

Revista

PERcursos Linguísticos

Volume 13

Edição N. 35

Ano 2023

**Leitura e Formação Humana:
reflexões teóricas e aplicadas**

Organizadores: Vanda Elias (UNIFESP), Maria da Penha
Pereira Lins (UFES) e Guilherme Brambila (UNIFESP)

PPGEL- UFES

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Leitura e Formação Humana: reflexões teóricas e aplicadas

Organizadores: Vanda Elias (UNIFESP), Maria da Penha Pereira Lins (UFES) e
Guilherme Brambila (UNIFESP)

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 13, n. 33 (2023)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: UFES, 2011-

Quadrimestral.

ISSN: 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: < <http://periodicos.ufes.br/percursos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:
Saulo de Jesus Peres
CRB6 – Reg. 676/ES

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, nº 514
Campus Universitário – Goiabeiras
CEP 29075-910
Vitória – ES
Telefone: 027 4009-2524
E-mail: pos.linguistica@ufes.br

PERcursos Linguísticos

Esta revista é um periódico quadrimestral.

Reitoria

Reitor: Paulo Sérgio de Paula Vargas

Vice-Reitor: Roney Pignaton da Silva

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Valdemar Lacerda Jr.

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretora: Edinete Maria Rosa

Vice-diretora: Grace Alves da Paixão

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Mário Cláudio Simões

Sub-chefe: Igor Castilho Porsette

Programa de Pós-Graduação em Linguística Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Flávia Medeiros Alvaro Machado

Coordenador Adjunto: Fabio Luiz Malini

EQUIPE EDITORIAL

Patrick Rezende (Editor-gerente)

Guilherme Brambila

Mônica Lopes Smiderle de Oliveira

Micheline Mattedi Tomazi

Maria da Penha Pereira Lins

CONSELHO EDITORIAL

Ana Cristina Carmelino (UNIFESP)

Anna Olga Prudente (PUC-RIO)

Adriana Baptista (UFRJ)

Alexandre Timbane (ACIPOL)

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES)

Bernardo Limberger (PUC- RS)

Bruno Deusdará (UERJ)

Daniel Ferraz (USP)

Davi Borges Albuquerque(UNB)

Daniervelin Renata Marques Pereira(UFTM)

Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento(UNESP)

Elena Godoy (UFPR)

Fernanda Mussalim(UFU)

Gustavo Ximenes Cunha (UFMG)

Guilherme Brambila Manso (Unifesp)

Isadora Machado (UFBA)

Janice Helena Chaves Marinho(UFMG)

José Olímpio de Magalhães(FALE/UFMG)

Júlia Maria da Costa de Almeida(UFES)

Júlio Araújo(UFC)

Junia Mattos Zaidan(UFES)

Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN)

Karylleila Santos Andrade(UFT)

Kyria Finardi(UFES)

Lilian Coutinho Yacovenco(UFES)

Lúcia Helena Peyroton da Rocha(UFES)

Luciano Vidon(UFES)

Luís Fernando Bulhões Figueira(UFES)

Luiz Antonio Ferreira(PUC/SP)

Maria Cristina Giorgi(CEFET-RJ)

Maria da Penha Pereira Lins(UFES)

Maria Flavia de Figueiredo(UNIFRAN)

Maria Luiza Braga(UFRJ)

Maria Silvia Cintra Martins(UFSCAR)

Marina Célia Mendonça(UNESP)

Marta Scherre(UNB/UFES)

Mayara Oliveira Nogueira(MULTIVIX)

Mayelli Caldas de Castro (IFES)

Michele Freire Schiffler(UFES)

Micheline Mattedi Tomazi(UFES)

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (UECE)

Patrick de Rezende Ribeiro (Sedu-ES)

Renata Martins Amaral(IFCE)

Rita Maria Ribeiro Bessa(UFBA/UEFS)

Rivaldo Capistrano Souza Júnior(UFES)

Sandra Mara Moraes Lima (UNIFESP)

Tatiany Pertel Sabaini Dalben (UESC)

Vanda Elias(UNIFESP)

Violeta Virginia Rodrigues (UFRJ)

A revista está indexada em:

[LATINDEX](#), [Diadorim](#), [JOURNALSEEKER](#), [SUMÁRIOS.ORG](#), [Journals4free](#), [SHERPA/RoMEO](#), [Google Scholar/Metrics](#), [WorldCat.org](#), [EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek](#), [ERIHplus](#), [CIRC](#), [CCG / IBT - UNAM](#), [Vérsila-Biblioteca Digital](#), [REDIB](#), [ZDB](#), [JURN](#), [DOAJ](#), [Periódicos.Capes](#), [The Linguist List](#), [BASE](#), [I2OR](#), [Europub](#), [MLA - Modern Language Association](#), [Scilit](#), [ROAD](#)

SUMÁRIO

Palavras do Editor Patrick Rezende	8
Apresentação Guilherme Brambila Vanda Elias Maria da Penha Pereira Lins	9 – 11
A Utilização Dos Textos Humorísticos No Ensino De Língua Portuguesa Maria da Penha Pereira Lins Mônica Lopes Smiderle de Oliveira	12 – 26
Leitura, Argumentação E Referenciação: Uma Possibilidade De Exploração Textual Para A Educação Básica Vaima Regina Alves Motta Aline Rubiane Arnemann Cristiano Egger Veçossi	27 – 45
A Leitura De Fábulas Para Além Do Conflito Entre As Personagens Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi	46 – 63
O Campo Das Práticas De Estudo E Pesquisa E Suas Implicações Para A Leitura Na Escola Básica Guilherme Brambila Vanda Maria Elias	64 – 84
A Formação Continuada De Professores De Ciências Humanas Para Uma Consciência Do Ensino Da Competência Leitora Bruno Felipe Marques Pinheiro	85 – 105
Formação De Leitores Por Meio Da Prática Dialógica Pensar Alto Em Grupo: Uma Experiência Em Um Curso De Extensão Universitária Cleber Ferreira Guimarães	106 – 126
Artigo De Opinião – Leitura, Compreensão E Interpretação De Textos Argumentativos No Ensino Superior Patricia da Rosa Teixeira dos Santos	127 – 141
Política Editorial	142- 148

PALAVRAS DO EDITOR

É com satisfação que anunciamos a publicação de um novo volume temático na *Revista PERcursos Linguísticos*. Este dossiê reafirma o compromisso da revista com a produção acadêmica de excelência nos estudos da linguagem, abrangendo uma diversidade de pesquisas na área. Neste volume, apresentamos uma coletânea de artigos organizada por Vanda Elias, Maria da Penha Pereira Lins e Guilherme Brambila. Recebemos um número expressivo de contribuições, sendo que sete foram selecionados para compor o dossiê "Leitura e Formação Humana: reflexões teóricas e aplicadas."

Ao compreender a leitura como uma prática essencial na vida social, envolvendo a participação em complexos circuitos comunicacionais e a produção de sentidos críticos, este dossiê oferece reflexões em diversas interfaces, principalmente ancoradas na Linguística Textual e em sua relação com o ensino. Ao abordar de maneira interdisciplinar essa temática, o dossiê proporciona uma visão abrangente e enriquecedora dos desafios e oportunidades associados à leitura no contexto educacional, destacando seu papel fundamental na formação integral dos indivíduos.

Esperamos que este dossiê seja uma valiosa contribuição para aqueles que buscam aprofundar sua compreensão sobre a leitura, abordando suas implicações tanto teóricas quanto práticas. Agradecemos aos autores, por suas colaborações significativas, aos organizadores, por escolherem a *Revista PERcursos* como veículo de divulgação, e aos avaliadores, por seus pareceres valiosos. Desejamos uma leitura enriquecedora e que o ano de 2024 seja caracterizado por mais produções científicas significativas.

Vitória, Espírito Santo, dezembro de 2023.

Patrick Rezende
Editor-gerente

APRESENTAÇÃO

A leitura é uma prática essencial à nossa vida social. Trata-se de uma atividade complexa por meio da qual participamos de um circuito comunicacional situado, acessamos intencionalidades e discursos, produzimos sentidos e conhecimentos, identificamos concepções de sociedade e tomamos conhecimento das coisas do mundo para uma atuação crítica e responsável.

Especialmente quando tomada como objeto de ensino no contexto escolar, a leitura demanda cada vez mais de professores o aprimoramento de discussões, estudos e propostas que a concebam como cerne de sua preocupação, visando à construção de caminhos que promovam, de forma situada e significativa, a realização dessa atividade indispensável à formação humana.

É fato que a diversidade de textos e gêneros textuais tem exigido uma visão cada vez mais ampliada sobre a leitura. Se o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação, como bem afirmado por Koch ([1997] 2003), compreendemos que formar-se leitor requer atenção aos sujeitos, aos tempos, aos espaços, às formas e aos contextos sociointeracionais que operam conjuntamente na construção de um projeto de dizer.

Nessa perspectiva, apresentamos à comunidade científica e a interessados em geral este número temático intitulado **Leitura e formação humana: reflexões teóricas e aplicadas**, publicado na *Revista Percursos Linguísticos*, do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo. A seleção de sete propostas centradas na discussão da leitura e ancoradas nos estudos da linguagem, sobretudo na Linguística do Texto, é o resultado de uma iniciativa que objetiva a atualização de debates e a sua repercussão na formação docente inicial ou continuada, e consequentemente na prática em sala de aula.

O artigo **A utilização dos textos humorísticos no ensino de língua portuguesa**, de Mônica Lopes Smiderle de Oliveira e Maria da Penha Pereira Lins, evidencia os desafios e as possibilidades do trabalho com a leitura de textos humorísticos no contexto escolar, em particular, na avaliação de práticas de leitura na rede pública de ensino de Vila Velha (ES). Estudos do texto no campo da Linguística Textual (KOCH, 2004;

ELIAS, 2016) e os estudos sobre o humor (BERGSON, 1983; RASKIN, 1985) compõem o aporte teórico da discussão em foco.

Discutir a importância da referenciação no processo de leitura, principalmente considerando as contribuições da Linguística do Texto e as implicações para o trabalho do professor em sala de aula é o objetivo do artigo **Leitura, argumentação e referenciação: uma possibilidade de exploração textual para a educação básica**, de Vaima Regina Alves Motta, Aline Rubiane Arnemann e Cristiano Egger Veçossi. Os autores realizam a análise de um artigo de opinião e apresentam uma possibilidade de exploração, com o propósito de contribuir para a qualificação da competência leitora de textos argumentativos pelos alunos da educação básica.

Com base em estudos bakhtinianos e ressaltando a perspectiva sociocognitiva nos estudos da linguagem, Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, em seu artigo **A leitura de fábulas para além do conflito entre as personagens**, apresenta procedimentos de leitura específicos ao gênero fábula. Destacando competências previstas para o ensino de língua portuguesa, a autora defende a ideia de que a leitura da fábula permite uma atitude responsiva, dialógica e crítica com relação ao valor moral colocado em discussão.

No artigo **O campo das práticas de estudo e pesquisa e suas implicações para a leitura na escola básica**, Guilherme Brambila e Vanda Maria Elias discutem o ensino e a aprendizagem da leitura de textos do campo científico na escola básica brasileira. Ancorados na Linguística do Texto (KOCH, [1997] 2003; KOCH; ELIAS, 2006; CASTELUBER; BICALHO, 2016; CAFIERO, 2010), Brambila e Elias analisam excertos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que esclarecem a proposta do Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa (CPEP) na realidade escolar e indicam implicações para o trabalho com a leitura nesse contexto.

Uma metodologia gamificada como proposta formativa, desenvolvida para professores de Ciências Humanas com a finalidade de conscientizar acerca do processo de leitura e da compreensão leitora dos alunos é o que propõe o artigo **A formação continuada de professores de ciências humanas para uma consciência do ensino da competência leitora**, de Bruno Felipe Marques Pinheiro. O autor chama a atenção para a necessidade de um engajamento de docentes de todas as áreas de conhecimento para o ensino da leitura.

A partir de uma análise obtida da interação de um grupo de extensão universitária, e com base na perspectiva dialógica e em estudos da leitura e do letramento, o artigo **Formação de leitores por meio da prática dialógica pensar alto em grupo: uma experiência em um curso de extensão universitária**, de Cleber Ferreira Guimarães, trata da formação de leitores por meio de uma prática dialógica e democrática, o Pensar Alto em Grupo (PAG). Na proposta, o autor advoga por uma discussão dialogizada, na qual os sentidos são construídos colaborativa e democraticamente.

Relatar ações pedagógicas realizadas com acadêmicos do Ensino Superior, no que tange ao trabalho com leitura, compreensão e interpretação de textos com o gênero textual artigo de opinião, propondo reflexões situadas na sala de aula, é o objetivo do trabalho **Artigo de opinião – Leitura, compreensão e interpretação de textos argumentativos no Ensino Superior**, de Patricia da Rosa Teixeira dos Santos. Baseando-se em estudos do texto e de gêneros textuais na perspectiva dos agrupamentos, a autora compartilha resultados de aperfeiçoamento das habilidades cognitivas, interacionais e linguístico-textuais dos envolvidos a partir dessa iniciativa.

No conjunto dos artigos que compõem este número especial da *PERcursos Linguísticos*, encontra-se em relevo o papel fundamental da leitura na formação de estudantes, em diferentes níveis e modalidades, bem como o trabalho indispensável do professor na orientação desse fazer. É nosso desejo que a diversidade de enfoques e propostas sobre a leitura não apenas realmente e renove investigações, estudos, discussões e metodologias, como também – e principalmente – promova efetivamente impacto na prática docente e na formação de leitores.

Aos autores dos artigos, o nosso agradecimento pela valiosa colaboração que possibilitou a concretização deste nosso projeto. Ao editor-chefe da *PERcursos Linguísticos*, Patrick Rezende, também expressamos o nosso agradecimento pelo suporte fornecido e por viabilizar a conclusão desta publicação. Aos nossos leitores, também queremos manifestar, desde já, o nosso agradecimento pela leitura e interação.

Vanda Elias

Penha Lins

Guilherme Brambila

(Organizadores)

A UTILIZAÇÃO DOS TEXTOS HUMORÍSTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

THE USE OF HUMORISTIC TEXTS IN TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE

Maria da Penha Pereira Lins¹
Mônica Lopes Smiderle de Oliveira²

RESUMO: Este artigo tem por objetivo verificar como os textos humorísticos podem ser utilizados nas aulas de língua portuguesa. Para isso, buscamos respaldo nas teorias da Linguística Textual, abordando as concepções de língua e linguagem (GERALDI, 1984), bem como nos estudos de Koch (2004) e Elias (2016) para demonstrar que o texto precisa ser uma entidade multifacetada em que o sentido é construído na e pela interação. Também, buscamos subsídios nas teorias sobre humor tanto de Bergson (1983[1900]) quanto de Raskin (1985) para identificar como o humor é deflagrado nas questões apresentadas e por fim, apresentamos 3 questões disponibilizadas na avaliação diagnóstica em rede para os alunos do 6º ano do município de Vila Velha que têm textos humorísticos como suporte.

PALAVRAS-CHAVE: Textos humorísticos. Ensino. BNCC.

ABSTRACT: This article aims to examine how humorous texts can be used in Portuguese language classes. To achieve this goal, we draw on theories from Textual Linguistics, addressing conceptions of language and communication (GERALDI, 1984), as well as studies by Koch (2004) and Elias (2016) to demonstrate that the text needs to be a multifaceted entity where meaning is constructed through interaction. Additionally, we rely on theories of humor by Berson (1983[1900]) and Raskin (1985) to identify how humor is triggered in the presented questions. Finally, we present three questions provided in the diagnostic assessment for 6th-grade students in the municipality of Vila Velha, which utilize humorous texts as support.

KEYWORDS: Humorous Texts. Teaching. BNCC.

Introdução

Observamos que os textos humorísticos estão presentes nas avaliações externas, nos livros didáticos e em materiais utilizados por professores tanto de português quanto de outras disciplinas, porém nem sempre os docentes os utilizam como forma de ensinar a língua como processo de interação, muitas vezes, esses textos são utilizados apenas como leitura de fruição

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e-mail: mpenhalins@gmail.com.

² Professora mediadora do IFES e professora de língua portuguesa da Prefeitura Municipal de Vila Velha (ES), e-mail: monicasmiderle@yahoo.com.br.

ou com o objetivo de retirar exemplos de classes gramaticais, em que o enfoque esteja pautado na concepção de texto que se refere à linguagem como pensamento.

Devido a isso, os discentes não conseguem compreender o comando da questão focado pelo descritor “identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados” já que, por várias vezes, não tiveram contato durante as aulas com tiras, *cartuns*, histórias em quadrinhos, memes, caricaturas, piadas e outros gêneros humorísticos. Por isso, é importante pensar nas habilidades e nas competências que guiam os processos de utilização dos textos humorísticos no ensino de língua portuguesa, não somente para que os alunos possam realizar questões das avaliações externas, mas também para que os educandos possam se apropriar desses textos que circulam no cotidiano.

Para alcançar esse desafio, é necessário um trabalho coletivo capaz de proporcionar uma ação dialógica que favoreça o protagonismo juvenil, em que o ensino seja baseado na língua como processo de interação. Portanto, neste artigo nosso interesse é verificar como as avaliações para os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental abordam os textos humorísticos. Para isso, apresentaremos uma seção sobre gêneros do humor. Logo após, mostramos as concepções de língua/linguagem e por fim analisaremos os resultados obtidos na avaliação diagnóstica aplicada para os alunos do 6º ano no município de Vila Velha (ES), que utilizem o gênero humorístico como texto motivador.

Gêneros do humor no ensino de língua portuguesa

Podemos observar que o conceito de gênero textual como um fenômeno histórico e social se manifesta em momentos específicos ao longo da história da humanidade. Seguindo essa linha de pensamento, Marcuschi (2002) argumenta que os gêneros textuais são resultantes de interações complexas entre um contexto, uma finalidade e a expressão linguística.

Refiro-me ao meio em sentido restrito de meio físico de comunicação, tal como a internet, o rádio, o telefone, o papel impresso e assim por diante. Assim, não considero a linguagem um meio desse tipo, mas uma forma constitutiva da realidade. Quanto a isso, adoto a noção de linguagem como atividade interativa de caráter sociocognitivo e não como um meio de transmissão de informações (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

O linguista indica que "os gêneros auxiliam na estruturação e estabilização das interações comunicativas cotidianas. São construções sociodiscursivas e formas de interação social indispensáveis em qualquer contexto de comunicação" (MARCUSCHI, 2007, p.19). Nesse contexto, percebemos que os gêneros têm uma função de extrema relevância na vida das

peessoas, pois organizam a comunicação de maneira apropriada para cada situação de interação social.

Essa ligação entre os gêneros textuais e o contexto comunicativo resulta em uma ampla variedade de gêneros que se apresentam como manifestações textuais dinâmicas, pois:

caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis. Dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2007, p.19).

É evidente que os gêneros estão presentes em todas as interações comunicativas e são influenciados pela linguagem utilizada. Portanto, é crucial considerar as diversas funções que desempenham no âmbito da comunicação, no pensamento e nas instituições. Não podemos restringir nossa análise apenas à estrutura, embora também seja importante não subestimar a forma, pois, em certas circunstâncias, ela contribui para diferenciar e atribuir identidade ao gênero em questão.

É importante buscar explicações principalmente a partir da Linguística Textual e da Pragmática, observando o processo de construção do humor, de produção de implicaturas conversacionais e, ainda, de inferenciação, com o intuito de levar os estudantes da educação básica à compreensão de textos do gênero humorístico, não apenas como ilustração, mas com intenção interacional a fim de possibilitar a elaboração de estratégias para que os discentes possam compreender as inferências produzidas por esse gênero, buscando os sentidos elaborados a partir da leitura dos textos, indo além do processo de decodificação.

É importante mencionar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes gerais para o ensino de língua portuguesa no Brasil, incluindo o uso de textos humorísticos como parte do processo educativo. Os descritores, por sua vez, são indicadores que descrevem as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver em diferentes níveis de ensino. Nosso intuito neste artigo é analisar como os descritores da BNCC podem ser aplicados ao ensino de língua portuguesa, especificamente quando se trata do uso de textos humorísticos.

Devemos levar em consideração que a utilização de textos humorísticos no ensino de língua portuguesa tem ganhado destaque como uma estratégia eficaz para compreender como os estudantes podem inferir o sentido nos textos multimodais. No entanto, ainda observamos que alunos apresentam baixo rendimento nos descritores que têm textos multimodais e

acreditamos que as teorias Pragmáticas e da Linguística Textual podem contribuir com o ensino, tornando o aprendizado de língua portuguesa mais envolvente e motivador.

A BNCC aborda no eixo “Leitura” as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, mostrando que os estudantes precisam compreender os efeitos de “sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (BRASIL, 2018, p.73), além de também serem capazes de “identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor” (BRASIL, 2018, p.73).

Elencamos as habilidades da BNCC que versam sobre a temática:

Quadro 1: Habilidades da BNCC

BNCC- 1º ao 5º ano	BNCC- 6º ao 9º ano	BNCC- Ensino médio
<p>(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).</p> <p>(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos diversificados (letras de canções, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto</p>	<p>(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p>	<p>(EM13LP20) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.</p>
<p>(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura,</p>	<p>(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos</p>	

<p>colagem, dobradura, modelagem, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais</p>	<p>quadrinhos, escultura, instalação, vídeo, fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais</p> <p>populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.</p>	
	<p>(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.</p>	
	<p>(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.</p>	

Fonte: Brasil (2018).

