIA

Artigo | Não é novidade o viés racista do futebol

Desde o nascedouro do esporte essa violência existe e o acompanha até os dias atuais

Cristiane Sousa da Silva*
Brasil de Fato | Fortaleza (CE) | 24 de setembro de 2020 às 18:10



O racismo é perverso e violento, nos retira a humanidade, nos objetiva e nos animaliza. Não foi apenas o Neymar que ele agrediu, mas todos os milhares e milhares de negros do mundo. - Foto: Divulgação

*Professora IFCE Campus Jaguaribe e Coordenadora do Neabi Campus Jaguaribe

O esporte é um dos espaços mais almejados para ascensão no imaginário da juventude brasileira, no entanto, é também um espaço perverso e violento para quem é negro num país estruturado pelo racismo. Paira nesse imaginário a ilusão do esporte como a única forma de crescimento e inclusão do jovem negro da periferia na sociedade. Uma armadilha do esporte espetáculo e da mídia, que, muitas vezes, reproduz padrões eurocêntricos e racistas. Nesse caminho, acabamos homogeneizando os indivíduos, a cultura, o conhecimento e o esporte.

Não é de hoje e nem é novidade o viés racista do futebol. Desde seu nascedouro essa violência existe e o acompanha até os dias atuais. Na sua gênese, considerado um esporte nobre, apenas a elite - leia-se: brancos - podia jogar. Os pretos não tinham espaços para aquela prática esportiva. Estamos falando do final do século XIX e início do século XX, pós período de pseudoabolição, no qual outro desafio é colocado para a população negra: o enfrentamento as mazelas sociais urbanas para as quais essa parcela da população não fora preparada.

Apesar do sentimento de ânimo e uma sensação de liberdade no pós-abolição, a classe dominante não aceitou e não integrou esse alto contingente de negros recém-libertos na sociedade. Ao chegar às zonas urbanas, os negros não tinham perspectiva. A tentativa de superar as dificuldades pela falta de trabalho, comida e moradia era o mais importante, mas suprir as suas necessidades nem sempre era possível.

Outro fator a se destacar é que existiu e existe todo um aparato político, social, cultural, educacional e filosófico que estruturou no pensar e no agir que a mulher negra e o homem negro são inferiores. Uma construção social do pensamento brasileiro alicerçado à luz da estrutura racista colonial brasileira, em que o branco é detentor exclusivo de humanidade, ou seja, o outro não é humano. Melhor dizendo, ser negro não é ser humano. E todo mundo deseja ser humano!

Grada Kilomba nos alerta que “a língua tem uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade”.

A partir dessa reflexão, nos afastamos de tudo que significa negrura interpretado como ruim e do entendimento de que o bom é a brancura, na qual, nos afastamos de tudo aquilo que lembre que somos negros.

Esse intróito se faz necessário para que possamos entender o que reverberou, nas últimas semanas, nas redes e nas mídias sociais, em relação ao racismo sofrido pelo jogador Neymar Jr, chamado de “macaco” pelo zagueiro Álvaro González, na partida do campeonato francês.

O racismo é o crime perfeito, como nos revela Munanga, porque a própria vítima é lida como responsável pela violência. Quem cometeu a violência não tem nenhum problema. O racismo é perverso e violento, nos retira a humanidade, nos objetifica e nos animaliza. Não foi apenas o Neymar que ele agrediu, mas todos os milhares e milhares de negros do mundo.

Vivemos em uma sociedade que é pensada para o processo de embranquecimento, na qual Neymar e muitos de nós fomos inseridos. Outrora Neymar se afirmou como branco, hoje se afirma como negro, mas quem nunca o fez? Quem nunca pensou em alisar o cabelo para ser aceita? Quem nunca raspou o cabelo para negar sua negritude e se aproximar do padrão? Quem nunca pensou afilar o nariz para tirar as marcas da negrura? Afinal, a eficácia do racismo é essa de não se entender como preto numa estrutura colonial racista. O processo de negação, o autoódio que o racismo constrói em nós, pretos, resulta na não aceitação e em não querer ser preto.