Diante do quadro, é possível verificar que em todas as etapas da educação básica há a sugestão de realizar o trabalho com os gêneros que abordam o humor. Portanto, é necessário que os alunos sejam capazes de analisar os aspectos linguísticos e discursivos dos textos humorísticos, incluindo como o humor é construído através da escolha de palavras, estruturação de frases e estilo do autor. Além disso, devem também ser incentivados a utilizar elementos humorísticos em suas próprias produções de textos, demonstrando criatividade e domínio da língua.

Assim, a BNCC estabelece uma estrutura sólida para o ensino da língua portuguesa no Brasil, e a inclusão de textos humorísticos pode ser uma maneira eficaz de atingir os objetivos definidos pelos descritores. O uso desses textos pode envolver os discentes, ajudá-los a desenvolver habilidades linguísticas e promover uma compreensão mais profunda da língua e da cultura. Além disso, a habilidade de apreciar e criar humor é uma competência valiosa na comunicação e na vida cotidiana.

Concepção de língua/linguagem e texto

Partimos de um trabalho de interface entre Linguística Textual (LT) e Pragmática. A LT será vista, aqui, dentro de uma abordagem ampliada, que leva em conta estratégias de investigação que permitam explicar a organização e o sentido textual em todos os ângulos, instrumentalizando-se das ferramentas atuais por ela disponíveis, em interface com a Pragmática, que proporciona entender o significado intencional de enunciados, compatibilizando os avanços metodológicos das diferentes orientações dessas duas áreas de estudo.

Essa nova perspectiva de abordagem leva, conseqüentemente, à necessidade de se definir texto universalmente, o que significa voltar-se para o processo de pragmatização do texto. Pode-se, então, fazer elucubrações sobre sua função comunicacional a fim de verificar as contribuições que a Pragmática têm para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Precisamos recordar que há 3 concepções de linguagem: pensamento, comunicação e interação, sendo que a primeira abarca os estudos tradicionais, valorizando a gramática tradicional. A respeito disso, Geraldi (2011) aponta que

a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é

preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade (GERALDI, 2011, p.22).

Na segunda concepção, a linguagem é vista como instrumento de comunicação, ou seja, como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) que pode transmitir ao receptor certa mensagem. E a linguagem como forma de interação leva o interactante a entender que é preciso utilizar a linguagem como lugar de interação. Aqui “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2011, p. 34).

Portanto, no processo de ensino da língua portuguesa é muito mais valioso estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento interativo do que simplesmente estabelecer classificações gramaticais e denominar os tipos de sentenças.

Desse modo, é importante que os estudantes reconheçam o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. O trabalho com o texto precisa ser voltado para que os educandos compreendam “informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (BRASIL, 2018, p.87).

De acordo com Koch e Travaglia (1991), um texto é uma unidade linguística concreta que os falantes da língua utilizam em uma situação particular de comunicação. Constitui uma unidade de significado que apresenta coesão e coerência, desempenhando uma função comunicativa reconhecível e aceita, independentemente de seu tamanho. Em outras palavras, um texto é uma expressão que transmite uma mensagem ao formar uma totalidade significativa que promove a interação comunicativa. Assim,

o texto, enquanto realização concreta de atividade internacional, emerge de um jogo de atuação comunicativa, que se projeta na sua materialidade linguística. Em decorrência observam-se na superfície textual marcas do processo formulativo-internacional, a serem detectadas nas descrições a organização do texto (KOCH et al., 1994, p.5).

Dessa forma, o texto é visto como uma unidade comunicativa integral que transcende substantivos, frases e orações isoladas. Examina-se a organização e interconexão dos elementos linguísticos dentro do texto, buscando atingir os objetivos comunicativos, levando em conta a coerência, a coesão, as inferências e as estratégias discursivas que promovem a eficácia da comunicação, já que os textos são construções coletivas, compartilhada capazes de produzir as inferências que podem preencher as lacunas localizadas na superfície textual.

Análise de questões do descritor “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados”

A pandemia trouxe um grande desafio para todos, inclusive para a área da educação básica que precisou elaborar estratégias para garantir o aprendizado dos estudantes. O ensino remoto deixou lacunas que precisam ser preenchidas. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha identificou, que após o retorno presencial dos alunos, era preciso realizar a avaliação diagnóstica em rede para mapear o desempenho dos educandos em relação às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante disso, foi oportunizada a Avaliação Diagnóstica em Rede, um instrumento para verificar as defasagens em relação à leitura e à escrita, em virtude da pandemia. O objetivo dessa avaliação foi identificar as necessidades dos alunos para estabelecer diretrizes para o ano letivo. Após tabular os resultados, verificamos que estudantes tiveram dificuldades em alguns descritores de Língua Portuguesa.

Então, a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (ES) identificou a necessidade de realizar ações para melhorar os índices que ficaram com resultados inferiores a 50%, como as habilidades: identificar crítica ou ironia/humor presente em tirinhas, memes, charges, por exemplo. Inferir, em textos multissemióticos, o efeito de sentido (humor, ironia ou crítica) produzido pelo uso de palavras, expressões, imagens, clichês, recursos iconográficos, pontuação e identificar crítica ou ironia/humor presente em tirinhas, memes, charges, entre outros, dentre outras habilidades.

Diante desse cenário, buscamos subsídios principalmente a partir da Linguística Textual e da Pragmática, com o intuito de observar o processo de construção do humor, de produção de implicaturas conversacionais e, ainda, o processo de inferenciação, com o objetivo de levar os estudantes à compreensão de textos do gênero Quadrinhos, não apenas como ilustração, mas com intenção interacional.

É importante destacar que o resultado da avaliação diagnóstica em Rede é uma valiosa ferramenta capaz de trazer informações sobre as habilidades que os estudantes dominam e também mapear as dificuldades da turma para que sejam realizadas atividades específicas referentes à cada habilidade, a fim de identificar as causas específicas que dificultaram a assimilação dos conhecimentos, proporcionando “aos estudantes experiências que contribuam

para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica” (BRASIL, 2018, p. 67).

Devemos considerar que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Desse modo, devemos centrar o ensino de Língua Portuguesa no texto, numa perspectiva dialógica, enunciativo-discursiva, relacionando os textos ao contexto e favorecendo a produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Vejamos um exemplo de como os textos humorísticos foram utilizados como suporte para as questões do 6º ano:

Imagem 1: Questão utilizando tira

Leia o texto abaixo.



Recreio, n. 389. São Paulo: Abril. (P030101C2_SUP)

- O menino queria o boné emprestado porque
- A) achava bonito o boné do seu amigo.
 - B) estava com medo e queria tapar os olhos.
 - C) queria proteger os cabelos do vento.
 - D) tinha esquecido seu boné em casa.

Fonte: avaliação diagnóstica em rede PMVV.

Imagem 2: Questão utilizando tira da Turma da Mônica

Leia o texto abaixo.



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7229
Disponível em: <<http://www.monica.com.br/cookpage/cookpage.cgi?pag=comics/tirinhas/tira253>>. Acesso em: 14 ago. 2010. (P040129B1_SUP)

O que aconteceu no final dessa história?

- A) O menino nadou até a margem do rio.
- B) O cabelo do menino furou a boia.
- C) A menina retirou o menino da água.
- D) A boia era pequena para salvar o menino.

Fonte: avaliação diagnóstica em rede PMVV.

Imagem 3: Questão utilizando piada

Leia o texto abaixo.

Contando
A professora tenta ensinar Matemática ao Joãozinho. – Se eu te der 4 chocolates hoje e mais 3 amanhã, você vai ficar com... com... com... E o Joãozinho: – Contente.

Disponível em: <<http://criancas.uol.com.br/piadas/livro-de-piadas/contando.jhtm>>. Acesso em: 5 jan. 2016. (P050909H6_SUP)

O humor desse texto está no fato de

- A) a professora repetir uma expressão várias vezes.
- B) a professora tentar ensinar Matemática ao aluno.
- C) o Joãozinho dar uma resposta diferente da esperada.
- D) o Joãozinho receber chocolates da professora.

Fonte: avaliação diagnóstica em rede PMVV.

Podemos notar a presença da habilidade da BNCC (EF69LP05) “Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc”, na avaliação para os alunos do 6º ano, já que havia 3 questões que tratavam sobre o humor, as duas primeiras eram para analisar uma tira de quadrinho e a

última uma piada. Nas três propostas, o estudante tinha que inferir o que suscitou o riso. De acordo com Bergson (1983[1900]), o humor ocorre pela quebra de expectativa, quando esperamos um determinado resultado ou comportamento e somos surpreendidos por algo inesperado, tornando-se engraçado. Na linguística, isso está relacionado a trocadilhos, piadas e situações em que a ambiguidade é resolvida de forma inesperada, como acontece nas três questões apresentadas para os alunos do 6º ano:

1ª questão - O personagem, apesar de falar que não está com medo, veda os olhos com o auxílio do boné do amigo. Logo, espera-se que quem é corajoso não precise vedar os olhos.

2ª questão - A personagem Mônica, ao ver que Cebolinha estava afogando, lança uma boia que é furada pelo cabelo do menino. Houve a quebra da expectativa também, pois se espera que o personagem seria salvo com a ajuda do equipamento.

3ª questão - O personagem da piada já é tipicamente conhecido por ser astuto, espera-se que Joãozinho fizesse a soma de $4+3=7$, no entanto ele aproveita do recurso linguístico da preposição “com” e expressa não a soma, mas o sentimento de ganhar 7 chocolates da professora.

Ao explorar a natureza do humor e sua construção linguística, Raskin (1985) propõe a teoria dos "dois *scripts*", que postula que todo conteúdo humorístico é formado por dois *scripts* que, mesmo sendo necessariamente distintos e opostos, são compatíveis. O *script* ou estrutura compreende as informações que os seres humanos possuem sobre determinado assunto, sendo definido como um conjunto de informações relacionadas a uma situação específica. Isso inclui práticas estabelecidas e maneiras amplamente reconhecidas de realizar atividades, constituindo uma estrutura cognitiva internalizada pelos falantes para entender a organização e o funcionamento do mundo.

Outra ideia presente na teoria de Raskin é o "gatilho", o qual é descrito como a capacidade de alternar entre *scripts*, possibilitando a transição de um *script* para outro. Durante a fusão de *scripts*, é possível encontrar partes do texto que são conciliáveis com múltiplas interpretações, ou seja, que se adequam a mais de um *script*.

Percebemos que o gatilho para que o humor aconteça nas tiras se deve ao fato de que na primeira questão o boné é utilizado não para cobrir a cabeça e sim vedar os olhos; já na segunda, o fato do cabelo do Cebolinha conseguir furar a boia e por fim na terceira questão, o gatilho ocorre devido o personagem Joãozinho não realizar a operação matemática e completar a frase com a palavra “contente”.

Promover discussões em sala de aula sobre o humor presente nos textos é uma maneira eficaz de envolver os alunos. Pode-se explorar o porquê de o texto ser engraçado, quais elementos contribuem para que surja o riso e como esses elementos são específicos da língua portuguesa.

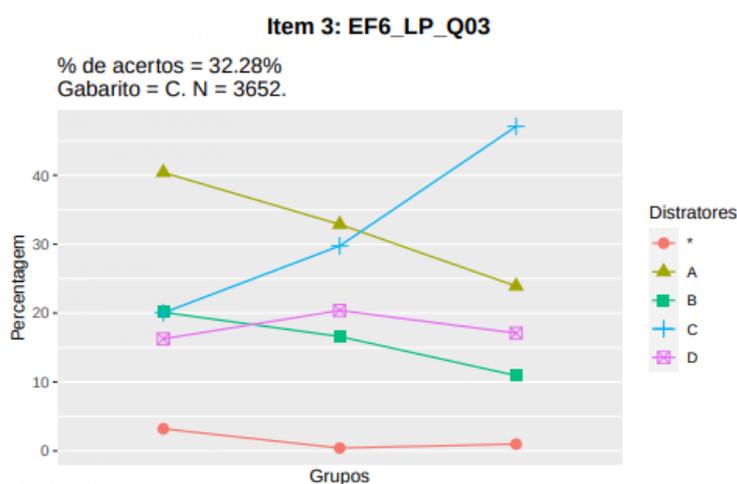
Precisamos lembrar que questões que tenham como suporte o gênero quadrinhos devem levar os estudantes a compreenderem o sentido proposto, identificando o humor e não serem um pretexto para que informações sobre estruturas gramaticais sejam analisadas, pois, de acordo com Rama e Vergueiro (2004),

o texto de Quadrinhos, em suas diferentes formas será visto como um evento comunicativo em que todos os seus componentes serão observados em conjunto, no sentido de que esse instrumento de comunicação deve ser utilizado não como mera ilustração, ou pretexto para ensino de gramática, mas como um elemento midiático provido de intenções próprias e demandando crítica social. Ademais as histórias em Quadrinhos podem ser utilizadas no ensino de forma eficiente na transmissão de conhecimentos específicos, isto é, desempenhando função utilitária e não apenas de entretenimento (RAMA; VERGUEIRO, 2004, p. 25).

Assim, os textos humorísticos, por natureza, muitas vezes envolvem jogos de palavras, trocadilhos e humor baseado em elementos linguísticos que devem ser identificados e inferidos pelos alunos, pois se o humor não for compreendido, não haverá propósito comunicativo eficaz

Pelos resultados obtidos, identificamos que os discentes tiveram baixo rendimento na interpretação dessas questões, nas duas primeiras o percentual de acerto foi um pouco melhor, porém na última questão apresentada, houve um índice de acertos bem inferior, como demonstrado no gráfico a seguir:

Imagem 4: análise gráfica da questão do gênero piada



Fonte: PMVV.

Pelo que notamos, apenas 32,28% dos estudantes da rede municipal de Vila Velha conseguiram identificar que o humor na piada ocorreu devido a Joãozinho pronunciar uma resposta diferente da conta matemática solicitada pela professora. Acreditamos que isso se deve ao fato de as tiras apresentarem a multimodalidade que foi capaz de levar os educandos a perceberem a resposta correta com um pouco mais de facilidade, já que o código visual supriu as lacunas do código verbal. De acordo com Rama & Vergueiro (2004), as histórias em quadrinhos possuem uma estrutura narrativa composta por dois sistemas de linguagem que interagem continuamente: o visual e o verbal. Cada um desses sistemas desempenha uma função específica nas HQs, reforçando um ao outro e assegurando a compreensão da mensagem.

Conforme Cabral e Marquesi (2015), os textos multimodais apresentam “componentes de elementos da modalidade escrita, da modalidade gráfica, da modalidade imagética, da modalidade digital, e assim por diante, todas elas concorrendo igualmente para a construção dos sentidos do texto” (CABRAL; MARQUESI, 2015, p.26). Logo, o texto deve ser visto como uma entidade multifacetada, dinâmica e plástica (KOCH, 2004), já que

entender o texto como uma “entidade multifacetada” só é possível quando consideramos que a linguagem é uma forma de interação e, como tal, seu uso é regido pela intenção, apontando para relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperamos provocar no nosso interlocutor etc. Entendida não como realidade psicológica, mas, sim, num sentido puramente linguístico, a intenção é determinada pelo sentido do enunciado, isto é, ela se deixa representar de determinada forma no enunciado, sendo, pois, linguisticamente constituída (ELIAS, 2016, p. 2).

Dessa maneira, é necessário que os estudantes se apropriem da linguagem escrita, “reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2018, p. 87).

Portanto, segundo os dados obtidos é necessário intensificar atividades relacionadas à inferência, presentes nos diversos gêneros humorísticos, enfatizando também como o humor é deflagrado proporcionando a continuidade da coesão e coerência dentro dos textos. Assim, é fundamental que os alunos consigam evidenciar as diferentes relações que os elementos de coesão estabelecem entre as partes do texto a fim de ampliarem a habilidade (EF15LP14) ao

construírem o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).

Conclusão

Diante das inovações midiáticas e tecnológicas, é fundamental que o ensino seja realizado de forma interativa e que sejam estimuladas as múltiplas linguagens que os textos humorísticos podem proporcionar para o ensino-aprendizagem. É importante que sejam difundidas as metodologias ativas para que os estudantes possam ser inseridos nesse universo tecnológico. Dessa forma, o trabalho com gênero humorístico poderá diversificar o currículo e despertar nos discentes a vontade de aprender sempre mais e de forma lúdica e inovadora. O interesse é possibilitar a criatividade dos educandos e potencializar o protagonismo juvenil.

Dessa forma é importante que o caráter problematizador incentive o protagonismo do estudante, levando-o a refletir criticamente sobre o conteúdo abordado a fim de garantir a aprendizagem equitativa e a inclusão nas ações realizadas, para adequar outros contextos educacionais para apoiar ou complementar os estudos, estimulando-o a compreender o descritor “identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados”.

Referências

BERGSON, Henri. *Ensaio sobre a significação do cômico*. Tradução: Nathanael C. Caixeiro, Ph.D. em Filosofia, Universidade do Texas. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 2ª Edição, (1983[1900]).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 10 de junho de 2023.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; MARQUESI, Sueli Cristina. Escrita e leitura em diálogo com as tecnologias da informação. In: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; MINEL, Jean-Luc; MARQUESI, Sueli Cristina. (Org.) *Leitura, escrita e tecnologias da informação*. São Paulo: Terracota, 2015.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

KOCH, Ingedore G. Villaça et al. *Proposta teórica do grupo de organização textual-interativa do Projeto de Gramática do Português Falado*. 1994 .

ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al.(org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fenômenos da linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

RAMA, Angela & VERGUEIRO, Waldomiro (orgs). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

RASKIN, Victor. *Semantic mechanisms of humor*. Boston: D. Reidel Publishing Company, 1985, p. 1-139.

LEITURA, ARGUMENTAÇÃO E REFERENCIAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE EXPLORAÇÃO TEXTUAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

READING, ARGUMENTATION AND REFERENCING: A POSSIBILITY OF TEXTUAL EXPLORATION FOR BASIC EDUCATION

Vaima Regina Alves Motta¹

Aline Rubiane Arnemann²

Cristiano Egger Veçossi³

RESUMO: No presente artigo, discutimos a importância da referenciação no processo de leitura, principalmente considerando as contribuições da Linguística do Texto e as implicações para o trabalho do professor em sala de aula. Para tanto, inicialmente, tecemos considerações teóricas sobre leitura (KOCH, 2002, 2015; KOCH e ELIAS, 2012, 2016; SOLÉ, 1998), argumentação (KOCH e ELIAS, 2014a, 2014b, 2016; CAVALCANTE et al, 2014) e referenciação (especialmente a partir de KOCH, 2002; 2015). Na sequência, realizamos a análise de um artigo de opinião que aborda uma questão polêmica a qual ganhou grande repercussão na mídia, com ênfase sobre o emprego da referenciação no texto e o impacto do uso desses elementos para a leitura. Por fim, apresentamos uma possibilidade de exploração do referido texto, com o propósito de que, a partir de adaptações e ampliações realizadas pelos docentes, venha a contribuir para a qualificação da competência leitora de textos argumentativos pelos alunos da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Argumentação. Referenciação. Educação Básica.

ABSTRACT: In this article, we discuss the importance of referencing in the reading process, mainly considering the contributions of Text Linguistics and the implications for the teacher's work in the classroom. To do so, initially, we made theoretical considerations about reading (KOCH, 2002, 2015; KOCH and ELIAS, 2012, 2016; SOLÉ, 1998), argumentation (KOCH and ELIAS, 2014a, 2014b, 2016; CAVALCANTE et al, 2014) and referencing (especially from KOCH, 2002; 2015). Next, we carried out an analysis of an opinion article that addresses a controversial issue which gained great repercussion in the media, with emphasis on the use of referencing in the text and the impact of using these elements for reading. Finally, we present a possibility of exploring the aforementioned text, with the aim that, based on adaptations and

¹Doutora em Letras - Estudos Linguísticos. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino/UFSM. Também atua no PPGLetras/UFSM - Linha de pesquisa Estudos do Texto e Práticas Linguísticas. vaima.motta@ufsm.br.

²Doutora em Letras - Estudos Linguísticos. Pós-doutoranda do PPGLetras/UNIFESP. Integrante do grupo de pesquisa Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa – THELPO. arnemannaline@unifesp.br.

³Doutor em Letras - Estudos Linguísticos. Professor na Educação Básica, Ensino Médio, no estado do Rio Grande do Sul. Também atua no Curso de Letras - Português e Literaturas a Distância da UAB-UFSM. cristiano.vecossi@ufsm.br.

expansions carried out by the teachers, it will contribute to the qualification of the reading competence of argumentative texts by Basic Education students.

KEYWORDS: Reading. Argumentation. Referencing. Basic Education.

Considerações iniciais

“O texto abre portas para o inusitado [...] para o acontecimento conduzir a reflexão”.
(GERALDI, 2010, p. 24)

Estudar e trazer ao espaço de discussão a temática da leitura, provavelmente, não deixará de ser atual, pois enquanto ato responsivo, na acepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2011), subsidia e impulsiona a humanidade a angariar e a efetivar avanços em todas as áreas, em especial a que muito nos toca e que está imbricada de modo mais ou menos direto a todas as demais áreas: a educação. Assim, a leitura institui-se como uma ferramenta de reflexão humana.

Nesse escopo, a nós, professores e estudiosos de Linguística do Texto, cabe o papel de desenvolver investigações que aproximem teoria e prática com vistas a conferir subsídios àqueles que demandam (até mesmo sem saber) da leitura como um ato de cidadania. Nesse sentido, precisamos ter bem clara nossa acepção quanto ao texto, nosso objeto de estudo. Beaugrande (1997) dispõe que o texto é um evento comunicativo, além disso pode ser compreendido pela metáfora do *iceberg*, pois envolve muito além do que é expresso em sua materialidade.

Um dos desafios que temos consiste em alcançar o que está além da materialidade do texto ou a que caminhos ela pode nos conduzir, a fim de que possamos produzir sentido acerca do que lemos e, também, do que elaboramos a partir de nossas leituras. Em cenário educacional, isso é crucial, visto que adentramos na esfera dos processos de ensino e de aprendizagem de leitura. Diante disso, nosso objetivo, aqui, é discutir a importância da referenciação no processo de leitura, principalmente considerando as contribuições da Linguística do Texto e as implicações para o trabalho do professor em sala de aula.

Para dar conta de nossa proposta, após estas considerações iniciais, trazemos o referencial teórico, o qual está centrado em três eixos, quais sejam: leitura, argumentação e referenciação. Na sequência, apresentamos a análise e discussão do *corpus*, procurando relacionar o jogo referencial presente no texto em análise com uma possibilidade de encaminhamento de trabalho com a leitura do texto argumentativo em sala de aula. Por fim,

registramos nossas considerações finais, são trazidas as referências, e, em anexo, o artigo de opinião analisado. Realizado esse delineamento, avancemos à próxima seção.

Leitura: algumas considerações

Texto, para Koch (2015, p. 44), é: “[...] o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”. Essa concepção revela um diferencial significativo, considerando tantos outros conceitos que o precederam, pois denota um movimento responsivo do leitor na constituição do processo de compreensão e interpretação da produção escrita no geral. Aqui, não existe a intenção de discutir méritos ou fragilidades dos conceitos predecessores ou resgatá-los cronologicamente, mas indiciar nossa linha de discussão teórico-conceitual, atrelada às perspectivas interacionais da linguagem – no caso a Linguística do Texto (LT).

Assim, mesmo que os textos comportem mecanismos determinados pelo autor, os quais pavimentam tanto a escrita quanto a leitura, o leitor ativo lançará mão de estratégias, de conhecimentos prévios para nessa interação produzir sentido e, dessa forma, significar o diálogo leitor-texto-autor, a partir de um objetivo particular. Nessa linha de raciocínio, nem todas as percepções do interlocutor-leitor são previstas ou validadas antecipadamente pelo autor, mas estarão em jogo para serem confirmadas ou refutadas ao longo da leitura.

Atualmente, essa forma dialógica de conceber a leitura pela LT institui, no ato colaborativo, a possibilidade da referida construção de sentido, desde que devidamente subsidiada por saberes que envolvem o próprio fenômeno em questão. Como asseveram Koch e Elias (2016) sobre a definição de leitura, trata-se de

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2016, p. 11).

Como especificar, então, possibilidades para o papel desse leitor-ativo? Sendo a atividade complexa, como pontuada na citação, muitos fatores interferem no processo e são definidores do resultado da ação. Para dar conta do objetivo principal deste artigo, vamos delimitar nosso olhar para a referenciação, na tentativa também de sinalizar para o alcance da leitura quando o sujeito acessa e movimenta de forma sistemática os diversos recursos para ler

um texto. Tal provocação reafirma a sentença de que o resultado do processo leitor está atrelado aos saberes ativados cuidadosamente para a integralidade da ação.

Situando estratégias, nesse universo do movimento da leitura, Koch (2002, p. 48) faz menção aos “sistemas de conhecimento acessados por ocasião do processamento textual” e destaca que estão implicados nesse processo o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo e o conhecimento sociointeracional. A partir disso, o interlocutor-leitor assumiria, sem inflexibilidade, mas com nitidez, um contrato protocolar para nortear a compreensão e a interpretação de um texto. Essas possibilidades configuram hipóteses interpretativas e produtoras de sentido, as quais geram um duplo movimento em relação ao que o leitor consegue perceber indiciado no texto e o que ele pode acessar em seus saberes prévios, gerando retroalimentação e renovação de sua competência leitora.

O conhecimento linguístico, segundo Koch (2002), abarca os saberes gramaticais e lexicais, os quais permitem compreensão da: “[...] organização do material linguístico na superfície textual: pelo uso dos meios coesivos que a língua põe à disposição para efetuar a remissão ou sequenciação textual: pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados”. (KOCH, 2002, p. 48).

Na mobilização desses conhecimentos, o sujeito-leitor rastreará a superfície textual, mapeando elementos planificados linguisticamente, mas sem perder de vista a relação obtida por esses para um sentido maior. O conhecimento enciclopédico, por sua vez, ou conhecimento de mundo envolve, ainda conforme a autora, saberes gerais sobre o mundo, abarcando vivências e localizações sociais, devidamente alocadas na memória de longo termo. Esse conhecimento equivale – de certa maneira – a um vultoso dicionário enciclopédico sobre o mundo e a cultura conhecida por nós. Já o interacional “[...] é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de inter-ação através da linguagem”. (KOCH, 2002, p. 48). Esse último abrange os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. Resumidamente, o ilocucional facilita o reconhecimento de objetivos e propósitos do interlocutor-autor, considerando determinada interação. O comunicacional envolve:

- quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;
- seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação;
- adequação do gênero textual à situação comunicativa. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 50).

O conhecimento metacomunicativo, por seu turno, outorga ao autor prevenir barulhos na interpretação, facilitando a compreensão do texto e a percepção dos objetivos pelo leitor, ao

considerar as ações linguísticas explícitas textualmente. (KOCH, 2002). Já o superestrutural abarca os gêneros textuais em suas características peculiares, o que permite serem percebidos como exemplares de produções sociais válidas e representativas de diferentes eventos comunicacionais.

Conforme Koch (2002), esses conhecimentos são incorporados pelo contexto, outro conceito fundamental para a LT. Segundo a pesquisadora:

O contexto, da forma como é hoje entendido no interior da Linguística Textual abrange, portanto, não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sócio-político-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. (KOCH, 2002, p. 24).

Essa assertiva destaca a conexão entre campo linguístico e campo social. Revela, dessa forma, o quanto o movimento de leitura pode ser dinâmico se considerarmos as contribuições particulares dos interlocutores, bem como as alterações promovidas a partir do próprio contato.

No que diz respeito ao trabalho escolarizado com leitura, Solé (1998), igualmente, embasada em uma abordagem interacionista, discute que o docente-mediador deve propor situações leitoras nas quais os estudantes experienciem o uso de estratégias para qualificar o contato com o texto, assim como a percepção sobre as referidas relações implicadas nessa interação. Por conseguinte, a autora discute que a aprendizagem da leitura: “[...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”. (SOLÉ, 1998, p. 18).

Em vista disso, a pesquisadora defende que estratégias precisam ser ensinadas antes, durante e depois da leitura, uma vez que configuram ferramentas importantes na busca da compreensão textual. Sem instituir um limite inflexível entre esses três momentos, pretende situar que tal parceria ativa entre mediador e estudante contribui para posterior autonomia sobre o processo desse leitor menos experiente.

Antes da leitura, entre as ações possíveis, mobilizamos estratégias de conhecimento prévio, indícios sobre estarmos ou não compreendendo, a ponto de podermos – por exemplo – analisar, rejeitar ou criticar dado texto. Nesse momento, efetuamos previsões, levantando hipóteses sobre o tema e consideramos características estruturais do texto, as quais podem sinalizar para o que esperar ou como devemos nos encontrar com o texto em pauta. Entre as estratégias pontuadas por Solé (1998) para serem mobilizadas *durante a leitura*, destacamos: ler, solicitar esclarecimento a respeito do texto, prever encaminhamentos e resumir. Não se

pode determinar uma ordem rígida para elas, já que o acesso intencional a uma ou outra estratégia estará atrelado ao interesse do mediador e/ou leitor, bem como do texto explorado. As estratégias pensadas para *depois da leitura*, ainda, de acordo com Solé (1998), englobam identificação da ideia principal, elaboração de resumos e formulação de respostas e perguntas ao texto.

Nesses diferentes momentos, é possível identificar a presença e relevância dos conhecimentos referidos anteriormente neste artigo, como também o destaque às percepções sobre contexto, o que apoia – apenas como exemplo – nossa intenção ao enfatizar que teoria e movimento metodológico aproximam-se como saberes determinantes para o ensino e ou aprendizagem da leitura, mesmo que de natureza diversa. A relevância posta centra-se na dupla característica da atividade, que compreende complexidade progressiva e uma ação compartilhada entre os envolvidos, considerando, aqui, os atores da sala de aula.

Na continuidade, discutiremos argumentação como forma de situar nossas reflexões em um campo possível.

Argumentação: pontos de conexão

Na abrangência da leitura, podem repousar ou serem articulados estudos sobre argumentação, haja vista que, para compreender e desenvolver habilidades argumentativas, é necessário, sobretudo, ser um leitor atento, com atitude responsiva e que disponha de subsídios para utilizar no processo de leitura. Cabe ponderar que há pessoas que apresentam poder de convencimento e de persuasão de modo tão natural que parece que essas habilidades são inatas. Já outras fazem uso sofisticado da argumentação, posto que se tornaram experts no emprego de estratégias argumentativas. Há, ainda, outro grupo, aquele a quem é delegada a função de ensinar a argumentar e, por conseguinte, aqueles que estão na posição de aprender.

Situados nesse último grupo de pessoas, nosso foco, aqui, é realizar a apreciação analítica da leitura de um artigo de opinião no qual o autor emprega a argumentação para sustentar seu ponto de vista acerca do tema tratado. Para tal e para situar nosso lugar de fala, neste espaço, resgatamos postulados acerca da argumentação na Linguística do Texto e que com ela dialogam, a fim de ancorar a perspectiva que assumimos em nossa análise.

Referendamos Koch e Elias (2014a), as quais concebem que a produção de sentido se efetiva na interação entre autor – texto – leitor. Logo, tem-se a projeção de que o autor planeje e realize seu texto tendo em vista um determinado interlocutor ou grupo de interlocutores. Além do exposto, Koch e Elias (2014b) pontuam que os textos equilibram informações implícitas e

explícitas e que o interlocutor estabelece a relação entre elas fazendo uso de “estratégias de sinalização textual”. (KOCH e ELIAS, 2014b, p. 31). Ao realizar esse jogo, o autor registra pistas no texto, as quais mobilizam a ativação de conhecimentos pressupostamente compartilhados entre autor e interlocutor.

Cavalcante et al. (2022) assinalam que os participantes envolvidos em uma dada situação comunicativa se posicionam socialmente e negociam sentidos, necessitando, para tal, realizar um recorte contextual para que, de fato, essa negociação ocorra. Isso tem se provado, cada vez mais, crucial na leitura e na argumentação. Assim, reiteramos o postulado de Koch (2018): argumentar faz parte da natureza humana.

A argumentação, por um lado, parece ser um fenômeno de linguagem tão simples, por outro, parece ser um processo extremamente complexo. Vejamos duas situações, as quais nos mostram que o jogo argumentativo depende dos envolvidos e do contexto.

Em uma atividade cotidiana, como uma ida a uma loja de produtos naturais, o comprador põe no cestinho os produtos que deseja adquirir e se dirige ao caixa para efetuar o pagamento. O vendedor, astutamente, com desejo de vender mais um produto, de modo simpático, olha para o comprador e seu cestinho e diz: “Vamos levar uma uvinha hoje? Tenho essa aqui: docinha! Aproveite e leve, ela dá somente uma vez ao ano! Prove uma para você ver que delícia que é!”. O uso persuasivo da argumentação, nesse caso, desencadeou uma ação: o comprador adquiriu as uvas. No entanto, somente ao chegar em casa, deu-se conta de que não precisava de uvas e de que as parreiras, de modo geral, produzem uma vez ao ano.

Agora, em uma outra situação, as notas das redações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a cada ano, assumem lugar de destaque na mídia nacional. Isso se deve porque, a cada edição do referido exame, menor é o número de redações que alcançam nota máxima. Esse cenário nos mostra que os estudantes têm se deparado com dificuldades na aprendizagem da argumentação, configurando-a como um fenômeno complexo, nesse contexto.

Se, conforme Koch (2018), argumentar é humano, o que tem acontecido na esfera educacional em se tratando do ensino da argumentação? Essa é uma pergunta provocadora, a qual nos conduz a pensar no funcionamento da argumentação nas práticas humanas, em especial na esfera da leitura. Nesse sentido, Koch e Elias (2014b, p. 24) dispõem que a “argumentação, é portanto, o resultado de uma combinação entre diferentes componentes”. Nessa composição, entra em cena a finalidade persuasiva do autor, a qual requer que ele contemple em sua argumentação três aspectos: a) a apresentação de uma proposta; b) o desenvolvimento de um raciocínio; e c) o alvo da argumentação.

Seguindo os postulados de Koch (2018), Cavalcante et al (2022) reivindicam que todo texto é argumentativo e para sustentar tal posição, enumeram cinco argumentos:

- em todo enunciado, há *pontos de vista* relacionáveis a diferentes enunciadores;
- tais pontos de vista são gerenciados por um locutor/enunciador principal, que escolhe, *intencionalmente*, como expressar e marcar a voz dos enunciadores, ao *tentar influenciar* o interlocutor e, às vezes, o terceiro;
- essas tentativas de influência são *estratégicas*, na medida em que fazem parte do projeto de dizer do locutor, que supõe [...] ter controle sobre suas escolhas;
- algumas formas de textualização, como a *sequência textual argumentativa*, explicitam o ponto de vista central que será defendido com base em um esquema de raciocínio; esse ponto de vista aparecerá, nesta situação, como opinião central de um enunciador;
- outras formas de sequência textual [...] não deixam de supor uma *orientação argumentativa*, na medida que também ajudarão o locutor/enunciador a gerenciar pontos de vista. (CAVALCANTE et al, 2022, p. 98, grifos das autoras).

A posição das autoras envolve acepções de outros estudiosos consagrados, os quais entendem que todo texto contém argumentatividade e orientação argumentativa. Ademais, Cavalcante et al (2022, p. 102) propõem que

[...] a argumentatividade possa ser evidenciada por critérios textuais, como a construção referencial, o uso de intertextualidades, a organização tópica, a articulação das sequências textuais, as marcas de heterogeneidades enunciativas, as estratégias de impolidez, e o que mais se associe a tais critérios. (CAVALCANTE, et al., 2022, p. 102).

Desse modo, considerando as disposições apresentadas sobre a argumentação até o momento e compreendendo a necessidade de observar o funcionamento da argumentação como uma prática social, selecionamos como *corpus* de análise um artigo de opinião, o qual traz à tona o posicionamento de um ator social acerca de um tema que assumiu um *status* de polêmica no cenário nacional em meados de 2023: a propaganda de 70 anos da Volkswagen no Brasil⁴. Para realizarmos a análise, antes de focalizarmos os aspectos nos quais nos ancoramos para apreciar analiticamente, cabe destacar que compactuamos com a definição de Bräkling (2000) acerca do artigo de opinião:

é gênero de discurso em que se busca 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. 227).

⁴ A propaganda, em formato de vídeo, pode ser acessada no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=aM154-kqphE>

De acordo com a autora, assim como os preceitos da argumentação ao longo do tempo, o autor do artigo de opinião objetiva convencer os interlocutores acerca de sua ideia. Para tal, faz uso de recursos linguísticos que o auxiliem a sustentar seu ponto de vista. Nesse sentido, na próxima subseção, dedicamos atenção aos recursos que são utilizados pelo articulista, consoante o ponto de vista da Linguística do Texto.

Referenciação: construção de objetos-de-discurso

A maneira como o produtor do texto converte o “real” em referente é uma questão que, há muito tempo, mobiliza os estudiosos da linguagem. Koch (2002) esclarece que, a partir de uma visão discursiva do processo:

a referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar, ou sugerir algo, usamos um termo, ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como *objetos-de-discurso* e não como *objetos-do-mundo*. (KOCH, 2002, p. 79, grifos da autora).

Desse modo, ainda conforme a autora, a construção da referenciação no texto envolve os princípios da ativação, reativação e de-ativação. Enquanto os dois primeiros dizem respeito, respectivamente, à introdução e à manutenção do foco sobre determinado referente textual, o último concerne à desativação – mesmo que temporária – desse referente, tornando saliente um novo referente na superfície do texto. (KOCH, 2002).

Com relação à ativação do referente no texto, Koch (2015) explica que pode se dar de maneira “não ancorada” ou “ancorada”. Enquanto, no primeiro caso, o objeto de discurso introduzido no texto é totalmente novo, no segundo, o novo objeto de discurso “é introduzido, sob o modo do dado, em virtude de algum tipo de associação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação e/ou inferenciação”. (KOCH, 2015, p. 70).

Constituem exemplo de ativação ancorada, segundo Koch (2015), as anáforas associativas. A seguir, exemplificamos tal processo com um excerto do texto que escolhemos para análise neste artigo:

O comercial da Volks se permitiu editar *a composição clássica de Belchior, Como nossos pais*. Na verdade, o que fizeram foi esquartejar a letra, os compassos, o andamento. *O verso “você diz que depois deles não apareceu mais ninguém”* sumiu do mapa, embora fosse o centro nervoso da intenção do poeta. (BUCCI, 2023, s.p.).

No fragmento, é possível observar que ‘o verso “*you diz que depois deles não apareceu mais ninguém*”’ relaciona-se ao referente “*a composição clássica de Belchior, Como nossos pais*”, anteriormente ativado, uma vez que se constitui como “ingrediente” desse.

Koch (2015) esclarece que é por meio do movimento de ativação e reativação de referentes que se constroem cadeias referenciais, as quais se concretizam, no texto, por meio de três estratégias, que envolvem o uso de: a) *pronomes*; b) *expressões nominais definidas* e c) *expressões nominais indefinidas*. Considerando-se as finalidades deste artigo, concentramo-nos nos itens “b” e “c”.

As expressões nominais definidas compreendem formas cuja configuração linguística mínima seja: “Determinante definido + Nome”. Conforme Koch (2015), essa categoria é composta por descrições definidas e por nominalizações. Neste artigo, focalizamos somente a primeira subcategoria.

As descrições definidas envolvem, consoante Koch (2015), a seleção de determinada(s) propriedade(s) do referente capaz(es) de caracterizá-lo, em virtude de serem relevantes, levando em conta as intenções que têm o produtor do texto. Quanto às expressões nominais indefinidas, pelos exemplos destacados por Koch (2002), é possível depreender que apresentam configuração linguística semelhante à das descrições definidas, com a diferença de que o Determinante é um artigo indefinido.

No quadro a seguir, constam exemplos relacionados a esses dois tipos, com suas subdivisões.

Quadro 1 - Exemplos de expressões nominais definidas e indefinidas

TIPO	SUBDIVISÃO	CONFIGURAÇÃO LINGUÍSTICA	EXEMPLOS ⁵
EXPRESSÕES NOMINAIS DEFINIDAS	Descrição definida	Determinante ⁶ + Nome	“a publicidade” “o entretenimento”
		Determinante + Nome + Modificador ⁷	“essa maçaroca monstruosa” “O comercial da Volks”
		Determinante + Modificador + Nome	“a tamanha atrocidade”

⁵ Com exceção dos exemplos referentes às descrições indefinidas com configuração “Determinante + Nome” e “Determinante + Modificador + Nome”, todos os demais foram extraídos do texto analisado.

⁶ Koch (2009; 2017) esclarece que ocupam essa função artigos definidos e pronomes demonstrativos.

⁷ Na função de Modificadores, encontram-se adjetivos, sintagmas preposicionadas e orações relativas, consoante Koch (2009; 2017).

EXPRESSÕES NOMINAIS INDEFINIDAS	Descrição indefinida	Determinante + Nome	Uma atrocidade
		Determinante + Nome + Modificador ⁸	“um descalabro ofensivo” “um cortejo de seres frankensteinianos”
		Determinante + Modificador + Nome	Uma gigantesca atrocidade

Fonte: organizado pelos autores com base em Koch (2015).

Em se tratando da contribuição de tais expressões na produção de sentidos, Koch (2015) esclarece que, no caso da descrição definida, por meio do evidenciamento de determinadas propriedades do referente, muitas vezes o produtor do texto pretende dar a conhecer ao leitor/ouvinte algo que acredita ser desconhecido por parte desse. Outra função destacada pela autora para essas expressões tem caráter argumentativo, ao evidenciar “informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto”. (KOCH, 2015, p. 74).

No que tange às descrições indefinidas, Koch (2002) explica que, embora menos exploradas no campo teórico, quando, ao contrário do papel mais habitual, que é de introduzir referentes, essas expressões são empregadas com função anafórica. Tal emprego permite que o leitor verifique, na progressão do texto, o modo como o referente vai sendo construído, tendo, também, importância em termos argumentativos.

Finalizadas as disposições de âmbito teórico, passamos à análise do *corpus* selecionado, acompanhada das devidas discussões.