Neusa Santos Sousa, em seu livro “ Tornar-se negro”, nos alerta: “ser negro não é uma condição dada a priori ser negro é um vir a ser é um tornar-se é um processo de transformação dentro de um realidade social”.

A ascensão social conquistada por meio do esporte nos aproxima do entendido como humano, ou seja, nos deixa mais perto do branco. Quanto mais ascende, menos próximo dos outros negros você vai estar, menos se reconhece positivamente na negrura, pois a estrutura racista colonial brasileira impossibilita você ser negro e humano ao mesmo tempo. Ou um ou outro. Então eu me afasto de ser negro.

Neymar não foge desse caminho atravessado por leituras subliminares do que é o desejo desse lugar de humanidade, dessa identidade que precisa ser alcançada para chegar à branquitude, uma verdadeira violência da nossa subjetividade.

Outrossim, o zagueiro Álvaro Gonzalez, não enxerga Neymar, enxerga um corpo preto que precisa ser depreciado e animalizado. Esse olho do racismo e do colonizador viu ali um corpo preto não identificado como humano. Não é a pessoalização de Neymar que queremos discutir, mas a causa de um povo no despertar para o racismo. Essa é a dimensão que precisamos entender. Como nossa subjetividade é violentada cotidianamente nessa estrutura racista, que é brutalizada no campo das palavras.

Começar a se perceber enquanto preto é um processo, uma construção e Neymar chega a esse processo que deveria ser acolhedor e não questionador. Afinal, a tomada de consciência do Neymar se deu a partir da percepção da violência que sempre nos acompanha e que faz questão de nos alertar que aquele não é o seu lugar.

Finalizo com essa grande ancestral, Neusa Sousa Santos, que diz que ser negro é um eterno vir a ser, não basta apenas se identificar. E o que muda na realidade concreta? Você se percebe como negro/ a partir de que matriz cultural. Precisa de uma localização e de um epicentro para

que se construa um consciência racial positivada, das nossas próprias narrativas, que se encontra com a nossa subjetividade. Seja bem-vindo, meu irmão!



Disponível em: <https://www.brasildefatoce.com.br/2020/09/24/artigo-nao-e-novidade-o-vies-racista-do-futebol> Acesso em: 27 de junho de 2024

(Imagem inserida pela pesquisadora)

3º ARTIGO DE OPINIÃO: PROIBIR OU NÃO O CELULAR NA SALA E AULA?



No Brasil e ao redor do mundo, algumas escolas restringem o uso do celular em sala de aula e no ambiente escolar. Alguns governos já limitam a utilização do aparelho em instituições de ensino públicas e privadas, por meio de legislações específicas.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2023 da Unesco, intitulado “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”, expõe benefícios e faz uma abordagem crítica do uso não regulado e não moderado da tecnologia por educadores. O documento recomenda que o uso deve atender aos interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana.

O equilíbrio entre o uso consciente da tecnologia e a preservação do ambiente de aprendizagem é um desafio para os gestores escolares. É preciso considerar os diversos benefícios do uso do celular, mas também como causa de distração e interferência no foco dos estudantes.

Professores que buscam engajar os estudantes devem planejar estratégias que promovam a participação ativa, estimulem o pensamento crítico e incorporem a tecnologia de maneira significativa no processo educativo.

Os alunos podem acessar conteúdos complementares, realizar pesquisas, participar de atividades interativas com feedback automático ou assistir a vídeos educativos no seu tempo e ritmo. No Bernoulli, com o aplicativo BPlay, estudantes acessam diferentes recursos digitais, como animações interativas, games, realidade aumentada para interagir com objetos e exercícios.

As competências digitais se tornaram parte das habilidades básicas tanto para professores como para estudantes. O uso responsável do celular contribui para a familiarização com as ferramentas digitais, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. Isso nos convida a refletir sobre a importância de criar uma intencionalidade pedagógica. Deve-se focar a educação, e não somente a tecnologia. Essa discussão também tem de incluir questões de segurança, privacidade, cyberbullying e uso inadequado da internet.

A tecnologia deve potencializar o ensino e a aprendizagem. A cultura digital é uma competência recomendada na Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter obrigatório nas escolas. Se proibimos o uso do celular na escola, onde esses jovens aprenderão a usar esses

dispositivos de forma consciente, ética e responsável, compreendendo seus riscos e oportunidades?