Análise e discussão

Neste espaço, realizamos uma proposta de análise do artigo de opinião “A profanação da Kombi”. Antes de iniciá-la, precisamos ter no horizonte de reflexão algumas informações contextuais necessárias à exploração textual. Vamos a elas. O referido texto é de autoria de Eugênio Bucci, professor titular da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Dentre outros temas, ele dedica-se ao estudo da Ética na Comunicação. Em seus espaços de publicações, constam revistas e jornais reconhecidos nacionalmente, a exemplo, a Revista Veja e o jornal O Estadão, sendo esse um dos locais em que publicou o texto em pauta. A versão aqui analisada foi capturada da página jornalística Brasil 247.

⁸ Na função de Modificadores, encontram-se as mesmas categorias registradas com relação às descrições definidas: adjetivos, sintagmas preposicionados e orações relativas.

Um ponto crucial em relação ao gênero textual artigo de opinião é o seu contexto de produção: trata-se, em certa medida, de uma resposta à publicação de um fato de interesse de uma coletividade. Por meio da escrita, o autor do artigo de opinião emite seu posicionamento em relação ao fato com o intento de que outras pessoas passem a aderir ao seu ponto de vista.

No caso de Eugênio Bucci, seu posicionamento é em relação à publicação de um filme (assim nomeado pela Volkswagen) em comemoração aos 70 anos da atuação da marca no Brasil, divulgado nas principais plataformas digitais, em especial, o Youtube, a partir de 04 de julho de 2023. Esse material gerou uma enorme repercussão e dividiu opiniões no país: de um lado, aqueles que acharam a campanha apazível; por outro, aqueles que entenderam que a Volkswagen ultrapassou limites éticos ao se utilizar da inteligência artificial para recriar a imagem de Elis Regina, além de usar trechos da canção *Como nossos pais*, de Belchior, cuja composição é oriunda de um contexto de Ditadura Militar e cujo compositor sofreu censuras.

Com relação aos consumidores da publicação, convém supor quem seriam os possíveis leitores do texto em pauta. Assinalamos que os interlocutores que configuram o alvo da produção argumentativa referida costumam ser interessados em assuntos atuais e/ou polêmicos.

Realizadas essas considerações, dispomos que os três fios teóricos condutores, aqui, são entrecruzados com vistas a constituir a análise.

A localização anterior já renderia algumas possibilidades de exploração *antes da leitura*, propriamente dita, do artigo de opinião de Eugênio Bucci, uma vez que conhecimentos prévios sobre o autor, seus assuntos de interesse para publicação ou mesmo seu estilo de produção já constituiriam bons sinalizadores sobre possível posição crítica e muito bem articulada ao abordar o assunto do texto em questão – no caso característica marcante desse professor ao se pronunciar sobre diversos assuntos.

Considerando os conhecimentos linguísticos, vemos que, em termos referenciais, o título já se compõe de uma descrição definida. “A profanação da Kombi”, ao mesmo tempo em que remete para a Kombi, um veículo icônico em se tratando da marca anunciada na peça publicitária, também, ao ser relacionada ao nome “profanação”, isto é, aquilo que desrespeita o que é considerado sagrado, já traz indícios para o leitor da linha argumentativa que será seguida ao longo do texto.

Imaginando que – talvez – tal conhecimento não seja familiar aos estudantes do Ensino Básico, seria possível provocá-los sobre a contribuição que tais informações prévias podem trazer para o encontro com um texto. Se a atenção fosse direcionada para o título do artigo e, a partir desse, se estabelecesse um movimento de levantamento de hipóteses, seria possível

investigar os saberes dos leitores sobre a Kombi como uma espécie de símbolo de uma época do Brasil, indiciando que tal imagem será maculada, já que a opção pelo léxico “profanação” – apresenta carga negativa. Assim, a consideração de aspectos linguísticos auxiliaria na análise para refutação ou ratificação das hipóteses aventadas inicialmente, além de deixar o leitor em alerta para o que poderia esperar do texto, dada sua estrutura argumentativa.

Ainda sobre o título, é possível afirmar que sumariza e apresenta a proposta do autor para a situação comunicativa em questão. Somando tais considerações às demais abordagens suscitadas em momento prévio à leitura, podemos inferir a orientação argumentativa do texto, bem como sua intencionalidade: posição crítica e contrária à campanha comemorativa de 70 anos da Volkswagen no Brasil com vistas a buscar a adesão do interlocutor acerca da opinião anunciada.

Na continuidade do texto, a ideia já sugerida pelo articulista por meio das escolhas lexicais do título é desenvolvida no subtítulo, frase sintética que pinça, com pequenas alterações, um trecho do texto principal do artigo. Desse modo, “o comercial da marca alemã” é equiparado à expressão “um descabro ofensivo”, respectivamente, uma descrição nominal definida e uma descrição nominal indefinida que ativam esse referente. Ambas as expressões, somadas às apresentadas ao longo dos quatro primeiros parágrafos, vão construindo uma imagem bastante negativa desse referente, haja vista que, ao lado de descrições nominais como “uma campanha que a Volkswagen lançou”, “a peça publicitária”, “o comercial da marca alemã” e “o comercial da Volks”, o articulista traz a descrição nominal indefinida “um descabro ofensivo”, bem como as descrições definidas “a tamanha atrocidade” e “essa maçaroca monstruosa”.

Adentrando na crítica ao comercial, Bucci concentra-se, na sequência do quarto parágrafo, num duplo movimento anafórico associativo: sendo a peça publicitária composta, também, por uma música, e essa, por uma série de elementos constitutivos característicos, o articulista discorre sobre tais elementos. Assim, tematiza “a composição clássica de Belchior, Como nossos pais”, retomando-a, metonimicamente, pela descrição definida ‘O verso “você diz que depois deles não apareceu mais ninguém”’, o qual, conforme Bucci, embora constituiria “o centro nervoso da intenção do poeta” (nova descrição definida), foi retirado por meio do que o autor denomina, via descrição indefinida, de “uma lobotomia perversa”, assim como foram operadas “outras amputações tópicas” (nova descrição definida).

Ainda via anáfora associativa, volta à cena o modelo de automóvel que figura no início do texto, agora referido, via descrição definida, pela expressão “A Kombi, das nossas memórias

mais inocentes, mais preciosas”, a qual, dessa vez, é equiparada, por meio de duas descrições indefinidas, a: “um féretro de mortos-vivos artificiais” – numa referência indireta à participação da cantora Elis Regina, mediante o uso de Inteligência artificial – e “um cortejo de seres frankensteinianos”.

Em meio a uma série de referentes que remetem para o comercial, no terceiro parágrafo, via descrição definida, um novo referente é ativado. Em um movimento textual que parte do específico para o geral, Bucci, ao fazer menção ao órgão que trata da regulação publicitária, ativa um novo referente, o qual é marcado textualmente por meio da descrição definida “a publicidade”. Pelo cotexto, é possível observar que não se trata, especificamente, da peça publicitária que motivou a produção do artigo, mas do fazer publicitário em geral.

Desse modo, do sexto ao nono parágrafo, o referente “a publicidade” é retomado, seja por meio de anáforas associativas – ‘os bisturis do que chamam de “alma do negócio”’ e “a turma autoproclamada criativa” – seja mediante o emprego de descrições definidas que remontam mais diretamente ao mercado publicitário – “a ganância dos anunciantes”, “a vaidade marquetófila”, “o mercado dos anúncios de mercadorias”, “as estratégias do *advertising*” –, culminando em uma descrição definida de grande peso argumentativo: “o cemitério da arte”.

Cabe destacar que, embora focalize com mais ênfase a questão publicitária de maneira mais geral, o autor do artigo, em meio à crítica que faz ao mercado publicitário, não deixa de tratar da peça referida no início do texto, reativando esse referente, ao empregar as descrições definidas “a Volkswagen” e “a campanha da Kombi embalada”, haja vista que, pelo jogo argumentativo estabelecido, o referido comercial levaria ao paroxismo as estratégias da publicidade que ele condena.

Movimento semelhante ocorre nos três últimos parágrafos do texto, nos quais Bucci estabelece um jogo referencial entre descrições definidas que remetem para “a publicidade” (nomeada dessa forma duas vezes) e um novo referente ativado: “o entretenimento”. Esse, após a ativação, é retomado, seja por uma expressão idêntica (cinco vezes), seja por outras descrições definidas (“a propaganda ininterrupta de si mesmo”, “a massa imensa do entretenimento”), e mesmo descrições indefinidas: “um mercado anunciante expandido”, “um pot-pourri de artes caídas”. Pareando-o com “a arte”, o autor retoma a ideia de que a publicidade, ao se valer de objetos artísticos e culturais, reduz esses ícones em prol do entretenimento.

Finalmente, no último parágrafo do texto, a ideia de “falsificação” da arte na publicidade pelo entretenimento é reforçada, culminando em um retorno ao referente que fora ativado inicialmente no artigo. Via descrição definida, a peça publicitária tematizada por Bucci retorna

à cena, por meio de uma anáfora associativa. Assim, “a Kombi apocalíptica”, de certo modo, sumariza a crítica que faz o autor com relação à peça publicitária que trouxe, conforme sua argumentação, a imagem da cantora Elis Regina e trechos da composição de Belchior, ambos os artistas, já falecidos, o que representaria “um descabro ofensivo à arte, à música brasileira e à memória cultural do Brasil”.

A construção referencial presente no artigo de opinião em questão foi, aqui, pormenorizada por meio das expressões nominais definidas e indefinidas. Dessa maneira, essas expressões não somente evidenciam a argumentatividade do referido texto, mas também configuram base junto a demais subsídios inerentes ao trabalho com leitura para pensar possibilidades de exploração da argumentação em cenário escolar.

Nesse movimento analítico, é possível mobilizar o conhecimento ilocucional do estudante-leitor e favorecer o reconhecimento dos propósitos do autor, que vai deixando construções linguísticas bem concatenadas. Essa relação entre contextos (linguístico e extralinguístico) auxilia a evitar os referidos “barulhos na interpretação”, proporcionando uma dupla face nos conhecimentos metacomunicativos: do leitor para o texto e do texto para o leitor.

Não seria estranho se muitas informações sobre as músicas ou sobre os próprios cantores precisassem ser resgatadas a partir da mediação do professor, o que mobilizaria ou ampliaria o conhecimento enciclopédico do estudante. Nessa investigação ou rememoração compartilhada, o alcance da análise seria ampliado *durante a leitura*, contribuindo para a compreensão global do artigo de Bucci. Muitas perguntas e muitas respostas, provavelmente, seriam geradas, *após a leitura*, sobre o conteúdo do texto, sua estrutura organizacional e linguística e os efeitos obtidos com as estratégias exploradas pelo autor. Outro ganho, que merece destaque, envolve a percepção do estudante sobre todo o caminho trilhado e das estratégias acionadas colaborativamente – conhecimentos a serem ativados em leituras próximas.

Ainda, observando cada escolha ou o conjunto das escolhas linguísticas de Bucci para expressar seu posicionamento, podemos indiciar o quão marcada está na materialidade do texto a intencionalidade da crítica contundente em relação à campanha publicitária em pauta. Em nossa ótica, essas opções foram estratégicas e tanto na posição de estudiosos do texto como de professores, cabe-nos identificá-las e explorá-las no viés da leitura, a fim de que leitores em formação possam observar como se constitui a argumentação no gênero textual em questão e até mesmo diferenciá-lo de outros, por exemplo, a redação do ENEM, posto que tais alternativas se configuram estratégicas no contexto do artigo de opinião; para a redação do ENEM, outras precisariam ser empregadas.

Detalhamentos diferentes desses poderiam ser apresentados como possibilidades de análise. Porém, concentramo-nos em sinalizar para a relação que existe entre alguns fenômenos que estão imbricados quando exploramos um texto e a viabilidade de qualificar o processo leitor ao mobilizar conscientemente determinadas estratégias.

Considerações finais

Ao organizarmos este artigo, buscamos “discutir a importância da referenciação no processo de leitura, principalmente considerando as contribuições da Linguística do Texto e as implicações para o trabalho do professor em sala de aula”.

Com o intuito de evidenciar a validade da relação entre os tópicos-chave implicados na análise: leitura, argumentação e referenciação, alguns recortes teóricos e analíticos foram necessários para respeitar a extensão e natureza desta produção científica. Rememoramos, assim, mesmo que brevemente, questões fundamentais sobre os três fenômenos em pauta.

No que diz respeito à leitura, a perspectiva interacional ratifica ações compartilhadas entre professor-mediador e estudante, sujeitos sociais envolvidos na atividade leitora. Tal parceria, respaldada em concepções teóricas que consideram esse fenômeno processual, movimenta colaborativamente o acesso a estratégias mobilizadoras de conhecimentos prévios como subsídios para a elaboração de novos saberes.

A opção pelo campo argumentativo sustenta-se no fato de ser um saber rotineiro e imprescindível no dia a dia de qualquer pessoa. Argumentamos constantemente. Essa é uma certeza. Dada essa constatação, torna-se indispensável o trabalho com textos argumentativos em sala de aula, espaço em que os estudantes podem qualificar sua compreensão e ciência das possibilidades de organização do agir argumentativo.

Em relação ao recorte linguístico envolvendo referenciação, acreditamos que foi possível espelhar que uma análise criteriosa sobre as relações propostas pelo autor é reveladora da constituição da carga argumentativa pela percepção de elementos intra e extratextuais. Assim, a partir de algumas discussões, consideramos ter investido no objetivo recuperado no início desta seção para alertar que não são, somente, os conhecimentos específicos da língua que facilitam a compreensão de um texto, mas o conhecimento desses, agregado a saberes prévios sobre gênero, sociedade e cultura podem facilitar e muito o trabalho com produções escritas, especialmente, no espaço escolar.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de. *New foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication, and de freedom of access to knowledge and Society*. Norwood: New Jersey, 1997.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da ressignificação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BUCCI, Eugênio. *A profanação da Kombi*. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/a-profanacao-da-kombi>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; et al. *Linguística Textual: conceitos e aplicações*. Campinas: Pontes editores, 2022.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2014b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. O texto na linguística textual. In BATISTA, R. O. (Org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXO

A profanação da Kombi*

O comercial da marca alemã é um descalabro ofensivo à arte, à música brasileira e à memória cultural do Brasil

14 de julho de 2023, 15:18 h

Na segunda-feira, dia 10 de julho, o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) abriu representação para avaliar uma campanha que a Volkswagen lançou para comemorar seus 70 anos de Brasil. Isso quer dizer que há um problema ético na peça publicitária. Ficou chato para todo mundo. O que mais incomodou as audiências menos insensíveis foi a trucagem por meio da qual a cantora Elis Regina, morta há 41 anos, foi posta para interpretar uma canção de Belchior enquanto pilota uma Kombi na contramão.

Você deve ter visto isso aí na TV ou na internet. Não é algo agradável aos olhos. Nem aos ouvidos. Com todo o respeito aos escapamentos dos automóveis, o comercial da marca alemã é um descalabro ofensivo à arte, à música brasileira, à memória de quem já partiu desta para a desconhecida e, sobretudo, às pessoas que, por ainda não terem falecido, tiveram de ser expostas a tamanha atrocidade.

O que o Conar vai decidir agora não importa. O mais crucial, nesta hora macabra, é compreendermos, com juízo crítico, por que a publicidade se sente autorizada a fazer do acervo cultural de um povo inteiro essa maçaroca monstruosa. O que foi isso? Como isso se tornou possível?

O comercial da Volks se permitiu *editar* a composição clássica de Belchior, *Como nossos pais*. Na verdade, o que fizeram foi esquartejar a letra, os compassos, o andamento. O verso “você diz que depois deles não apareceu mais ninguém” sumiu do mapa, embora fosse o centro nervoso da intenção do poeta. Vai ver ele foi tirado de lá justamente por isso. Alguém submeteu sua obra a uma lobotomia perversa, ao lado de outras amputações tóxicas. E tudo isso em nome do quê? De vender veículos automotivos? Belchior, que cantava “ano passado eu morri, mas este ano eu não morro”, morreu de novo. E de novo, e de novo. Ele está aí, morrendo em horário nobre.

Quanto a Elis Regina, foi exumada por truques malfeitos que, segundo se propagandeou, contaram com o auxílio de Inteligência artificial. Ora, senhores. Ora, senhoras. Haja mau gosto. Haja apostasia. Haja profanação. A Kombi, das nossas memórias mais inocentes, mais preciosas, ressurgiu no papel de um féretro de mortos-vivos artificiais a serviço do entretenimento, como num cortejo de seres frankensteinianos sem pé, sem cabeça, sem coração e sem espírito.

Sim, a gente já viu um milhão de vezes pequenas obras primas do cancionista serem mutiladas pelos bisturis do que chamam de “alma do negócio”. Sim, isso não é novidade. A turma autoproclamada *criativa* joga as recordações afetivas da gente em liquidificadores de titânio e as transforma em gororoba de defeitos audiovisuais que não têm princípio, nem vergonha, nem senso de responsabilidade estética. Desde sempre é assim, já sabemos.

Ou, sejamos menos vagos, é assim desde que os jornais industriais começaram a circular nas grandes cidades. Mas agora, francamente, o que pensar dessa dissecação despirocada? Este pessoal não tem respeito por Belchior, que morreu em 2017? Não presta nenhuma reverência a Elis Regina? Será que não existe lugar para a consternação na ganância dos anunciantes e na vaidade marquetófila?

No mercado dos anúncios de mercadorias, a senectude (70 anos!) não é sinônimo de maturidade, de mansidão, de serenidade, mas de um furor adolescente em torno do “vil metal” – expressão que a Volkswagen também teve o capricho de expulsar da letra de Belchior. Triste fim da poesia.

Mais uma vez fica provado que as estratégias do *advertising* constituem o cemitério da arte, ainda que se valham, aqui e ali, de subterfúgios que de longe lembram expedientes dos artistas genuínos. Na campanha da Kombi embalada, Belchior e Elis Regina são evocados como retalhos do que foram. Cacos de si. Carcaças em ferrugem. Ferro-velho.

Mas não é só na publicidade. O entretenimento – que engloba a publicidade – funciona como a propaganda ininterrupta de si mesmo, como se fosse um mercado anunciante expandido. Muita gente de boa vontade ainda vê ilhas de beleza sublime na massa imensa do entretenimento, mas cabe duvidar. Acima de tudo, o entretenimento opera como negócio – e apenas residualmente lança mão de um *pot-pourri* de artes caídas.

Seu propósito é cativar as audiências para torná-las, como o verbo prenuncia, cativas – prisioneiras, “fidelizadas”, encabrestadas. Onde a arte liberta a imaginação humana, o entretenimento adestra. Onde o artista revela, o entretenimento veda. Onde a arte desarranja o que era sabido e abre portais que deixam ver, num relance fugidio, a face desafiadora das coisas que não sabemos, o entretenimento ergue seus currais de influência e mando.

“O que é a aura?”, perguntou-se uma vez Walter Benjamin, pensando sobre esse mistério na obra de arte. Ele mesmo respondeu: “É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja”. Isso você não encontra no entretenimento, a não ser como lapso ou como falsificação. Quanto ao mais, o que nos resta é embarcar na Kombi apocalíptica.

* Eugênio Bucci | Professor Titular da ECA-USP. Autor, entre outros livros, de *Existe democracia sem verdade factual?* (Editora Estação das Letras e Cores, 2019) Disponível em: <<https://www.brasil247.com/blog/a-profanacao-da-kombi>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

A LEITURA DE FÁBULAS PARA ALÉM DO CONFLITO ENTRE AS PERSONAGENS

READING FABLES BEYOND THE CONFLICT BETWEEN CHARACTERS

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi¹

RESUMO: O gênero discursivo fábula oferece rica oportunidade para atividades de leitura inferencial que transcendem a compreensão do conflito entre as personagens da narrativa fabulística e permitem a interpretação da forma alegórica como a fábula coloca em discussão traços de caráter e comportamentos dos seres humanos. A discussão sobre valores morais é um aspecto da formação humana e da atuação crítica no mundo social. Muitos materiais didáticos atuais, no entanto, ainda apresentam uma abordagem limitada de leitura desse gênero. Este artigo objetiva contribuir para práticas de leitura de fábulas, após apontar as perspectivas restritas de uma proposta de leitura de fábula de um material didático atual. Fundamenta-se na concepção bakhtiniana de linguagem e na perspectiva sociocognitiva de leitura. Os resultados da investigação demonstram que o gênero discursivo fábula comporta quatro procedimentos de leitura, articulados a partir da fundamentação teórica. Dessa forma, é possível mobilizar conhecimentos sobre o gênero, o tema da fábula e suas relações com comportamentos humanos observados no contexto social. Conclui-se que, assim desenvolvida, a leitura da fábula permite uma atitude responsiva, dialógica e crítica com relação ao valor moral colocado em discussão, em sintonia com competências previstas para o ensino de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Fábula. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: The discursive fable genre offers a rich opportunity for inferential reading activities that transcend the understanding of the conflict between the characters in the fabulistic narrative and allow the interpretation of the allegorical way in which the fable brings into question character traits and behavior of human beings. The discussion about moral values is an aspect of human formation and critical action in the social world. Many current teaching materials, however, still have a limited approach to reading this genre. This article aims to contribute to fable reading practices, after pointing out the restricted perspectives of a fable reading proposal in current didactic material. It is based on the Bakhtinian conception of language and on the sociocognitive perspective of reading. The results show that fable can be approached through four reading procedures, articulated from the theoretical foundation. In this way, it is possible to mobilize knowledge about the genre, the theme of the fable and its relations with human behavior. It is concluded that, thus developed, the reading of the fable allows a responsive, dialogical and critical attitude towards the moral value put under discussion, in tune with the competences foreseen for the teaching of the Portuguese Language.

¹ Professora do Corpo Docente permanente do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté; <http://orcid.org/0000-0002-0888-7123>; lopesrossi@uol.com.br.

KEY-WORDS: Reading. Fable. Portuguese language teaching.

Introdução

As práticas de leitura no Ensino Fundamental constituem tema de pesquisa recorrente e necessário, seja por sua importância na formação do leitor/sujeito crítico, reflexivo e participativo em seu contexto social, seja por limitações ainda observadas em materiais didáticos. Algumas pesquisas que apontam essas limitações são Hogetop e Poutou (2017); Santos (2022); Silva e Testa (2019), entre outras.

Este artigo delimita o tema à leitura de fábula, gênero discursivo tradicionalmente encontrado no currículo do Ensino Fundamental e mencionado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) do primeiro ao nono ano. A fábula oferece rica oportunidade para atividades de leitura inferencial que possam transcender a compreensão do conflito entre as personagens da narrativa fabulística e proporcionar a interpretação da forma alegórica como a fábula coloca em discussão traços de caráter e comportamentos dos seres humanos. Nem sempre, porém, esse gênero tem sido explorado em seu propósito comunicativo, que, como explica Dezotti (2003), é o de servir como instrumento de aprendizagem, ilustrar algum defeito de caráter (conduta imoral) ou alguma virtude, instruir e trazer uma lição de moral às pessoas.

A discussão sobre valores morais é um aspecto da formação humana e da atuação crítica no mundo social também prevista pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 7) em suas orientações para uma educação voltada a “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é contribuir para práticas de leitura dialógica e crítica de fábulas. Especificamente, objetiva investigar uma proposta de leitura de fábula do Currículo em Ação para o 6º ano, Caderno do Professor, material didático produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e utilizado nas escolas da Rede Estadual em 2022, e propor procedimentos que organizam um percurso de leitura de fábulas visando à compreensão contextualizada, detalhada, crítica e dialógica do gênero.

Teoricamente, a investigação do material didático e a proposta fundamentam-se na perspectiva sociocognitiva da compreensão textual e na concepção enunciativo-discursiva (ou dialógica) de linguagem e de gênero discursivo. Metodologicamente, é uma pesquisa de caráter qualitativo-intepretativista (GODOY, 1995; MOITA-LOPES, 1994). Em sua primeira etapa, do tipo documental, a fonte de dados foi o Currículo em Ação para o 6º ano, no que se refere à sua

única proposta de leitura de fábula. A análise buscou identificar as dimensões da leitura proposta, tendo como parâmetros a fundamentação teórica. A segunda etapa, do tipo bibliográfico, articulou essa fundamentação às possibilidades de planejamento de uma pedagogia de leitura de fábula. O enquadramento da pesquisa nessa tipologia metodológica se baseia em Lakatos e Marconi (2003).

A seguir, as seções expõem a fundamentação teórica, o desenvolvimento dos dois objetivos específicos, os resultados, as considerações finais e as referências.

Fundamentação teórica

Os processos de compreensão leitora divulgados por Koch (2005), Koch e Elias (2006) e Marcuschi (1996; 2008) se fundamentam “em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação” (KOCH; ELIAS; 2006, p. 12). Podem ser viabilizados em sala de aula, visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura dos estudantes, se articulados a uma concepção de texto que não se limite ao componente linguístico e que seja concebido como um evento comunicativo, com propósito interacional, situado sócio-historicamente.

Um percurso teórico possível para essa articulação é a abordagem a partir de estudos de base sociocognitiva e interacional, que concebem o texto como “[...] uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 32). O texto, assim concebido, é um evento comunicativo; estabelece muitas conexões entre os sujeitos e a sociedade; não é um produto acabado; requer um processamento cognitivo complexo, a mobilização de vários tipos de conhecimentos, incluindo aqueles relativos às práticas comunicativas, ao suporte e aos modos de escrita e leitura em que o texto se realiza. Nessa perspectiva, explica Marcuschi (2008, p. 242), os sentidos para um texto se constroem como “[...] fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua”, num processo estratégico, flexível, interativo e inferencial.

Outro percurso teórico possível para a didatização de procedimentos de leitura é pela articulação dos pressupostos sobre compreensão leitora com a perspectiva enunciativo-discursiva, ou sócio-histórica de linguagem, proposta por Bakhtin (2003) e Volochínov (2017), como explica Lopes-Rossi (2021). Texto, nessa perspectiva, é um exemplar de um gênero discursivo, compartilhando muitas características com o conceito de texto elaborado

pela abordagem de base sociocognitiva e interacional, porém constituindo-se também por outras específicas da reflexão bakhtiniana sobre a linguagem. Considerando a forte inserção do conceito de gênero discursivo no contexto escolar brasileiro, inclusive abonada pelas prescrições da BNCC (BRASIL, 2018), este artigo assume esse segundo percurso teórico. A seguir, expõe aspectos didatizáveis do processo complexo, dinâmico e histórico da interação discursiva e da compreensão leitora.

Fábula é um exemplo de gênero discursivo (do discurso). Na perspectiva bakhtiniana de linguagem, os inúmeros gêneros discursivos são moldados nos diversos campos de atividade humana. Bakhtin (2003) explica que são enunciados concretos, constituídos a partir de determinadas condições sociocomunicativas, como vontade discursiva (intenção discursiva ou propósito comunicativo) do emissor, situação de produção e de circulação do gênero. A língua só se realiza em interações sociais, em diferentes esferas, e o enunciado está sempre vinculado a uma estrutura sócio-histórica. A vontade discursiva do falante sempre se materializa por meio de algum gênero, de acordo com as especificidades da situação de comunicação. É por isso que Brait (2016) afirma que todo texto é um exemplar de algum gênero discursivo e deve ser compreendido no conjunto de suas peculiaridades estilístico-composicionais, expressivas (entonação expressiva), valorativas com a realidade.

Os gêneros discursivos, além dos aspectos sócio-comunicativos e funcionais, ainda se constituem por conteúdo temático, estilo e construção composicional. São fenômenos sócio-históricos e, por isso, podem transformar-se com o tempo e com as exigências da sociedade, deixar de ser usados, ser criados a partir de novas necessidades sociais. São formas de ação social, uma vez que atendem a determinados propósitos e permitem atitudes responsivas do interlocutor.

Volochínov (2017) propõe que o ponto de partida para o estudo da língua deve ser as condições concretas de realização do enunciado. No caso de uma fábula, que nos interessa particularmente neste artigo, a compreensão deve partir de conhecimentos sobre suas condições de produção, circulação e recepção, seu propósito comunicativo (intenção discursiva). Em sala de aula, é necessário que os estudantes saibam que esse é um gênero discursivo muito antigo, ligado à sabedoria popular. Pequena narrativa, tem o propósito comunicativo de servir como instrumento de aprendizagem, ilustrar algum defeito de caráter (conduta imoral) ou alguma virtude, instruir e trazer uma lição de moral às pessoas. Exemplos de condutas imorais abordadas em fábulas: libertinagem, insensibilidade, gula, covardia, avareza, ganância,

vaidade, zombaria, inveja, vingança, ambição, egoísmo, preguiça, soberba, autoritarismo. Exemplos de virtudes: temperança, coragem, liberalidade, comedimento, justo orgulho, modéstia, respeito ao próximo, fraternidade, perdão, amor ao trabalho, humildade.

A origem da fábula se perde no tempo. Dezzotti (2003) explica que se atribui a Esopo, escravo grego depois liberto que viveu no séc. VI a.C., a criação de aproximadamente 600 fábulas que chegaram até nossos tempos contadas e recontadas por diversos autores. Algumas conhecidas fábulas são: “A tartaruga e a lebre”, “O lobo e o cordeiro”, “O cão e a sombra”, “A cigarra e a formiga”, “A Raposa e a uvas”. La Fontaine, escritor francês que iniciou sua carreira em 1650, recontou e criou muitas fábulas que denunciavam as misérias, injustiças e rivalidades de sua época, e que nos chegam até os dias atuais. Monteiro Lobato, escritor brasileiro, recontou muitas dessas fábulas em versões modificadas para o público infantil e, em certos casos, propôs uma perspectiva diferente do valor moral em discussão na versão mais antiga. Um exemplo é a fábula “A cigarra e a formiga boa”, na qual o desfecho é diferente do da versão original porque o comportamento da formiga remete a outros valores morais. Essa formiga boa não deixa a cigarra morrer de frio. O escritor brasileiro Millôr Fernandes, afirma Fiorin (1997), produziu muitas fábulas que mantêm a estrutura alegórica típica do gênero, mas se constroem a partir de muita ironia para abordar a banalização da violência e da injustiça social no Brasil do final do século XX.

As fábulas circulam em diversas mídias: livros, revistas, filmes de desenho animado, internet. Muitos gêneros discursivos, como anúncios publicitários, histórias em quadrinhos, memes, fazem intertextualidade com fábulas muito conhecidas. A leitura crítica e reflexiva de um conjunto amplo de fábulas contribui para o enriquecimento do repertório sociocultural dos alunos e para a compreensão desses casos de intertextualidade.

O tema de um texto, exemplar de um gênero discursivo, precisa ser compreendido no todo da enunciação, que é uma manifestação linguística não dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos (BAKHTIN, 2003). O tema típico das fábulas, referente a defeitos de caráter, condutas imorais e virtudes, é pertinente a todas as idades, desde que a leitura ultrapasse a compreensão básica do conflito entre as personagens, exponha o tema, remeta à discussão do comportamento humano a que a estrutura alegórica da fábula, de fato, diz respeito. A interpretação do tema, em diálogo com os valores morais mobilizados pelos leitores de cada época, pode variar. A versão esópica da fábula “A cigarra e a formiga”, por exemplo, termina com a morte da cigarra, que só cantou durante o verão, não

trabalhou. Na versão modernizada da fábula, Monteiro Lobato redimiou a cigarra, reconhecendo-a como uma artista que tinha a música como trabalho. Para outro exemplo de como o tema das fábulas precisa ser compreendido no contexto em que se insere o estudante – tendo em mente o ensino de Língua Portuguesa –, fábulas cujo tema é a vingança podem ser reinterpretadas, de acordo com valores éticos contemporâneos relacionados ao diálogo, ao acordo, ao perdão, à aplicação da lei para a resolução de conflitos. Se o trabalho com leitura na escola chegar ao nível inferencial mais complexo, pode permitir boa discussão sobre o melhor comportamento para cada situação, atualizando os temas de muitas fábulas.

A situação de comunicação e a intenção discursiva determinam também as escolhas linguísticas (léxico, estruturas gramaticais) que materializam o enunciado em uma dimensão composicional típica – não necessariamente imutável, mas com características reconhecíveis e associadas ao gênero discursivo. (BAKHTIN, 2003). A partir dessas escolhas, o estilo, que é uma propriedade do gênero discursivo e não uma característica do autor, também se revela.

A fábula é um gênero de estilo e estrutura muito simples, explica Dezotti (2003). É uma narrativa curta, na maioria das vezes com personagens animais que representam, de forma alegórica, os traços de caráter dos seres humanos. As características dos animais, como ferocidade, mansidão, rapidez, esperteza, lentidão, força, entre outras, e o medo, repulsa, afeto ou outras emoções que despertam nos seres humanos são associados aos defeitos de caráter ou às virtudes humanas. Fábulas com personagens humanos também são chamadas de parábolas; com objetos, são chamadas de apólogos. O texto da fábula se encerra com uma moral, um aspecto filosófico relacionado ao tema colocado em discussão. A moral pode estar explícita na última frase do texto, implícita, comentada como em “A fábula mostra que...”, ou em forma de provérbio. Pela relação entre fábulas e provérbios, a compreensão deste gênero discursivo, portanto, pode ser muito convenientemente associada às atividades de leitura de fábulas. O texto verbal pode ou não vir acompanhado de uma ilustração.

Essa dimensão composicional do enunciado é o segundo ponto proposto por Volochínov (2017) para o estudo da língua. São as formas específicas dos enunciados, definidas em estreita sintonia com as situações de interação em que os enunciados são produzidos. No caso da fábula, a compreensão do enredo da sua narrativa, eventualmente de algum vocabulário desconhecido do leitor, da estrutura alegórica da fábula e da moral não esgota as potencialidades do gênero. De fato, essa dimensão composicional não é suficiente para constituir o enunciado. Falta ainda à compreensão da fábula a sua dimensão dialógica.

Nos posicionamentos bakhtinianos sobre a língua e sobre a vida, destaca-se a propriedade de o enunciado permitir sempre uma resposta em palavras, em pensamentos ou em atitudes. Bakhtin (2003) defende que, em um enunciado, estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados. Há também um elo de ligação com futuros enunciados responsivos a esse primeiro. Essa propriedade dialógica da linguagem é estruturante do pensamento bakhtiniano porque “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Isso significa que a comunicação humana é marcada pelo dialogismo, no sentido de um dizer ser sempre uma reação-resposta a outros enunciados e o enunciado representar apenas uma fração, um elo, na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva. Proporcionar ao leitor oportunidades de diálogo com o texto e manifestação de atitudes responsivas é de suma importância porque “[...] sem perceber as relações dialógicas, não se chega à compreensão” (FIORIN, 2009, p. 53).

Lopes-Rossi (2021) lembra que o percurso de leitura na escola não pode subtrair do estudante esse nível de compreensão dialógica. Para Bakhtin (2003), um sujeito submetido apenas a discursos autoritários, não abertos à circulação de ideias diversas, pode desenvolver uma consciência monológica. A percepção de ecos e lembranças de outros enunciados, o estabelecimento de elos de ligação com futuros possíveis enunciados, a apreensão de vozes sociais que são reproduzidas ao longo da história, tudo contribui para o desenvolvimento de uma consciência dialógica, submetida a forças centrífugas, movimentos que deslocam o centro de poder, que provocam mudanças. A consciência humana se constrói na interação social, pela história, pela reação e resposta aos enunciados, enfim, pela participação no diálogo social.

No processo dialógico da leitura de fábula, mesmo o estudante das séries iniciais precisa assumir uma atitude responsiva ativa em relação aos comportamentos humanos relacionados ao tema da fábula. Isso contribui para que ele se constitua no contexto social, analise comportamentos observados, reaja e responda criticamente. É por isso que práticas de leitura na perspectiva dialógica devem mobilizar a atenção do leitor para todas essas dimensões constitutivas do gênero discursivo que o texto representa. A didatização desse processo deve se dar em etapas articuladas a pressupostos teóricos já bem estabelecidos a respeito da compreensão leitora.

Koch e Elias (2006, p. 11) explicam que:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos

presente na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Essa concepção de leitura contrasta com aquela que predominou por muito tempo, na tradição escolar, de que a compreensão dependia apenas da decodificação da forma ortográfica das palavras e da identificação de seus significados no âmbito do dicionário. O sentido do texto era considerado único e igual para todos os leitores. Marcuschi (1996) comenta que essa concepção fundamentou muitos livros didáticos até a década de 1990, cujas perguntas de compreensão repetiam partes do texto e exigiam como resposta a localização da informação e sua cópia ou paráfrase.

Obras como Kato (1985), Kleiman (1989), Solé (1998) divulgaram a primeira fase dos estudos de bases psicolinguística sobre o processo de compreensão e contribuíram decisivamente para um novo olhar a respeito da leitura em sala de aula. O desenvolvimento das ciências cognitivas clássicas, explica Koch (2005), ampliou esse primeiro entendimento sobre os processos cognitivos. Sabe-se agora que esses dependem do ambiente, do contexto social em que os sujeitos interagem. A relação entre a cultura, a vida social e a cognição, explica a autora, não permite que se separe mente e corpo porque “nossa cognição é o resultado de nossas ações e de nossas capacidades sensório-motoras” (KOCH, 2005, p. 99). Chega-se, assim, à atual abordagem sociocognitiva de leitura, na qual os conhecimentos prévios do leitor, construídos na interação social, são fundamentais para a construção de sentidos para os textos.

Relacionar as informações do texto – identificado como um exemplar de um determinado gênero discursivo –, com conhecimentos sobre a língua (léxico, estruturas sintáticas, recursos da língua escrita), sobre conhecimentos gerais (variados temas, inclusive o do texto a ser lido), sobre o gênero a que pertence o texto alvo da leitura, sobre o contexto ou situação de comunicação que aquele texto estabelece, sobre outros textos a respeito do tema, sobre normas (institucionais, culturais, sociais), como explicam Koch e Elias (2006) e Marcuschi (2008), é um procedimento fundamental para atividades de leitura bem sucedidas em sala de aula. Essa mobilização de conhecimentos dos estudantes e sua relação com informações do texto permite a geração de inferências.

A compreensão leitora para além da decodificação das informações explícitas do texto depende de inferências, definidas por Marcuschi (1996, p. 74) como “atividades cognitivas que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras

informações novas”. O processo inferencial, portanto, gera significados novos em relação ao texto e aos conhecimentos prévios do leitor. As inferências podem ser classificadas por seu grau de complexidade. Marcuschi (2008) identifica três tipos de inferência. As mais simples são de base textual, estabelecidas a partir das relações lógicas entre as proposições do texto. Ainda de base textual, as inferências semânticas dependem do conhecimento de itens lexicais e das relações estabelecidas entre eles. Mais complexas que essas são as inferências de base contextual, que o autor denomina de pragmáticas-cognitivas, e que são dependentes de conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e valores individuais. Lopes-Rossi (2021) propõe que, além dessas, sejam consideradas inferências dependentes do conhecimento das várias dimensões do gênero discursivo que o texto representa.

Outro requisito importante para um bom percurso de leitura, mencionado pelos autores, é o objetivo de leitura. A mediação do(a) professor(a) na construção das habilidades leitoras dos estudantes pode contribuir para que, mediante objetivos estabelecidos, eles desenvolvam um processo mais eficiente de interação de seus conhecimentos prévios com as informações do texto. Isso porque “Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual e isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação [autor-texto-leitor] e trabalho” (MARCUSCHI, 2008, p. 229-230).

A mediação teoricamente fundamentada do(a) professor(a) para um processo de leitura em etapas, que contribua para que o estudante aborde o enunciado de forma contextualizada, desde a compreensão de proposições básicas do texto até o posicionamento crítico e dialógico, é uma necessidade na formação do leitor. Nem sempre os materiais didáticos disponíveis contribuem para isso, como será possível concluir da análise que se apresenta a seguir, de uma atividade de leitura de fábula de um material de apoio para o professor, para o 6º ano, produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e utilizado nas escolas da Rede Estadual em 2022. Finalizando os objetivos específicos deste artigo, se apresenta a proposta de procedimentos para a leitura de fábulas, articulando os aspectos teóricos destacados nesta seção.

Leitura limitada ao enredo da fábula: um exemplo para não ser seguido

O material didático de apoio ao professor intitulado Currículo em Ação: Língua Portuguesa, Caderno do Professor, produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e utilizado nas escolas da Rede Estadual em 2022, apresenta uma atividade de leitura de

fábula para o 6º ano. Por não indicar data de publicação, mas presumivelmente ter sido publicado em 2022, será referenciado como São Paulo [2022?], conforme norma ABNT NBR 6023.

Para o 6º ano, 1º bimestre, esse material propõe a leitura de alguns gêneros discursivos que se organizam de forma narrativa, a fim de mobilizar algumas habilidades de leitura prescritas pela BNCC (BRASIL, 2018) referentes a aspectos linguístico-textuais dos gêneros, norma padrão e variedades da língua falada, ortografia, pontuação. No mapa cognitivo de aprendizagem em que dez habilidades são apresentadas, a “EF06LP05B Utilizar diferentes gêneros textuais, considerando a intenção comunicativa, o estilo e a finalidade do gênero” aparece destacada. A menção a gênero textual/discursivo em várias partes do material e uma obra do filósofo russo Bakhtin nas referências indicam a filiação do material à perspectiva bakhtiniana de linguagem.

A fábula aparece como a quarta atividade para o 6º ano, 1º semestre, após a leitura de um conto, uma atividade de retextualização desse conto em quadrinhos e uma atividade de produção de um final diferente para o conto. Nesse contexto, percebe-se que nenhum conhecimento prévio sobre o gênero fábula havia sido mobilizado. A atividade 4 – Fábula, apresentada nas páginas 25 e 26, é reproduzida a seguir. No material em análise, há comentários em itálico e em cor azul para o Professor. A seguir, esses comentários são marcados apenas com itálico.

ATIVIDADE 4 – FÁBULA

Convencionase dizer que a fábula é um gênero textual que apresenta uma narrativa em prosa ou em verso. As personagens são, em geral, animais (e outros seres inumanos), com atitudes e características humanas. As fábulas costumam veicular ensinamentos e valores éticos e morais, os quais se depreendem da história e podem, por vezes, aparecer como “moral”, explícita no final do texto ou diluída no percurso da narrativa.

O Vento e o Sol

O Vento e o Sol estavam disputando quem era o mais forte. De repente, eles viram um velho homem caminhando e o Sol disse ao Vento: “Eu vejo uma maneira de decidir nossa disputa. Aquele que fizer o homem tirar o casaco será considerado o mais forte. Você começa, Vento”. E se retirou atrás de uma nuvem.