Educar os estudantes e os adultos para usar o ambiente digital requer uma cooperação entre pais, escolas, docentes e a sociedade. Essa abordagem precisa ser abrangente, englobando valores éticos, cultura digital, supervisão ativa e mediação e uma incorporação responsável da tecnologia ao contexto educacional.

(*) **Alanna Landim** é assessora pedagógica do Bernoulli Sistema de Ensino

<https://www.otempo.com.br/opiniaio/artigos/proibir-ou-nao-o-celular-na-sala-de-aula-1.3461339>

Acesso em: 16 de junho de 2024.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras: coesão e coerência**.- São Paulo: Parábola. Editorial, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4^o ed. São Paulo: Martins fontes, 2006. (p. 261- 306)
- BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. A prática de linguagem em sala de aula: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In. ROJO, R. (org) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado Da Letras, 2000. p. 149-173.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- _____. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Leitura de gêneros textuais em língua portuguesa**. Taubaté: EdUnitau, 2023.
- MARCUSCHI, Luis Antonio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NEVES, M. H. M. **A Gramática do Português revelada em Textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- RANGEL, Egon Oliveira; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. **Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos**. 6. ed. São Paulo: Cenpec, 2019
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – 1º ARTIGO DE OPINIÃO: MINHA IDENTIDADE NÃO É SUA FANTASIA



» PÁGINA INICIAL / COLUNAS / SAMELA SATERÉ MAWÉ

Minha identidade não é sua fantasia

» DS 10 - Publicada em 17 de fevereiro de 2023 - 19:19 - Atualizada em 19 de abril de 2023 - 09:30

1 É carnaval, época em que muitas pessoas saem nas ruas em busca de diversão e entretenimento. Mas sabe o que não é nada divertido, pelo contrário é muito desrespeitoso? É quando nessa época as pessoas se fantasiam de “índio”.

2 Ainda bem que estamos aqui para descomplicar, sendo referências nos assuntos que são nossos, protagonizando as nossas pautas.

3 O primeiro ponto relacionado à fantasia de índio remete logo ao nome. “Índio” é um termo pejorativo e errado – dado pelos colonizadores quando invadiram o Brasil –, que não traduz toda a nossa diversidade. Quando as pessoas usam esse termo, elas remetem a somente um povo, invisibilizando, por ignorância, os mais de 305 povos indígenas que, com sua diversidade, vivem no Brasil.

4 Usar o termo também traz adjetivos e estereótipos construídos pela colonização, e reproduzidos por muito tempo nas escolas e veículos de comunicação como “índio preguiçoso”, “índio sem alma” ou “índio anda nu”.

5 Geralmente, quando as pessoas usam da nossa identidade no carnaval, elas também usam o termo “tribo”, que não condiz com a nossa organização social. Somos Povos, segundo a Constituição, nos artigos 231 e 232, pois cada povo tem língua, cultura, território e identidade diferentes.

6 Desconstruindo termos: o correto é falar Povos Indígenas.

7 Agora, vamos às fantasias. Geralmente, quando as pessoas usam “fantasia de índio” para brincar o Carnaval, elas deturpam nossas imagens e reproduzem estereótipos que nós tentamos desconstruir há séculos (como os termos já citados), além de usarem um português errado para “imitar” um indígena como falar “mim ser índio mau”, “mim ser índia braba: nós não falamos assim.

8 Outra situação está relacionada à fetichização dos nossos corpos: a nudez do Carnaval atrelada a nossa identidade objetifica o corpo da mulher indígena e banaliza toda violência sofrida no processo colonizador, caso do estupro das nossas ancestrais.

9 Quando se fantasiam, também descaracterizam as nossas pinturas e adereços que podem ser sagradas; nossas pinturas podem remeter a diferentes situações de nossas vidas – como rituais e casamentos – ou indicar status social na aldeia, como caciques, tuxauas, mulheres casadas, solteiras, homens casados e solteiros. Elas não podem ser reproduzidas sem sentido e/ou propósito. Isso vale para os adereços como

colares, brincos e cocares, que remetem a respeito e status social e não devem ser banalizados, mas sim respeitados.