O vento, furiosamente, começou a soprar tão forte quanto possível sobre o velho homem. Mas quanto mais ele soprava, mais o homem enrolava-se no casaco. Em desespero, o Vento reconheceu que deveria desistir.

Então o Sol apareceu e brilhou com todo o seu esplendor. O homem, que antes se protegia do vento frio, começou a sentir muito calor e logo tirou o casaco.

ESOPHO. The Wind and the Sun. In: Planet PDF. Aesop’s Fables. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pp000002.pdf>. p. 64. Acesso em: 6 out. 2021. Tradução livre e adaptação para o português: Madalena Borges.

- 1- As palavras “Vento” e “Sol” estão escritas em letra inicial maiúscula, porque:
 - a) O autor errou ao escrevê-las.
 - b) O autor cometeu erros de digitação.
 - c) São personagens da fábula.
 - d) São fenômenos da natureza.

- 2- Observe a seguinte passagem da fábula: “O Vento e o Sol estavam disputando quem era o mais forte. De repente, eles viram um velho homem caminhando e o Sol disse ao Vento: “Eu vejo uma maneira de decidir nossa disputa [...]”.
As informações sobre o vento e o sol revelam que
 - a) Se apresentam como fenômenos naturais, na fábula.
 - b) Apresentam características de animais que participam da fábula.
 - c) Estão impossibilitados de serem personagens de fábula.
 - d) São seres inumanos que, na fábula, têm comportamentos humanos.

- 3- O Vento e o Sol demonstram boas atitudes? Podemos dizer que houve, realmente, um vencedor? Qual é o seu ponto de vista a respeito das ações das duas personagens?
As respostas podem variar. É esperado do estudante a percepção de que houve um vencedor (o Sol), mas que Sol e Vento utilizaram suas habilidades, cada um com sua potência natural (Vento: “começou a soprar tão forte”; Sol: “apareceu e brilhou com todo seu esplendor”), a fim de induzirem o velho homem a tirar o casaco.
Pela lógica, quem faria isso sem fustigar tanto o homem? Parece que o vencedor já estava determinado. Tendo isso como base, provavelmente seja incoerente dizer que o Vento e o Sol demonstraram boas atitudes, pois ambos, por vaidade, colocaram em jogo um terceiro elemento, mais frágil (o homem), sem que ele soubesse de nada, submetendo-o a forças naturais.

- 4- Como conclusão desta atividade, proponha uma moral para a fábula.
A reflexão provocada na questão 3 poderá nortear a produção da moral para a fábula “O Vento e o Sol”.

(SÃO PAULO, [2022?], p. 25-26)

A análise dessa atividade, de acordo com a fundamentação teórica exposta na seção anterior, deve considerar as duas vertentes teóricas destacadas. De acordo com a primeira, a perspectiva bakhtiniana de linguagem e de texto como um exemplar de um gênero discursivo, cabe observar em que medida a proposta de leitura contempla as seguintes dimensões da fábula: aspectos sociocomunicativos, propósito comunicativo, enredo, tema, estrutura alegórica da fábula, dimensão dialógica do texto. Essas são características do gênero fábula que podem ser trazidas para considerações em sala de aula. Em consonância com a segunda vertente teórica, é relevante verificar se a atividade de leitura é interativa a ponto de contribuir para o percurso do estudante no complexo processo de compreensão leitora. Para tanto, deve mobilizar conhecimentos do leitor para a devida interação com as informações do texto, mediante algum objetivo de leitura, a fim de ele atingir a compreensão básica do texto e a compreensão em níveis inferenciais mais complexos.

Constata-se que a atividade se inicia com um lembrete ao professor sobre características do gênero discursivo fábula. Não há indicação, no entanto, para que o professor mobilize esses conhecimentos dos alunos ou converse sobre isso a fim de que eles adquiram alguns conhecimentos sobre o gênero, caso não o conheçam. Não é possível saber se os alunos leram fábulas em anos anteriores, mas ainda que já tenham tido algum contato com o gênero, dada a importância que os conhecimentos prévios do leitor têm para o processo de compreensão, a atividade não começa bem por não preparar nenhuma ancoragem para as informações textuais. Fica implícito apenas o comando “Leia o texto”. Possivelmente o professor dará essa instrução oralmente.

Que texto é esse? Para que serve? O que tem a ver com nossa vida? Por que temos que ler esse texto? Essas são perguntas que, nessa formulação de atividade de leitura, o aluno não tem o direito de fazer. Da mesma forma que não há indicações para ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, não há objetivos de leitura estabelecidos. Lopes-Rossi (2021) comenta que leitores proficientes, na maioria dos casos, decidem-se pela leitura de um texto atraídos por uma curiosidade inerente ao propósito comunicativo do gênero. No caso da fábula, cujo propósito é servir como instrumento de aprendizagem, ilustrar alguma conduta imoral ou alguma virtude, instruir e trazer uma lição de moral às pessoas, uma curiosidade natural do leitor proficiente do gênero, ao se deparar com uma fábula que ele não conheça, é: O que será que essa fábula quer ensinar? Ou, em outras palavras: Que defeito de caráter essa fábula tematiza; que lição podemos tirar dela? A atividade em análise coloca o estudante diretamente na leitura, sem nenhum desses procedimentos preparatórios já bem reconhecidos teoricamente.

Após a leitura, também não há qualquer instrução ao professor para uma conversa com a turma a respeito de uma primeira compreensão básica do texto. O aluno, sozinho, deverá responder sobre a escrita em letra inicial maiúscula das palavras “Vento” e “Sol”. A pergunta verifica a identificação das personagens da narrativa, com foco também na convenção ortográfica da língua.

A segunda pergunta visa à compreensão de que as personagens “São seres inumanos que, na fábula, têm comportamentos humanos”. Exige uma inferência do leitor a partir de informações textuais e seu conhecimento sobre vento, sol e apenas seres humanos falarem. Associada à primeira pergunta, essa poderia ser uma pergunta que direcionasse a atenção do leitor para a compreensão mais detalhada do enredo, para inferências sobre o tema (a vaidade), para a estrutura alegórica da fábula. Sem dúvida, no processo formativo do leitor, esse nível de

compreensão seria muito mais eficiente se realizado oralmente, mediado por intervenções do(a) professor(a), tecido a partir dos comentários dos alunos, em um contexto favorável à exposição de ideias e impressões sobre a leitura. Respeitando a ideia de que a proposta em análise visava apenas à manifestação do aluno por escrito, ainda assim fica a crítica à limitação da abordagem. “E daí que as personagens são seres inumanos que, na fábula, têm comportamentos humanos?”, podem ficar perguntando os alunos. A discussão não prossegue; essa informação fica solta; a percepção da estrutura alegórica da fábula, que vai remeter aos comportamentos humanos, que é o que realmente interessa, não acontece.

Na sequência, a terceira pergunta refere-se à apreciação do comportamento do Vento e do Sol. A fábula, em seu desfecho, não é explícita sobre o vencedor da disputa. A pergunta exige que o aluno faça essa inferência e também se posicione quanto à atitude das personagens. É um “meio caminho andado” para a compreensão da fábula, na essência de seu propósito comunicativo. Porém, ficou “no meio do caminho”. A proposta de leitura do material não transcendeu a historinha dos animais, a narrativa explícita no texto. Não houve o resgate da ideia da segunda pergunta, que remetia a “comportamentos humanos”. Dessa forma, não há nível de compreensão suficiente para uma atitude responsiva, dialógica e crítica dos leitores.

Não há espaço para a reflexão sobre a relação do valor moral colocado em discussão com a vivência dos leitores, com seu contexto sócio-histórico. Poderia ser uma oportunidade de os alunos manifestarem-se sobre o critério estabelecido para avaliar a disputa (nitidamente desfavorável ao vento), sobre situações de disputa por vaidade pessoal que acabam prejudicando outras pessoas, sobre a insensibilidade daqueles que querem ganhar as disputas a qualquer custo. Enfim, essa atividade de leitura não inseriu os alunos em nenhum diálogo social.

Por fim, como a fábula não trouxe uma moral explícita, a quinta questão solicita a proposta de uma moral. É uma pergunta que cabe no contexto de interpretação de uma fábula, porém fica a dúvida se, em uma atividade que explorou tão pouco a compreensão do gênero, os alunos chegarão tranquilamente a essa resposta. Há contradições a serem discutidas, pois ambas as personagens agiram insensivelmente em relação ao velho homem. O Sol mostrou-se paciente para ganhar a disputa ao retirar-se atrás de uma nuvem, porém foi ardiloso ao estabelecer um critério de julgamento que o beneficiava. O Vento lançou-se furiosamente na disputa, sendo vencido pela própria violência. Quantas perspectivas a serem consideradas pelo leitor! Mais de uma moral é possível, a depender do ponto de vista interpretativo adotado. A atividade de leitura

poderia ter sido muito rica se os alunos pudessem se manifestar a respeito dessas e, quem sabe, de outras possibilidades.

Finalmente, cabe observar que a apreensão das características de um gênero discursivo depende da leitura de vários exemplares. A leitura de uma única fábula, ainda que bem mediada pelo(a) professor(a), será um episódio muito fortuito na vida escolar do aluno, e não um processo formativo do leitor.

Procedimentos para a leitura de fábulas

A articulação dos aspectos teóricos sobre gênero discursivo e leitura apresentados neste artigo podem ser articulados e organizados em quatro procedimentos de leitura: 1) acionamento de conhecimentos prévios sobre: o gênero discursivo, com ênfase na interação verbal e nas condições concretas de sua realização; 2) leitura rápida dos elementos mais destacados para confirmação ou identificação do tema do texto e formulação de objetivos para a leitura do texto completo; 3) leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero; 4) apreciação crítica da abordagem do tema e percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado, como propõe Lopes-Rossi (2021).

Aplicando esses procedimentos ao gênero discursivo fábula, considerando-os um apoio à leitura, uma orientação ou mediação do(a) professor(a) para a construção de sentidos para o texto, propõe-se como primeiro procedimento a ativação do conhecimento prévio do aluno sobre a fábula. Perguntas motivadoras para uma conversa inicial sobre o gênero podem ser: O que é fábula? Você se lembra de já ter lido alguma? Já ouviu a história da cigarra e da formiga? Para que serve a fábula (qual sua finalidade, seu propósito)? Que assuntos podem ser abordados numa fábula? Qual a origem das fábulas? Quem são os personagens das fábulas? Pode-se construir na lousa um esquema de palavras-chave a partir das respostas às perguntas acima e dos comentários sobre o gênero. Em um projeto de leitura de fábulas, em que se prevê a leitura de vários exemplares, esse procedimento inicial se faz necessário apenas uma vez, no início do projeto. Na leitura da segunda e das demais fábulas, os estudantes já reconhecem o gênero.

O segundo procedimento de leitura de fábulas consiste na leitura rápida dos elementos mais destacados do texto, como título e ilustração (se houver), e estabelecimento de objetivos para uma primeira leitura completa. O(A) professor(a) deve mediar essa leitura e destacar as características dos animais que fazem parte da fábula, pois essas estarão relacionadas à temática e ao conflito do enredo. Caso o animal não seja muito conhecido dos alunos, como cegonha e

asno, pode ser necessário falar sobre suas características. Objetivos para uma primeira leitura, visando ao nível de compreensão básico da narrativa, podem ser: O que motivou o conflito entre os animais? O que você achou do comportamento das personagens? É bastante produtivo que a verificação dessa compreensão seja feita oralmente, com a participação espontânea dos alunos. A partir da terceira fábula, pode não ser mais necessário fazer a primeira pergunta porque os estudantes já estarão mais perceptivos à estrutura do enredo da fábula.

A atividade de leitura analisada na seção anterior parou nesse nível de compreensão esperado no segundo procedimento de leitura. A compreensão dialógica e crítica, no entanto, requer a percepção da forma alegórica da narrativa da fábula. Para isso, é necessário um terceiro procedimento, que exige o retorno a certas partes do texto para inferências mais complexas. Perguntas motivadoras para essa etapa da compreensão podem ser: Essa fábula se refere realmente a animais ou esses animais representam defeitos de caráter das pessoas? Qual(is) o(s) tema(s) (defeitos de caráter) abordado(s) nesse texto? Dê exemplo de alguma situação em que as pessoas agem demonstrando esses defeitos. Se houver oportunidade, dependendo da fábula, devem ser explorados os efeitos de ironia. Espera-se que os leitores depreendam o(s) tema(s) – pode haver mais de um – e percebam a forma alegórica como a fábula aborda traços de caráter e comportamentos dos seres humanos.

Por fim, o quarto procedimento de leitura deve dar oportunidade para o posicionamento crítico e dialógico do leitor com relação ao tema, ao comportamento das pessoas no contexto social atual, ao sentido que a fábula pode fazer na realidade dos leitores. A apreciação da moral da fábula, se explícita, ou a formulação de uma moral ou a busca de provérbios que se apliquem à reflexão proposta pela fábula também cabem nessa etapa de finalização da compreensão leitora.

Considerações finais

Práticas de leitura de fábulas, previstas pela BNCC (BRASIL, 2018) para todo o Ensino Fundamental, devem ser organizadas em etapas, fundamentadas teoricamente, para que a compreensão transcenda a mera compreensão da historinha dos animais. Essa é uma discussão ainda necessária no contexto escolar brasileiro porque é possível encontrar, em materiais didáticos, propostas de leitura muito aquém das necessidades para a formação de um leitor crítico e participativo socialmente.

A única atividade de leitura de fábula para o 6º ano proposta pelo material didático de apoio ao professor intitulado Currículo em Ação: Língua Portuguesa, Caderno do Professor, produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e utilizado nas escolas da Rede Estadual em 2022, mostrou-se muito limitada. Não se organizou em etapas que mobilizassem conhecimentos prévios dos alunos, permitissem a percepção do tema e da forma alegórica da narrativa, provocassem inferências mais complexas e reflexão sobre comportamentos humanos relacionados ao tema. Dessa forma, não favoreceu a percepção das relações dialógicas do texto com o contexto social, com a vida dos alunos.

A concepção bakhtiniana (ou enunciativo-discursiva) de linguagem, assumida pela BNCC (BRASIL, 2018), articula-se muito bem com proposições teóricas sobre compreensão leitora já muito bem divulgadas por obras como por Koch (2005), Koch e Elias (2006) e Marcuschi (1996; 2008). A fim de contribuir para um percurso de leitura de fábulas fundamentado nesses pressupostos e visando à compreensão contextualizada, detalhada, crítica e dialógica do gênero, este artigo propôs quatro procedimentos de leitura. O primeiro se refere à ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero fábula. O segundo propõe a leitura rápida dos elementos mais destacados da fábula, a identificação dos animais que fazem parte da fábula, o destaque de suas características e o estabelecimento de objetivos para uma primeira leitura completa visando ao nível de compreensão básico sobre o conflito entre os animais e o comportamento das personagens. O terceiro procedimento exige inferências mais complexas sobre o(s) tema(s) da fábula, sobre o real propósito da fábula de representar defeitos de caráter das pessoas e sobre a percepção da forma alegórica como a fábula aborda o comportamento dos seres humanos. Finalmente, o quarto procedimento de leitura deve possibilitar o posicionamento crítico do leitor com relação ao tema, à moral da fábula, ao comportamento das pessoas no contexto social atual.

Conclui-se que, assim desenvolvida, a leitura da fábula proporciona um percurso de leitura mediado pelo(a) professor(a), em etapas e formativo para a competência leitora dos estudantes. Busca-se, em cada atividade de leitura, uma oportunidade de atitude responsiva, dialógica e crítica com relação ao valor moral colocado em discussão pela fábula. Essa prática contribui para a formação humana e a atuação crítica dos alunos no mundo social.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, R. de O. (Org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 13-30.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

DEZOTTI, Maria C. C. (Org.). *A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar./abr. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2020.

FIORIN, José L. Millôr e a destruição da fábula. *Alfa Revista de Linguística*, v. 30/31, 1986/1987. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3780>. Acesso em: 5 fev. 2023.

FIORIN, José L. *Leitura e dialogismo*. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 41-59.

HOGETOP, Mônica; POUTOU, Fidele. Análise de atividades de leitura do livro didático projeto Teláris Português 8º ano. *Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 288-302, jan./abr. 2017.

KOCH, Ingedore G. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Orgs.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJR, 2005.

KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. de O. (Org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 31-44.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES-ROSSI, Maria. A. G. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? *Linha D'Água*: São Paulo, v. 34, n. 3, p. 5-12, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p5-26>. Acesso em: 19 abr. 2023.

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: LAJOLO, Marisa. (Org.). *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. p. 64-82.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA-LOPES, Luiz P. A pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 01 mar. 2022.

SANTOS, Rosemary dos. Leitura de poema em material didático da EJA. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 11, n. 1, p. 35-51, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo em Ação: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental, Caderno do Professor, Anos finais, 1º semestre*. São Paulo: SE, [2022?].

SILVA, Rubens M. da; TESTA, Eliane C. Análise de propostas do ensino de poesia no livro didático Português Linguagens. *Travessias*, Cascavel, v. 13, n. 1, p. 100 – 118, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias>. Acesso em 20 out. 2020.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

O CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A LEITURA NA ESCOLA BÁSICA¹

THE STUDY AND RESEARCH PRACTICES FIELD AND ITS IMPLICATIONS FOR READING IN ELEMENTARY SCHOOL

Guilherme Brambila²

Vanda Maria da Silva Elias³

RESUMO: Este trabalho apresenta reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura de textos do campo científico na escola básica brasileira. Toma-se como contexto de partida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa (CPEP), e suas concepções e propostas acerca da leitura de textos em gêneros acadêmico-científicos desde o ensino fundamental. Com base na fortuna da Linguística do Texto e das teorias da leitura (KOCH, [1997] 2003; KOCH; ELIAS, 2006; CASTELUBER; BICALHO, 2016; CAFIERO, 2010), são analisados excertos da BNCC que esclarecem a proposta do CPEP na escola básica. Os resultados do estudo apontam para a necessidade da formação continuada docente voltada à leitura e ao letramento científico na escola básica, como estratégia para a customização de compêndios didáticos e para uma relação cada vez menos assimétrica com textos dessa natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa. BNCC. Texto científico. Escola Básica.

ABSTRACT: This work presents reflections about teaching and learning reading scientific field texts in Brazilian elementary schools. The starting context is the National Common Curricular Base (BNCC), specifically the Study and Research Practices Field (CPEP), and its conceptions and proposals regarding the reading of texts in academic-scientific genres since primary school. Text and reading theories (KOCH, [1997] 2003; KOCH; ELIAS, 2006; CASTELUBER; BICALHO, 2016; CAFIERO, 2010) are taken as input in order to analyze excerpts about CPEP at BNCC. The results point to the need for continuing teacher education focused on reading and scientific literacy in elementary school, as a strategy for customizing textbooks and for an increasingly less asymmetrical relationship with texts of this nature.

KEYWORDS: Reading. Study and Research Practices Field. BNCC. Scientific Text. Elementary School.

¹ Este trabalho tem fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da concessão de bolsa de estudos do Programa de Pós-Doutorado Estratégico (Processo nº 88887.923516/2023-00).

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente realiza pesquisa em nível de pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: guilhermebrambilamanso@hotmail.com.

³ Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo. Docente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: vanda.elias@gmail.com.

A leitura de textos: reflexões situadas na escola básica

Neste trabalho, situamos as discussões na leitura de textos, no sentido de elencar processos necessários que precisam ser considerados pelos indivíduos que aprendem, ensinam e/ou lidam com essa atividade, especialmente na escola básica brasileira. Para tanto, consideramos importante localizar neste espaço noções e ancoragens teórico-reflexivas que nos permitam conduzir propostas situadas em uma perspectiva contemporânea de texto, nos desafios inerentes à leitura na formação humana a partir da escola básica e nas implicações práticas que emergem à formação docente.

Conforme se percebe, trata-se de um desafio demasiadamente denso. Por isso, os apontamentos construídos comprometem-se com a sintetização e a demonstração de pontos de partida reflexivos, sem a intenção de exaurir o tema, mas com vistas a pensar sobre a leitura de textos dentro do espaço escolar, tanto para alunos que os aprendem, quanto para professores que os ensinam.

Preliminarmente, admitimos uma noção de texto diversa da ideia de objeto estático, configurando-se como processo que pode ser alvo de constantes questionamentos. O próprio histórico da Linguística do Texto (LT) tem testemunhado a constante atualização e o (re)trabalho sobre esse conceito, de modo a atender às diversas demandas que emergem da interação social e do advento de novas tecnologias, exigindo novas elaborações teóricas. Cabe, dessa forma, inaugurar o debate com o que Koch ([1997] 2003, p. 25-26) pontua como texto, noção esta que repercute no entendimento contemporâneo da área:

Um texto passa a existir no momento em que parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. [...] *o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele*, no curso de uma interação. (grifos da autora).

A LT já tem consolidada uma noção que imbrica o texto aos sujeitos que o produzem em condições concretas de interação social dentro de esferas de atividade humana. Esse comprometimento com uma não reificação do texto permite-nos compreender que, ainda que seja variada a gama de gêneros e contextos comunicacionais, o princípio sociointeracional é o norteamento da leitura e da produção do texto, o qual se materializa de formas múltiplas (verbal, verbo-visual, visual, oral etc.) enquanto lugar de constituição e interação (KOCH, 2003) que se realiza constantemente todas as vezes que a demanda por construção e compartilhamento de sentidos se apresenta.

A partir da citação anterior, podemos notar que o texto se constitui na relação de interlocutores socialmente comprometidos com a construção de sentidos que se concretizam em práticas com a linguagem situadas em esferas de atividade humana. Diante disso, cabe retomar a perspectiva de Volóchinov (2017, p. 117), quando propõe que

[...] toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.

Um aspecto importante da base dialógica em uma orientação contemporânea acerca do texto é o de que seus produtores não realizam escolhas lexicais, estilísticas, sintáticas etc. apenas para comunicar determinado objeto a leitores, mas também para demarcar o espaço relacional que ocupam e pretendem expressar, em um ato responsivo, de não álibi (BAKHTIN, 2010). Em outras palavras, o intercâmbio de textos, seja pela produção ou pela compreensão leitora, é também um movimento intencional em que fornecemos/refletimos indícios quanto ao tempo-espaço que ocupamos no mundo e à relação que buscamos estabelecer com os outros com os quais interagimos.

Especificamente quanto à leitura, é possível evidenciar essa dinâmica a partir de Cafiero (2010, p. 85-86), quando afirma que se trata de

[...] um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.

Para a perspectiva da autora, e com a qual concordamos, o ato de ler se estabelece como processo ativo pelo qual negociamos sentidos e materialidades frente à realidade social e histórica daquele que lê com aquilo que é lido e dentro das circunstâncias que provocam a necessidade da leitura.

É nesse caminho que a noção de texto como “entidade multifacetada” (ELIAS, 2016, p. 192) mostra-se pertinente para sua apreciação conceitual e sua realização prática como objeto de ensino. Afinal, as negociações e elaborações de sentido do leitor com e a partir do texto não se realizam no vazio, mas requerem firmamentos e interfaces significativos de base interacional (em tempos, espaços, contextos, posições

relacionais/axiológicas com o texto e com o seu interlocutor etc.) no processamento da leitura, a qual envolve o estabelecimento de inferências e subentendidos que capacitem o sujeito ao trato consciente do texto nas esferas de atividade humana em que participa.

Em entrevista concedida à *Revista Percursos Linguísticos*, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Elias (2021, p. 28) localiza o entendimento do texto dentro da LT, indicando o que deve ser considerado conjuntamente em seu estudo e em sua análise.

No interior da LT, vimos o quanto a concepção de texto foi sendo remodelada e as relações da LT com outras disciplinas foram se intensificando e se diversificando. Numa perspectiva sociocognitiva, como a que nos orienta na atualidade, texto é a concretização de um projeto de dizer, ou seja, uma realização que envolve sujeitos, intencionalidade, conhecimentos e estratégias em um movimento interacional centrado na busca pela coerência e sentidos.

Merece destaque dessa compreensão a necessidade de considerarmos o *projeto de dizer* como parte integrante da materialização do texto, bem como do processo de leitura que dele se desdobra. Afinal, a leitura de textos não requer simplesmente a decodificação do material, mas também a concatenação de sentidos que se (re)constroem no ato de ler.

Nessa perspectiva, somos capazes de admitir que o *projeto de dizer* assume uma potencialidade ainda mais ampla, pois tal responsabilidade não recai unicamente sobre o indivíduo que produz textos, mas é compartilhada também com aquele(s) que os lê(em), quando condicionada a um comprometimento mútuo pelo intercâmbio e estabelecimento de sentidos. Assim, a leitura, a qual se apresenta nas mais variadas propostas, dentro e fora de escopos didáticos, deve estar também incutida em um compromisso com um *projeto de compreender*. Em outras palavras, cabe defender que a leitura também se situa como um ato focalizado na interação verbal, visto que ler também depende de esforços e conhecimentos diversos (enciclopédicos, cognitivos, superestruturais, sociointeracionais (KOCH; ELIAS, 2006)) que devem ser intencionalmente movimentados pelo sujeito leitor, a fim de concatenar ideias e finalidades, assimilar/responder discursos, interagir socialmente e dar continuidade à cadeia de sentidos orientada pelo compartilhamento de textos.

Casteluber e Bicalho (2016, p. 198) destacam a relação intrínseca entre leitura e participação social, quando afirmam que

Para que os sujeitos possam participar ativamente da sociedade, é necessário que compreendam os diferentes textos à sua volta, que consigam ir além da sua decodificação mecânica; que consigam perceber seus implícitos, saibam

interagir com e por meio deles; saibam utilizá-los em diferentes práticas e contextos sociais em que a escrita e a leitura se fazem importantes.

A partir dessa reflexão, não devemos nos furtar de considerar o desafio diário contido na promoção de uma leitura horizontal do texto, na qual não haja unicamente o foco na mera decodificação, mas que assuma a plasticidade necessária para lidar com diferentes projetos de dizer materializados em suportes variados e com fins sociointeracionais diversos. Com isso, emerge a demanda sobre como tornar isso possível na escola, sobretudo na pública, que equilibra e tenta responder a tantos outros desafios e vulnerabilidades de ordem social, política e econômica.

Um dos pontos que se mostra mais urgente como encaminhamento desta reflexão preliminar reside na necessidade de construir o planejamento das aulas de leitura e compreensão de textos como ambientes de acesso a esferas de atividade humana diversas e potencialmente possíveis ao estudante. Sugerimos, com isso, pensar os espaços de leitura na escola como experimentações de práticas sociais letradas que ampliem horizontes a esse estudante, o qual deve ser instigado a conhecer realidades diferentes das de seu contexto que estão lhe sendo possíveis através do ato de ler. Nesse viés, a proposição de Kleiman (2007, p. 4) é bastante produtiva, quando afirma que

[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Kleiman (2007) evoca uma questão importante, ao destacar que na escola o sujeito estudante será apresentado a diversas práticas e usos da linguagem que poderão encontrar pertinência dentro e fora dessa esfera. Fica evidente, assim, que a escola básica não está encerrada em si, mas é um espaço potente ao estabelecimento de relações e vínculos na e pela linguagem que poderão ser continuados em outras instâncias e realidades sociais. Diante dessa possibilidade, conforme defende a autora, o agenciamento de múltiplos letramentos é necessário, visto que a vida dispõe de inúmeras práticas letradas que nos desafiam constantemente, seja nos aspectos profissional, social, acadêmico etc.

Assim, emerge o encaminhamento de, especialmente no ensino fundamental e médio, usar a leitura como oportunidade para que práticas sociais sejam introduzidas, apresentadas e experimentadas, com vistas a se ampliar experiências e noções sobre como determinadas esferas de atividade humana consolidam seus discursos, propostas sociointeracionais e projetos de dizer na e pela linguagem.

É importante, todavia, não ignorarmos que aos processos de leitura subjazem o conhecimento e a ambientação com os códigos típicos e com os gêneros em que são apresentados. Em outras palavras, para que as propostas de leitura e compreensão de textos se tornem eficazes no contexto escolar, é importante mapear seus entornos, aguçar sentidos implícitos/explicitos que circundam ou atravessam suas materialidades e buscar prever percalços que podem se desdobrar em relações assimétricas com o texto. Para tanto, concordamos com Elias e Silva (2017, p. 305), quando propõem que “[...] necessário se faz, considerando os usos sociais da língua, um trabalho centrado nas respostas do leitor ao que lê, reveladoras de uma postura eminentemente ativa que não cede espaço para a ideia de reprodução”.

Reconhecemos, ainda, que esse desafio ganha ainda mais robustez quando o pensamos dentro das propostas e demandas endereçadas aos currículos das escolas brasileiras, por meio da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC). Esse extenso documento, que “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), lança uma série de expectativas curriculares a serem supridas ao longo da formação básica, as quais estão organizadas em competências, habilidades e campos de atuação⁴.

Para o presente trabalho, daremos continuidade ao debate trazendo o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, que está na BNCC inserido na área de linguagens para o ensino fundamental e médio, como um contexto específico para práticas de leitura que merece análise por suas características e afinidades com o universo acadêmico-científico.

O Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa: investigando um território

Conforme anunciado, apresentaremos um dos campos de atuação propostos na BNCC para o currículo de linguagens de ensino fundamental e médio: o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa (doravante CPEP). Intentamos, a partir da análise crítica desse Campo e das demandas e de suas propostas à escola básica, lançar problematizações e reflexões que sejam úteis, primeiramente, ao planejamento de professores de língua materna e, também, a linguistas e demais pesquisadores do tema.

⁴ Essa organização é específica ao ensino fundamental e médio.

Na BNCC, juntamente à delimitação do que o documento entende acerca dos quatro eixos de práticas com a linguagem (leitura, oralidade, produção e análise linguística), são propostos campos de atuação, enquanto categorias organizadoras do currículo e nos quais essas práticas se realizam. Conforme indicado pela Base, a proposta desses campos “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 84). Nesse sentido:

Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (BRASIL, 2018, p. 84).

Como é possível inferir, há mais de um campo de atuação proposto à área de linguagens. O CPEP, nosso interesse e o único a ser focalizado neste artigo, encontra-se determinado para o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e para o ensino médio.

Entendemos, preliminarmente, que a BNCC busca apresentar, desde o início do ensino fundamental, alguns horizontes para a introdução do estudante em práticas de letramento científico, o qual é esquematizado por Motta-Roth (2011, p. 21), em diálogo com os autores abaixo referidos, pondo em evidência os seguintes pontos:

- 1) o conhecimento dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários (DURANT, 2005);
- 2) a atitude diante da experiência material ou mental, a abertura para mudança de opinião com base em novas evidências, a investigação sem preconceito, a elaboração de um conceito de relações de causa e consequência, o costume de basear julgamentos em fatos e a habilidade de distinguir entre teoria e fato (MILLER, 1983, p. 31);
- 3) a compreensão e a produção de textos e discursos que projetam opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento das relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive (SANTOS, 2007);
- 4) a capacidade de fazer escolhas políticas que inevitavelmente advêm da consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (MILLER, 1983, p. 31).

Para fins de exemplificação, trazemos a seguir um texto encontrado em um livro didático de ensino médio que trata de uma prática típica do contexto acadêmico-científico, a citação, seguido de atividades de leitura correspondentes. O foco na análise desse excerto consiste em destacar como o compêndio propõe a compreensão do estudante

acerca das práticas sociais letradas científicas a partir de uma exploração guiada pela leitura de um texto referente a esse escopo, dando destaque ao quanto essa prática ilustra bases do letramento científico.

Figura 1: Texto sobre a citação acadêmica e atividades de leitura correspondentes

Texto 1

Por que citar é importante

É importante citar as fontes que você usou na sua pesquisa por várias razões:

- para mostrar ao seu leitor que você fez uma pesquisa criteriosa listando as fontes que usou para conseguir as informações;
- para ser um estudioso responsável dando crédito a outros pesquisadores e reconhecendo suas ideias;
- para evitar plágio ao citar palavras e ideias de outros autores;
- para permitir ao seu leitor que rastreie as fontes que você usou citando-as corretamente no seu trabalho por meio de notas de rodapé, bibliografia ou referência bibliográfica.

MIT. *Por que citar é importante*. Disponível em: <<https://libguides.mit.edu/citing>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

Papo aberto sobre os textos

1. Segundo o **Texto 1**, como devem ser informadas as fontes de um texto acadêmico? Você conhece outras formas de fazer isso?
2. A ausência de uma citação, quando é devida, caracteriza o plágio. Quais práticas comuns no Ensino Médio podem ser consideradas plágio?
3. Você entende que o plágio nos trabalhos de estudantes de Ensino Médio é menos grave do que nas produções acadêmicas? Por quê?
4. Na sua opinião, um estudante do Ensino Superior pode alegar que não sabia que era proibido copiar trechos de obras que estudou e usou como base para seu trabalho? Por quê?
5. Você sabe o que é autoplágio? Por que se trata de um problema?

Por dentro dos textos

1. Releia o **Texto 1** observando sua forma. 1a. Os tópicos facilitam a leitura ao organizar o texto em estruturas similares (paralelísticas).

- a) Por que seu produtor optou pela comunicação em tópicos?
- b) Quais expressões empregadas no texto contribuem para qualificar positivamente a prática da citação? "Pesquisa criteriosa" e "estudioso responsável".
- c) Com base no texto, conclua: por que fazer citações é uma prática que deveria ser vista como positiva pelos estudantes? 2a. Sublinhe em o texto se refere a artigos

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: Editora Moderna (2020).

Acompanhando a ordem das quatro premissas dispostas por Motta-Roth (2011), cabem os seguintes apontamentos sobre as propostas constantes no material didático:

1) O Texto 1 apresenta, por meio de seu conteúdo temático, como a citação, recurso textual comum às produções científicas, compõe um procedimento que não apenas tipifica uma prática letrada acadêmica, como também reflete um comportamento socialmente prestigiado pela comunidade científica que se materializa na linguagem (“para ser um estudioso responsável dando crédito a outros pesquisadores e reconhecendo suas ideias”). Na seção de atividades “Por dentro dos textos”, é possível encontrar o estímulo a essa premissa no exercício 1, letras “a” e “b”, que intentam a inferência, por parte do estudante, quanto à característica positiva da citação dentro dessa prática social letrada.

2) Na seção “Papo aberto sobre os textos”, no exercício 3, é possível encontrar uma proposta que visa à avaliação da gravidade do plágio em relação ao contexto de ocorrência, a partir do cotejo do texto lido com a experiência advinda da escola. Notoriamente, a mudança de atitude e a capacidade de distinção não são plenamente alcançadas apenas com a atividade em si, sendo importante o apoio e a condução docente na construção de uma perspectiva crítica acerca das causas e consequências do uso (ou da falta) de determinados recursos textuais que evidenciem o texto alheio em uma produção científica.

3) No Texto 1, no último tópico (“para permitir ao seu leitor que rastreie as fontes que você usou citando-as corretamente no seu trabalho por meio de notas de rodapé, bibliografia ou referência bibliográfica”), o estudante será instado a relacionar uma prática textual comum ao texto científico (citação) com seu desdobramento na vida social, o que se transforma em oportunidade para evidenciar a interface intrínseca entre ciência e vida pública. Pela seleção do texto, busca-se que o estudante/leitor não apenas reproduza uma prática comum aos textos do universo acadêmico, mas que acesse suas implicações dentro da configuração específica de socialização nesse meio, que se dá pelo diálogo das ideias, via recuperação/citação de texto ou obra publicada.

4) Na seção “Papo aberto sobre os textos”, no exercício 4, observamos uma pergunta de compreensão textual que, apesar de requerer um posicionamento pessoal do estudante (“Na sua opinião, [...]”), implica a pressuposição da proibição e da reprovação ao ato de plagiar, o que pode se reverter em atitude social ética excedente à leitura (no sentido estrito) a ser reiterada em oportunidades vindouras de produção e negociação de sentidos balizados pela cientificidade.

Essas reflexões acerca do letramento científico são importantes para analisarmos criticamente de que maneiras as propostas do CPEP estimulam essas premissas, bem como as lacunas que devem ser atentadas no planejamento docente frente à realidade e às demandas do contexto escolar.

Nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), o CPEP mantém-se em uma mesma definição principal, o que se estende às expectativas quanto ao contato com textos do universo científico nesse segmento. Vejamos:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia (BRASIL, 2018, p. 128).

Para o ensino fundamental (anos iniciais), entendemos que está parcialmente evidenciada, sobretudo, a premissa (1), uma vez que no CPEP desse segmento intenta-se a apresentar textos que se constroem a partir de projetos de dizer condicionados pela baliza da cientificidade e da divulgação do conhecimento científico.

Há uma parcialidade porque, conforme definido na BNCC, não caberia nessa fase escolar tratar dos sistemas simbólicos que constituem essas produções, isto é, a compreensão leitora ainda está restrita à identificação de como os textos nos gêneros mencionados se ordenam, em que lugares circulam e de que formas seria possível extrair suas informações.

Tratando-se de um documento curricular à educação básica, importa que mantenhamos sob observação como a proposta do CPEP é desenvolvida/evoluída, conforme o estudante avança em sua formação escolar. Com base no que a BNCC se intenta a direcionar, cabe-nos supor que a inserção em práticas letradas científicas deve construir paulatinamente noções e relações com textos desse universo, para formar sujeitos com experiências cada vez menos abissais com os produtos da ciência, o que os permitirão acessos mais autônomos ao ambiente acadêmico, ao mundo profissional e/ou a demais contextos em que o letramento científico seja essencial para se detectar notícias falsas ou sensacionalistas, por exemplo.

Nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), a definição do CPEP sofre uma alteração com a inserção de novas demandas às práticas de linguagem:

Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar; - reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e - desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. (BRASIL, 2018, p. 150).

Encontramos nessa revisão do CPEP para o ensino fundamental (anos finais) a exploração da premissa (3) (MOTTA-ROTH, 2011), uma vez que lança interesse pela compreensão dos processos que motivam a construção de textos nessa esfera. Conforme propõe a BNCC, o estudante não deverá apenas ser instado a ler o texto, no sentido estrito e de decodificação informacional, mas também a analisar e a inferir sentidos e intenções que se materializam em escolhas lexicais, no diálogo com outras produções/autores científicos e nos recursos utilizados para se validar afirmações dentro de uma baliza científico-metodológica. Com vistas a observar essa proposta em um plano prático, apresentamos na figura 2 um trecho de livro didático em que o gênero verbete enciclopédico, pertencente ao rol de gêneros do campo científico, é trabalhado em um trabalho de leitura.

Figura 2: Apresentação do gênero “verbetes enciclopédico” no livro didático de 6º ano

Enciclopédias apresentam um conhecimento constituído e autorizado, uma exposição de natureza teórica e detalhada. Têm por finalidade documentar informações legitimadas e que compõem a realidade de diversos temas. Podem ser de caráter universal, ou seja, pretendendo abordar temas dos mais diversos campos do saber, ou podem ainda ser de caráter mais específico, isto é, concentrando seus verbetes em determinado assunto.

Na totalidade, compõem-se em um texto descontinuo, com entradas independentes umas das outras, organizadas de maneira variada, de acordo com o objetivo específico do conjunto. Apresentam-se de modo impresso, digital (veiculada em CDs ou DVDs) ou *on-line*.

Nos verbetes dessas enciclopédias, informações diversas sobre assuntos são expostas, explicadas e avaliadas de modo objetivo. Em uma enciclopédia, as ideias de determinado assunto são apenas expostas e não se pretende argumentar sobre o tema nem estimular tomada de decisão com base no que é apresentado. O objetivo é tão somente transmitir uma informação e esclarecer temáticas específicas.

Observe, por exemplo, um verbete de uma enciclopédia temática especializada impressa.

entrada do verbete → **AARON, Jason**
Estados Unidos (1973)

informações de nascimento → Estados Unidos (1973)

início da carreira → O roteirista Jason Aaron começou sua carreira nos quadrinhos em 2002 por um concurso de talentos da Marvel, tendo publicada uma história sua para a personagem Wolverine. Seu nome começou a despontar definitivamente em 2006, com o lançamento da minissérie "The Other Side" (Vertigo), um drama sobre a guerra do Vietnã, que acabou recebendo indicação para o prêmio Eisner.

trabalho e premiação que alavancaram seu nome → A consagração definitiva veio com *Escalpo* (Vertigo, 2006), violenta série policial que se passa numa comunidade indígena norte-americana, e que também rendeu indicações para prêmios relacionados a HQs. A partir de 2007, Aaron retomou sua parceria com a Marvel, escrevendo para as revistas *Wolverine*, *Motoqueiro Fantasma* e *Justiceiro*.

biografia profissional → O roteirista Jason Aaron começou sua carreira nos quadrinhos em 2002 por um concurso de talentos da Marvel, tendo publicada uma história sua para a personagem Wolverine. Seu nome começou a despontar definitivamente em 2006, com o lançamento da minissérie "The Other Side" (Vertigo), um drama sobre a guerra do Vietnã, que acabou recebendo indicação para o prêmio Eisner. A consagração definitiva veio com *Escalpo* (Vertigo, 2006), violenta série policial que se passa numa comunidade indígena norte-americana, e que também rendeu indicações para prêmios relacionados a HQs. A partir de 2007, Aaron retomou sua parceria com a Marvel, escrevendo para as revistas *Wolverine*, *Motoqueiro Fantasma* e *Justiceiro*.

consagração do roteirista → A consagração definitiva veio com *Escalpo* (Vertigo, 2006), violenta série policial que se passa numa comunidade indígena norte-americana, e que também rendeu indicações para prêmios relacionados a HQs. A partir de 2007, Aaron retomou sua parceria com a Marvel, escrevendo para as revistas *Wolverine*, *Motoqueiro Fantasma* e *Justiceiro*.

carreira atualmente → A partir de 2007, Aaron retomou sua parceria com a Marvel, escrevendo para as revistas *Wolverine*, *Motoqueiro Fantasma* e *Justiceiro*.

GÓDIA, Fernando; KLEINERT, André. Jason Aaron. In: GÓDIA, Fernando; KLEINERT, André. Enciclopédia dos quadrinhos. Porto Alegre: L&PM, 2011. p. 21.