10 “Mas como eu posso homenagear os povos indígenas?” Vale começar nos ajudando a desconstruir estereótipos e lutando conosco pelas nossas lutas e pautas – como a pauta indígena e ambiental em defesa da vida – e nos reconhecendo enquanto povos originários do Brasil.

Samela Sateré Mawé: Indígena, Bióloga, ativista Ambiental e comunicadora (incluído pela pesquisadora)

Disponível em: <https://projecolabora.com.br/ods10/minha-identidade-nao-e-sua-fantasia/>

Acesso em: 12/03/2023

ANEXO B – 2º ARTIGO DE OPINIÃO: NÃO É NOVIDADE O VIÉS RACISTA DO FUTEBOL



Brasil de Fato

Ceará

Pesquisa por...

INÍCIO > OPINIÃO
INTOLERÂNCIA

Artigo | Não é novidade o viés racista do futebol

Desde o nascedouro do esporte essa violência existe e o acompanha até os dias atuais

Cristiane Sousa da Silva*
Brasil de Fato | Fortaleza (CE) | 24 de setembro de 2020 às 18:10



O racismo é perverso e violento, nos retira a humanidade, nos objetiva e nos animaliza. Não foi apenas o Neymar que ele agrediu, mas todos os milhares e milhares de negros do mundo. - Foto: Divulgação

*Professora IFCE Campus Jaguaribe e Coordenadora do Neabi Campus Jaguaribe

O esporte é um dos espaços mais almejados para ascensão no imaginário da juventude brasileira, no entanto, é também um espaço perverso e violento para quem é negro num país estruturado pelo racismo. Paira nesse imaginário a ilusão do esporte como a única forma de crescimento e inclusão do jovem negro da periferia na sociedade. Uma armadilha do esporte espetáculo e da mídia, que, muitas vezes, reproduz padrões eurocêntricos e racistas. Nesse caminho, acabamos homogeneizando os indivíduos, a cultura, o conhecimento e o esporte.

Não é de hoje e nem é novidade o viés racista do futebol. Desde seu nascedouro essa violência existe e o acompanha até os dias atuais. Na sua gênese, considerado um esporte nobre, apenas a elite - leia-se: brancos - podia jogar. Os pretos não tinham espaços para aquela prática esportiva. Estamos falando do final do século XIX e início do século XX, pós período de pseudoabolição, no qual outro desafio é colocado para a população negra: o enfrentamento as mazelas sociais urbanas para as quais essa parcela da população não fora preparada.

Apesar do sentimento de ânimo e uma sensação de liberdade no pós-abolição, a classe dominante não aceitou e não integrou esse alto contingente de negros recém-libertos na sociedade. Ao chegar às zonas urbanas, os negros não tinham perspectiva. A tentativa de superar as dificuldades pela falta de trabalho, comida e moradia era o mais importante, mas suprir as suas necessidades nem sempre era possível.

Outro fator a se destacar é que existiu e existe todo um aparato político, social, cultural, educacional e filosófico que estruturou no pensar e no agir que a mulher negra e o homem negro são inferiores. Uma construção social do pensamento brasileiro alicerçado à luz da estrutura racista colonial brasileira, em que o branco é detentor exclusivo de humanidade, ou seja, o outro não é humano. Melhor dizendo, ser negro não é ser humano. E todo mundo deseja ser humano!

Grada Kilomba nos alerta que “a língua tem uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade”.

A partir dessa reflexão, nos afastamos de tudo que significa negrura interpretado como ruim e do entendimento de que o bom é a brancura, na qual, nos afastamos de tudo aquilo que lembre que somos negros.

Esse intróito se faz necessário para que possamos entender o que reverberou, nas últimas semanas, nas redes e nas mídias sociais, em relação ao racismo sofrido pelo jogador Neymar Jr, chamado de “macaco” pelo zagueiro Álvaro González, na partida do campeonato francês.

O racismo é o crime perfeito, como nos revela Munanga, porque a própria vítima é lida como responsável pela violência. Quem cometeu a violência não tem nenhum problema. O racismo é perverso e violento, nos retira a humanidade, nos objetifica e nos animaliza. Não foi apenas o Neymar que ele agrediu, mas todos os milhares e milhares de negros do mundo.

Vivemos em uma sociedade que é pensada para o processo de embranquecimento, na qual Neymar e muitos de nós fomos inseridos. Outrora Neymar se afirmou como branco, hoje se afirma como negro, mas quem nunca o fez? Quem nunca pensou em alisar o cabelo para ser aceita? Quem nunca raspou o cabelo para negar sua negritude e se aproximar do padrão? Quem nunca pensou afilar o nariz para tirar as marcas da negrura? Afinal, a eficácia do racismo é essa de não se entender como preto numa estrutura colonial racista. O processo de negação, o autoódio que o racismo constrói em nós, pretos, resulta na não aceitação e em não querer ser preto.

Neusa Santos Sousa, em seu livro “ Tornar-se negro”, nos alerta: “ser negro não é uma condição dada a priori ser negro é um vir a ser é um tornar-se é um processo de transformação dentro de um realidade social”.

A ascensão social conquistada por meio do esporte nos aproxima do entendido como humano, ou seja, nos deixa mais perto do branco. Quanto mais ascende, menos próximo dos outros negros você vai estar, menos se reconhece positivamente na negrura, pois a estrutura racista colonial brasileira impossibilita você ser negro e humano ao mesmo tempo. Ou um ou outro. Então eu me afasto de ser negro.

Neymar não foge desse caminho atravessado por leituras subliminares do que é o desejo desse lugar de humanidade, dessa identidade que precisa ser alcançada para chegar à branquitude, uma verdadeira violência da nossa subjetividade.

Outrossim, o zagueiro Álvaro Gonzalez, não enxerga Neymar, enxerga um corpo preto que precisa ser depreciado e animalizado. Esse olho do racismo e do colonizador viu ali um corpo preto não identificado como humano. Não é a pessoalização de Neymar que queremos discutir, mas a causa de um povo no despertar para o racismo. Essa é a dimensão que precisamos entender. Como nossa subjetividade é violentada cotidianamente nessa estrutura racista, que é brutalizada no campo das palavras.

Começar a se perceber enquanto preto é um processo, uma construção e Neymar chega a esse processo que deveria ser acolhedor e não questionador. Afinal, a tomada de consciência do Neymar se deu a partir da percepção da violência que sempre nos acompanha e que faz questão de nos alertar que aquele não é o seu lugar.

Finalizo com essa grande ancestral, Neusa Sousa Santos, que diz que ser negro é um eterno vir a ser, não basta apenas se identificar. E o que muda na realidade concreta? Você se percebe como negro/ a partir de que matriz cultural. Precisa de uma localização e de um epicentro para que se construa um consciência racial positivada, das nossas próprias narrativas, que se encontra com a nossa subjetividade. Seja bem-vindo, meu irmão!



Disponível em: <https://www.brasildefatoce.com.br/2020/09/24/artigo-nao-e-novidade-o-vies-racista-do-futebol> Acesso em: 27 de junho de 2024

(Imagem inserida pela pesquisadora)

ANEXO C – 3º ARTIGO DE OPINIÃO: PROIBIR OU NÃO O CELULAR NA SALA E AULA?



No Brasil e ao redor do mundo, algumas escolas restringem o uso do celular em sala de aula e no ambiente escolar. Alguns governos já limitam a utilização do aparelho em instituições de ensino públicas e privadas, por meio de legislações específicas.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2023 da Unesco, intitulado “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”, expõe benefícios e faz uma abordagem crítica do uso não regulado e não moderado da tecnologia por educadores. O documento recomenda que o uso deve atender aos interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana.

O equilíbrio entre o uso consciente da tecnologia e a preservação do ambiente de aprendizagem é um desafio para os gestores escolares. É preciso considerar os diversos benefícios do uso do celular, mas também como causa de distração e interferência no foco dos estudantes.

Professores que buscam engajar os estudantes devem planejar estratégias que promovam a participação ativa, estimulem o pensamento crítico e incorporem a tecnologia de maneira significativa no processo educativo.

Os alunos podem acessar conteúdos complementares, realizar pesquisas, participar de atividades interativas com feedback automático ou assistir a vídeos educativos no seu tempo e ritmo. No Bernoulli, com o aplicativo BPlay, estudantes acessam diferentes recursos digitais, como animações interativas, games, realidade aumentada para interagir com objetos e exercícios.

As competências digitais se tornaram parte das habilidades básicas tanto para professores como para estudantes. O uso responsável do celular contribui para a familiarização com as ferramentas digitais, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. Isso nos convida a refletir sobre a importância de criar uma intencionalidade pedagógica. Deve-se focar a educação, e não somente a tecnologia. Essa discussão também tem de incluir questões de segurança, privacidade, cyberbullying e uso inadequado da internet.

A tecnologia deve potencializar o ensino e a aprendizagem. A cultura digital é uma competência recomendada na Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter obrigatório nas escolas. Se proibimos o uso do celular na escola, onde esses jovens aprenderão a usar esses dispositivos de forma consciente, ética e responsável, compreendendo seus riscos e oportunidades?

Educar os estudantes e os adultos para usar o ambiente digital requer uma cooperação entre pais, escolas, docentes e a sociedade. Essa abordagem precisa ser abrangente, englobando valores éticos, cultura digital, supervisão ativa e mediação e uma incorporação responsável da tecnologia ao contexto educacional.

(* *Alanna Landim* é assessora pedagógica do Bernoulli Sistema de Ensino

<https://www.otempo.com.br/opiniaio/artigos/proibir-ou-nao-o-celular-na-sala-de-aula-1.3461339>

Acesso em: 16 de junho de 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DOS MECANISMOS RELACIONAIS COESIVOS PRONOMINAIS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Pesquisador: JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79950124.9.0000.5187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.885.951

Apresentação do Projeto:

Protocolo de pesquisa encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, para análise e parecer, a fim de obter autorização para o desenvolvimento de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba.

Objetivo da Pesquisa:

"Aprimorar a compreensão leitora a partir dos mecanismos relacionais coesivos pronominais no gênero artigo de opinião em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental".

Os OBJETIVOS ESPECÍFICOS identificados na página 11 do Projeto de Pesquisa são:

- Produzir uma sequência didática de atividades voltadas para os mecanismos coesivos pronominais referenciais;
- Refletir sobre a importância dos pronomes referenciais para a melhor compreensão leitora;
- Diferenciar os processos referenciais anafóricos e catafóricos e entender seus efeitos de sentido;

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó

CEP: 58.109-753

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.885.951

- Analisar as formas pronominais e seus referentes no gênero artigo de opinião;
- Trabalhar os aspectos composicionais do gênero artigo de opinião;
- Construir um jogo didático para revisão do processo ensino-aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisa caracterizada como de riscos mínimos por não envolver ações invasivas e/ou que modifiquem os sujeitos participantes. Na página 12 do projeto de pesquisa lê-se: "Nesse sentido, um único risco possível é nos campos psíquico e social, um possível risco nos campos psíquico e social, uma vez que aborda a perspectivas argumentativas sobre temas conflitantes na sociedade tratados nos artigos de opiniões, no entanto, será assegurado acompanhamento caso se seja necessário, além de garantir o sigilo e o direito de interromper imediatamente a participação na pesquisa, e, também, não haverá identificação ou qualquer ato invasivo à intimidade dos participantes".

No que diz respeito aos benefícios, a pesquisadora identifica que "proporcionará à comunidade escolar e aos alunos participantes, acesso a uma metodologia específica e aplicação de aulas que intervirão em aspectos de ensino-aprendizagem de forma que aprimore o ensino de leitura, além de proporcionar o contato com pesquisadores e academia, havendo, assim, uma ligação importante entre esses espaços e pessoas, além de fornecer reflexão sobre a própria prática didática, enquanto professor e pesquisador". (Página 12 do Projeto de Pesquisa)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com tema socialmente relevante, objetivos claramente definidos e metodologia compatível para alcançá-los.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados de acordo com as Resoluções CONEP/CNS/MS nº 466/2012 e nº 510/2016.

Recomendações:

Ascender a dissertação à Plataforma Brasil, após a sua aprovação em banca examinadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise da documentação que compõe o protocolo de pesquisa, somos de parecer

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.885.951

APROVADO e autorizamos o seu desenvolvimento.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2342150.pdf	29/05/2024 18:34:31		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Instrumentodecoletadedadosquestionario.docx	29/05/2024 18:34:11	JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES	Aceito
Cronograma	cronogramaatualizado.docx	29/05/2024 18:29:35	JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES	Aceito
Declaração de concordância	declaracaodeconcordanciaiarapapeltimbrado.pdf	29/05/2024 18:19:09	JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissopesquisadorjaberlypapeltimbrado.pdf	29/05/2024 18:18:47	JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	16/05/2024 10:27:31	JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Comite_de_etica.docx	16/05/2024 10:17:09	JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES	Aceito
Orçamento	CRONOGRAMA_ORCAMENTARIO.docx	16/05/2024 10:08:16	JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinstitucional.jpeg	16/05/2024 10:02:19	JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	16/05/2024 09:42:34	JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. das Barúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.885.951

CAMPINA GRANDE, 13 de Junho de 2024

Assinado por:
Gabriela Maria Cavalcanti Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@setor.uepb.edu.br



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DOS MECANISMOS RELACIONAIS COESIVOS PRONOMINAIS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 32			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR			
5. Nome: JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES			
6. CPF: 074.881.424-89		7. Endereço (Rua, n.º): R. Manoel Ferreira da Silva, n.65 Bairro Antonio de Freitas Casa GUARABIRA PARAIBA 58200000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 83986929462	10. Outro Telefone:	11. Email: soares.silva@aluno.uepb.edu.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: <u>13 / 05 / 2024</u></p> <p style="text-align: right;"><u>Jaberly Teixeira da Silva Soares</u> Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
15. Telefone: (83) 3315-6058		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>Rosângela Neres Araújo da Silva</u> CPF: <u>741.646.354-87</u></p> <p>Cargo/Função: <u>Coordenadora PROFLETRAS/UEPB</u></p> <p>Data: <u>13 / 05 / 2024</u></p> <p style="text-align: right;"><u>Rosângela Neres A. Silva</u> Assinatura Coord. Prof. Letras Mat.: 322506-2</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

Título da pesquisa: **A COMPREENÇÃO LEITORA A PARTIR DOS
MECANISMOS RELACIONAIS COESIVOS PRONOMINAIS NO GÊNERO
ARTIGO DE OPINIÃO**

Eu, **IARA FERREIRA DE MELO MARTINS**, docente do PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), portador(a) do CPF: 72735872491 declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as Diretrizes da Resolução nº 466 de 2012 e/ou Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Guarabira-PB, 28 de maio de 2024.

Galvany Teixeira da Silva Soares

Pesquisador Responsável

Iara Ferreira de Melo Martins

Orientador Responsável



**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM
CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO nº 466 de 2012 e / ou
RESOLUÇÃO nº 510 de 2016 DO CONEP/CNS/MS (TCPR)**

**Título da Pesquisa: A COMPREENÇÃO LEITORA A PARTIR DOS
MECANISMOS RELACIONAIS COESIVOS PRONOMINAIS NO GÊNERO
ARTIGO DE OPINIÃO**

Eu, JABERLY TEIXEIRA DA SILVA SOARES do Curso Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III – Guarabira – PB, portadora do RG 3317041 e CPF 07488142489, comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução nº.466 de 2012 e / ou Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Guarabira-PB, 28 de maio de 2

Jaberly Teixeira da Silva Soares

Pesquisador Responsável

Lara Amira de Melo Neto

Orientador Responsável

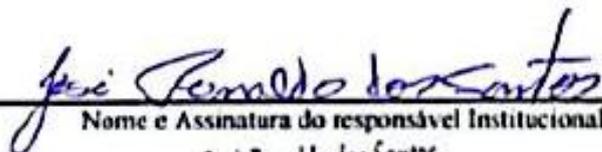


PREFEITURA DE GUARABIRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL EDIVARDO TOSCANO
 CNPJ: 04.425.888/0001-65 - Código INEP: 25116584
 Rua Desembargador Pedro Bandeira, S/N, Rosário, Guarabira - PB, CEP 58260-000

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA USO E COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS (TAICDA)

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado **"A COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DOS MECANISMOS RELACIONAIS COESIVOS PRONOMINAIS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO"** desenvolvido pela Jaberly Teixeira da Silva Soares do Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III - Guarabira/PB, com a participação da orientadora Dr. Iara Ferreira De Melo Martins (com base na realidade do estudo). A coleta de dados será do tipo documental e acontecerá em sala de aula, localizada no âmbito escolar da Escola de Ensino Fundamental Edivardo Toscano. A referida pesquisa será para aprimorar a compreensão leitora a partir dos mecanismos relacionais coesivos pronominais no gênero artigo de opinião em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma sequência didática adaptada de Lopes-Rossi (2006). Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, toda a documentação relativa a este trabalho deverá ser entregue à Instituição sediadora da pesquisa, de forma digital ou impressa, que arquivará por cinco anos de acordo com a Resolução nº 466 de 2012 e / ou Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Guarabira-PB, 07 de maio de 2024.


 Nome e Assinatura do responsável Institucional

José Ronaldo dos Santos
 Matrícula 0022090
 Gestor Escolar

04.425.888/0001-65
E.M.E.F. Edivardo Toscano
 INEP: 25116584
 Rua: Desembargador Pedro Bandeira, S/N
 Rosário - Guarabira/PB



PREFEITURA DE GUARABIRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL EDIVARDO TOSCANO
 CNPJ: 04.425.888/0001-65 - Código INEP: 25116584
 Rua Desembargador Pedro Bandeira, S/N, Rosário, Guarabira -PB, CEP 58200-000

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)

Estamos cientes da intenção e autorizamos a realização do projeto intitulado "A **COMPREENÇÃO LEITORA A PARTIR DOS MECANISMOS RELACIONAIS COESIVOS PRONOMINAIS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**" desenvolvido pela aluna Jaberly Teixeira da Silva Soares do Mestrado Profissional em Letras/Área Linguagens da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, sob a orientação do professor Dr. Iara Ferreira de Melo Martins.

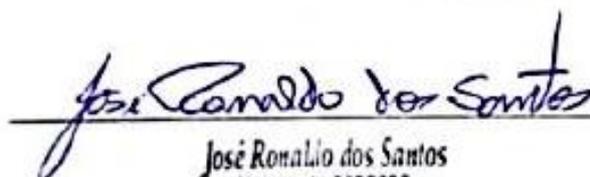
Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos: O trabalho **A COMPREENÇÃO LEITORA A PARTIR DOS MECANISMOS RELACIONAIS COESIVOS PRONOMINAIS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO** terá como objetivo geral aprimorar a compreensão leitora a partir dos mecanismos relacionais coesivos pronominais no gênero artigo de opinião em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma sequência didática adaptada de Lopes-Rossi (2006).

A proposta de intervenção de cunho bibliográfico se enquadra no campo da pesquisa-ação, apoiada no desenvolvimento da análise qualitativa dos dados para assim aliar reflexão e ação na busca pela resolução de um problema que se reflete no ensino aprendizagem, ou seja, partindo da necessidade de que as aulas levem o aluno a desenvolver habilidades de leitura.

Será formulada uma proposta de intervenção em sala, na disciplina de Língua Portuguesa, composta por cinco oficinas abordando o gênero textual/discursivo Artigo de opinião e a coesão textual por meio dos pronomes referenciais (pessoais, possessivos e demonstrativos) utilizando uma sequência didática adaptada de Lopes-Rossi (2006).

A pesquisa apresenta RISCO MÍNIMO, uma vez que o estudo emprega atividades e materiais didáticos e paradidáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo da proposta de intervenção do 9º Ano do Ensino Fundamental, dentre os quais destaca-se leitura, interpretação, apresentação, discussão, interação com os conteúdos conforme a Resolução do nº 466 e 2012 CNS/MS.

Guarabira - PB, 07 de maio de 2024.



José Ronaldo dos Santos
Matrícula 0022090
Gestor Escolar

04.425.888/0001-65
E.M.E.F. Edivardo Toscano
 INEP: 25116584

Rua: Desembargador Pedro Bandeira, S/N
Rosário - Guarabira/PB