Essa enciclopédia reúne biografias profissionais de quadrinistas do mundo inteiro. Ela se organiza, como as demais publicações desse tipo, por verbetes cujas entradas seguem a ordem alfabética (no caso, do sobrenome dos artistas). Com exceção dos dados de nascimento (e, quando é o caso, de morte), todos os verbetes dessa obra versam sobre a carreira da pessoa, retomando as obras que produziu, as parcerias que fez, os prêmios que ganhou etc. É o tipo de livro que é dirigido para profissionais de uma área (como quadrinistas, artistas, roteiristas etc.), pesquisadores e fãs.

Fonte: Editora Moderna (2022).

A figura 2 apresentada é de um livro didático de 6º ano produzido em conformidade com a BNCC e que segue as características previstas ao CPEP para o ensino fundamental (anos finais). É possível percebê-las à medida que o processo da leitura é guiado por recursos visuais (quadros informativos e setas), não só cumprindo o objetivo imediato da captação informacional, mas também atingindo o esclarecimento da

composição do texto nesse campo, da seleção e da forma de dispor as informações, dos propósitos sociointeracionais que subjazem à produção e à leitura desses textos.

O quadro amarelo que explica o que seriam enciclopédias, disponível apenas ao professor, visa subsidiar informações que excedem o plano linguístico, colocando o profissional em atenção a não apenas dissecar um texto pertencente ao campo científico, mas a dar relevância em sala de aula à função social desempenhada pelas práticas letradas inscritas nesse universo, de modo a não as enxergar como alheias às dinâmicas sociais que se materializam na linguagem.

Tal qual se nota, a relação com o texto no CPEP do ensino fundamental (anos finais) ganha mais robustez e, conseqüentemente, mais demandas ao estudante que ainda está explorando esse universo. Ao mesmo tempo, importa dedicar atenção ao sujeito professor que igualmente está sendo inserido nesse processo, cabendo-lhe a responsabilidade de também conhecer e dominar o campo, tornando-o aplicável, do ponto de vista pedagógico, enquanto objeto de suas aulas.

É fato que, ao longo do ensino superior, o docente em formação será requisitado a ler, compreender e desenvolver textos inseridos no campo científico, ainda que focalizados na educação ou na área do seu componente curricular. Além disso, é real a possibilidade de haver professores de língua materna que são/foram alunos de iniciação científica, mestrandos, mestres, doutorandos e/ou doutores, circunstância esta que amplia as oportunidades de práticas de letramento acadêmico-científico, formando-se experiências referenciais importantes para o desenvolvimento de aulas em que o texto científico seja objeto. Todavia, tratar dessas possibilidades como regra para o reposicionamento de exigências/expectativas à escola básica como um todo pode, inclusive, proporcionar um efeito rebote: profissionais com relações abissais/ausentes com os produtos da ciência podem contribuir, ainda que não intencionalmente, com uma recepção não significativa desses textos, reverberando a falsa ideia de que se trataria de projetos de dizer distantes e inacessíveis aos estudantes.

Com isso, a análise do CPEP nos anos finais do ensino fundamental fomenta uma percepção importante acerca da necessidade da formação continuada de professores quanto a esse escopo, não sendo limitada a seguir acriticamente as instruções de compêndios didáticos que, inevitavelmente, não se comprometem com a especificidade de cada contexto educacional. Considerando a dimensão político-pedagógica e a extensão

da BNCC, é plausível admitir que itens que a compõem possam perder atenção em meio à infinidade de tabelas, nomenclaturas, competências, habilidades e códigos alfanuméricos que parecem ter ganhado mais destaque desde o advento do documento.

Para o ensino médio, o CPEP ganha uma nova redação em sua definição, uma vez que é preciso considerar que a esse segmento são propostas novas configurações curriculares, como a inserção do “Projeto de Vida” e dos itinerários formativos como parte obrigatória da formação discente a ser cumprida. A respeito do CPEP no ensino médio, afirma-se:

O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender. (BRASIL, 2018, p. 489).

Vemos, agora de maneira mais explícita, a proposição de uma interface entre a escola e a academia, visto que o discente se encontra na etapa final de sua formação obrigatória e poderá, ao seu término, iniciar um curso superior, lidando com as práticas letradas acadêmicas desse contexto. Posteriormente, o documento aprofunda essa explicação, defendendo que o CPEP

[...] mantém destaque para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento de dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises. (BRASIL, 2018, p. 504).

Um ponto a ser destacado a partir da leitura dessa definição é a constância de uma certa vagueza quanto ao que se entende da participação de gêneros e propostas de leitura situados no campo científico dentro da realidade escolar. Cabe ressaltar, por exemplo, a utilização de termos como “análise”, “reflexão”, “síntese” e “problematização” que parecem ser projetados dentro de um sentido ordinário, como se se tratassem de generalizações reaplicáveis a quaisquer campos de atuação. Avaliamos tal conduta como um equívoco, por pressupor a não necessidade de localizar, dentro do CPEP, as dimensões necessárias à análise, reflexão, síntese etc. frente aos textos que são produzidos nesse tipo de campo de trabalho.

Consequência disso será percebida na elaboração de currículos e materiais didáticos, os quais já tomam a BNCC como guia obrigatório em todo o território nacional. Afinal, a análise/reflexão/síntese de um texto do campo artístico-literário, por exemplo, requer um ato de leitura distinto do realizado com textos do campo científico, uma vez que a situacionalidade em que essas produções são geradas e as leituras que requerem distinguem-se. Cabe lembrar a compreensão de situacionalidade pela LT, a fim de melhor fomentar a presente problematização:

O critério da situacionalidade refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiente etc.) em que ele ocorre (cf. Beaugrande, 1997:15). A situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção. A situacionalidade é um critério estratégico.” (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

Para entendermos esses apontamentos mais concretamente, recuperamos mais um exemplo constante em um livro didático de ensino médio, no qual propõe-se a leitura de um trecho de artigo acadêmico.

Figura 3: Excerto de livro didático (ensino médio) com proposta de leitura de artigo acadêmico

Texto 3

**Fake news e desinformação:
definições e características**

[...] A partir de 2018, passou a haver na academia e entre autoridades internacionais um abandono progressivo do termo “fake news”, visto como insuficiente para explicar as práticas em tela. Embora o vocábulo ainda seja de grande conhecimento e empregado no debate público e em parte da literatura, para uma explicação mais rigorosa alinhamo-nos àqueles que optam por não o adotar. Um dos motivos envolve a banalização e sua instrumentalização por grupos políticos, que passaram a classificar opiniões divergentes ou incômodas de “fake news”, desgastando seu significado e as suas características.

Tandoc Jr. *et al.* (2018) traçam um histórico registrando como o termo “fake news” foi empregado para nominar diferentes finalidades, como paródia, sátira, conteúdo fabricado, manipulação, publicidade e propaganda política, mas ganhou conotações distintas, indo de um termo explicativo a uma palavra da moda (*buzzword*). Lazer *et al.* (2018, p. 1094) definem o problema como “informação fabricada que imita notícias na forma mas não no processo organizacional ou no intuito”. Esses textos são marcados por processos de “misinformation” (informação falsa) e “disinformation” (informação falsa propositalmente divulgada para enganar pessoas). Em relatório, o Comitê de Digital, Cultura, Mídia e Esportes do Parlamento Britânico (DCMS, 2019) também emprega a diferenciação, cunhando como marco desta a intenção. A desinformação, assim, está relacionada com uma conduta consciente de produção ou difusão de material sabidamente falso ou enganoso.

1 É esperado que os alunos já tenham entrado em contato com textos que apresentam referências bibliográficas (a BNCC indica o contato com elementos de normatização já no Ensino Fundamental – anos finais). Se perceber que isso não ocorreu, durante a “Etapa 2” comente-as com o grupo de especialistas. Eles devem se encarregar de repassar as informações.

Forma abreviada do latim *et alii*, que significa “e outros”, usada em citação de obra junto do nome de um dos autores para indicar que há mais de três autores.

Fonte: Editora Moderna (2020).

O referido artigo acadêmico é parte de um grupo de cinco textos, de diferentes gêneros, que tratam de *fake News*, tema do capítulo do livro didático. Não há, no material coletado, qualquer dinâmica ou proposta em que se viabilize uma apropriação desse gênero específico antes de o conhecer pela leitura, apesar de haver uma nota explicativa quanto ao termo latino *et al*, comumente usado na comunicação científica. Há, ainda, uma notificação ao professor (em letras cor-de-rosa), alertando-o quanto à expectativa de que o aluno já conheça textos detentores de referências bibliográficas, em razão de o CPEP já ser previsto ao ensino fundamental. Ao mesmo tempo, admite-se que essa inserção pode

não ter sido tão efetiva, cabendo ao professor contorná-la com contextualizações prévias à leitura desse texto.

Dessa forma, há uma dupla interface que se apresenta na apreciação desse excerto: os gêneros típicos do universo científico, como o próprio artigo acadêmico, aportam uma oportunidade potencial de acesso a formas de conhecimento distintas, sendo convenientes a uma formação leitora multifacetada. Ao mesmo tempo, a entrada abrupta desses textos pode cair no mero pretexto circunstancial, quando não houver o interesse didático e curricular por apresentar e examinar as convencionalidades estilísticas, as esferas de atividade humana em que são aplicados e os projetos de dizer específicos que culminam em sua produção e em seu compartilhamento.

Diante disso, reconhecemos novamente a importância da formação do professor de língua materna para o trabalho a ser executado no CPEP. Conforme as análises têm permitido verificar, há lacunas conceituais e desafios procedimentais relevantes frente às práticas pedagógicas com textos típicos do universo científico, quando inseridos no contexto da escola básica.

CPEP e leitura: demandas à formação e ao planejamento docente

Ainda na esteira de análises do CPEP e de suas propostas ao currículo na área de linguagens, trazemos para esta seção alguns apontamentos que tratam especificamente de como esse campo localiza as práticas de leitura de textos do universo científico na escola básica. Especificamente, buscamos, a partir de destaques contidos no documento, levantar alguns pontos importantes não só à formação do professor de língua materna, como ao seu planejamento e possível customização de recursos didáticos, a fim de promover eventos de letramento científico na escola básica via leitura.

Na etapa do ensino médio, há uma seção em que o CPEP ganha mais algumas explorações sobre suas dimensões e demandas ao estudante. Na proposta, afirmam como finalidade do Campo “fomentar a curiosidade intelectual e o desenvolvimento de uma autonomia de estudo e de pensamento” (BRASIL, 2018, p. 515). Segundo a BNCC, as habilidades a serem desenvolvidas no CPEP devem caminhar no domínio progressivo de procedimentos de pesquisa em gêneros já apresentados

[...] no Ensino Fundamental, como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião,

ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquema, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts e vídeos diversos de divulgação científica, muitos deles propostos apenas para situações de leitura/escuta, mas que, no Ensino Médio, são propostos, também, em situações de produção. (BRASIL, 2018, p. 515).

Conforme disposto no texto da BNCC, sugere-se que a produção seria uma progressão acerca do que se fazer com textos do campo científico, enquanto a leitura corresponderia a uma fase preliminar de trabalho didático. Apesar de concordarmos com o fato de que a produção de textos pressupõe a leitura e que, para construir textos, é necessário antes conhecê-los, sobretudo pelo ato de ler, destacamos o quão importante é não limitar a leitura a uma parte do processo de formação humana pela linguagem, admitindo-a como prática contínua que subjaz ao acesso e ao compartilhamento de sentidos.

Para tanto, cabe retomar a problematização de Lins, Elias e Capistrano Jr (2013, s/p) quanto a um local estático e mecânico da leitura na construção de sentidos do texto.

Longe de ser uma mera atividade mecânica de decodificação de signos gráficos e de extração de informações, a leitura constitui-se num processo interativo de construção e de negociação de sentidos. Conceber a leitura dessa forma implica entender que o sentido é uma construção que depende da interação do leitor com o autor e texto, atividade que demanda a mobilização de variados sistemas de conhecimento. Nessa acepção, o sentido não é fixo, preestabelecido, uma propriedade do texto, nem depende exclusivamente do leitor, mas é uma construção que tem como ponto de partida a materialidade textual, em suas dimensões verbal e não verbal, e o que ela revela sobre a intencionalidade do autor e o que este pressupõe como conhecimento compartilhado com o leitor, razão que explica as muitas lacunas contidas no texto.

Buscamos, com isso, reafirmar que o estudante, desde o momento em que é instado a ler, está já sendo incumbido de um processo de interação e, conseqüentemente, produção de novos textos e sentidos. Dessa forma, importa relativizarmos o que está sendo afirmado pelo documento, com vistas a assumir que a leitura não é unicamente uma preparação para a produção textual, mas um processo em constante desenvolvimento e que se aperfeiçoa à medida que é ressignificado dentro de finalidades diversas, devendo ser continuamente promovido.

Na esteira do questionamento acerca do afirmado na BNCC, é importante confrontarmos a reminiscência de uma ideia apassivada de leitura, a partir daquilo que Rojo (2004, p. 2) relaciona entre ler e ser letrado. Vejamos:

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os

textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

Conforme notamos, ler e desenvolver-se como sujeito letrado é uma tarefa complexa e multifacetada que, em certa medida, é subestimada e reduzida, seja em face de atropelos com a interposição curricular e as demandas de grandes exames (Enem, Pisa, Saeb etc.), seja por ainda não termos superado noções de língua como mero código/instrumento de comunicação e de texto como produto de um emissor, tal qual problematizado por Koch (2003).

A partir de elementos inerentes à leitura, como a discussão, a réplica e a avaliação situadas (ROJO, 2004), temos pistas importantes de que o trabalho com a formação de leitores de textos variados, como os do universo científico, requer o desenvolvimento de uma postura ativa que vise ao acesso não só à informação dada, mas a contextos, realidades e práticas sociais ancorados nesses enunciados/gêneros.

A partir disso, destacamos ao professor de língua materna que a leitura no CPEP pode, em determinado momento, compartilhar espaço com outras práticas de linguagem, como a produção de textos. Todavia, entendemos que, por se tratar de um Campo que apresenta gêneros e contextos de produção aparentemente distintos e inéditos, em comparação a outros já realizados pelo estudante, o ato de ler (no sentido amplo e ativo) requer protagonismo no planejamento docente, por se configurar como processo que se reiterará em cada oportunidade de contato com novos textos.

Especificamente aos textos do campo científico e à gama de gêneros em que seus projetos de dizer podem ser estabilizados, sublinhamos a importância de um olhar que customize propostas de aprendizado da leitura, sobretudo as presentes em livros didáticos, que ainda são um dos recursos pedagógicos mais acessíveis ao contato de textos variados nas escolas (sobretudo as públicas). Intentamos, com isso, reafirmar o papel de uma postura crítica no trato de compêndios pedagógicos, no sentido de assumir que a BNCC não seja necessariamente um álibi validador para que quaisquer propostas inscritas sob seu escopo sejam tornadas automaticamente absolutas em detrimento de qualquer contexto educacional.

As escolas brasileiras, sobretudo quando consideramos as discrepâncias existentes nos sistemas privado e público (havendo neste último mais uma gama de nuances e

disparidades), são espaços diversos que influenciam as práticas com a linguagem, inclusive no que concerne à leitura. Tal qual defendemos ao longo do artigo, ler e compreender textos na escola não ocorre no vazio, mas é um ato que se reconfigura conforme se dispõem as condições para práticas de letramento. De tal modo, o CPEP também está condicionado a acessos prévios a textos, informações, experimentações sociais de professores e alunos com o universo e produções balizadas pela ciência, o que nos permite inferir que seus desdobramentos não serão necessariamente uniformes.

Cabe, por outro lado, fazer destaque a uma habilidade designada ao CPEP e relacionada à leitura que pode se desdobrar em um norteamento produtivo ao trabalho docente. Vejamos:

(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.

Percebemos, a partir dessa habilidade alvo, um reconhecimento importante por parte da BNCC: não há ciência sem texto. Ainda que não nos interesse uma perspectiva disciplinar do assunto, a localização de uma habilidade com a língua como meio para acesso a textos científicos de diversos matizes temáticos reitera a necessidade de uma perspectiva ampla e multifacetada da linguagem, uma vez que materialidades, discursos e objetos empíricos são recepcionados e viabilizados pelo compartilhamento de textos a serviço da interação humana.

Enfatizamos, portanto, o papel crucial do professor de língua materna na composição de uma configuração interdisciplinar de educação, sobretudo quando tratamos do compartilhamento e da compreensão de textos em gêneros do campo científico. Não asseveramos, com isso, o isolamento desse profissional ou de seu componente curricular em relação aos demais, mas à necessidade de tomarmos as práticas com a linguagem como ponto de partida relevante no acesso a textos de diversas esferas de atividade humana, o que permitirá, conseqüentemente, experiências letradas ao discente para uma ocupação autônoma de novos espaços.

Considerações finais

Nas seções deste trabalho, pudemos construir apontamentos que, sem a intenção de esgotar a temática proposta, fornecem norteamentos que contribuem com uma reflexão acerca da leitura de textos do campo científico desde a escola básica, conforme propõe a BNCC.

Consideramos desafiador o referido cenário porque exige do professor e do aluno uma resposta ativa e reflexiva a paradigmas que tradicionalmente persistem no ensino-aprendizado da língua, sobretudo no que concerne às concepções de texto, de leitura e de relação com o conhecimento científico.

Por meio das discussões trazidas ao longo do artigo, é relevante não limitar a concepção de texto como processo situado e interacional às discussões acadêmicas. Importa, todavia, exceder, adaptar e tornar possível essa perspectiva na escola básica, tanto por meio do ensino quanto pela formação (inicial e continuada) de professores.

Focalizando o escopo do artigo, compreendemos que o contexto de produção, temas e propósitos interacionais de textos do campo científico podem, em certa medida, deter distância de alguns cenários da escola básica, o que não necessariamente significa ignorar sua existência na formação discente. Seja pela imposição de um documento curricular ou pela própria necessidade de enxergarmos na escola uma agência de letramentos por primazia, importa que uma concepção plástica de textos seja constantemente reiterada no contexto escolar, no sentido de produzir relações menos assimétricas nas formas de acessá-los, como pela leitura.

A concepção de leitura, por sua vez, também requer uma perspectiva não mecânica, em constante problematização à noção de inércia ou de obviedade em seu processo. Se os textos não são os mesmos, tampouco serão seus contextos de produção ou projetos de dizer. Cabe assumir, portanto, que a leitura também não será uniforme, devendo ser ressignificada e replanejada mediante cada demanda sociocognitiva, sobretudo quando inserida no escopo educacional.

Apesar de as novas tecnologias já exigirem novos movimentos de leitura (como é o caso do hipertexto, por exemplo), consideramos pertinente sublinhar que a diversidade de gêneros e projetos de dizer de cada texto já subsidiam diferentes demandas leitoras que visem ao estabelecimento de um comprometimento com a compreensão e a interação com aquilo que é lido, com vistas à interação social via linguagem.

Importa, por fim, não ignorarmos a necessidade de uma formação docente que acompanhe e busque responder a esses desafios, bem como de condições econômicas e tecnológicas para a viabilização do letramento científico desde a escola básica. Resta, com isso, a compreensão de que o ensino-aprendizado da leitura de textos científicos, enquanto processo inerente à formação humana e cidadã de sujeitos da/na escola, precisa estar ancorado na fortuna teórica das correntes de pensamento linguístico, como a LT, mas requer ser salvaguardada de políticas educacionais e curriculares que sustentem sua realização e considerem a diversidade de contextos escolares em todo o território nacional.

Referências

BAKHTIN, M. *Por uma filosofia do ato responsável*. Pedro e João Editores, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2018.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. Ministério da Educação, Brasília (DF), 2010, p. 85-106.

CASTELUBER, D. E. M.; BICALHO, D. C. Leitura no livro didático: compreensão da argumentação e formação do leitor crítico. In: GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. *Formação de professores e ensino de língua portuguesa*. Contribuições para reflexões, debates e ações. Mercado das Letras, 2016, p. 195-225.

EDITORA MODERNA. *Se liga nas linguagens*. Ensino Médio. São Paulo: Moderna, 2020.

EDITORA MODERNA. *Araribá Conecta Português: 6º ano*. Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2022.

ELIAS, V. M. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, edição especial, v. 14, n. 12, 2016, p. 191-206.

ELIAS, V. M.; SILVA, S. L. Práticas de leitura em sala de aula: em busca de sentidos. *Percursos Linguísticos*, v. 7, n. 17, 2017, p. 303-313.

ELIAS, V. M.; CAPISTRANO JÚNIOR, R. O Texto Na Linguística Textual: Entrevista À Vanda Maria Elias. *PERcursos Linguísticos*, [S. l.], v. 11, n. 29, 2021, p. 24–31.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações com o ensino de língua materna. In: *Revista Signo*, v. 32, n. 53, 2007, p. 1-25.

KOCH, I. *O texto e a construção de sentidos*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, [1997] 2003.

KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. 2006. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LINS, M. P. P.; ELIAS, V. M.; CAPISTRANO JR., R. *Leitura e compreensão de tiras de quadrinhos: contribuições da linguística textual para o ensino de língua portuguesa*. 2ª ed. *Jornadas Internacionais de História em Quadrinhos*, 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, D. *Letramento científico: sentidos e valores*. *Notas De Pesquisa*, 2011, p. 12–25.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Américo. Ed. 34, 2017.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA UMA CONSCIÊNCIA DO ENSINO DA COMPETÊNCIA LEITORA

CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS OF HUMAN SCIENCES FOR AWARENESS OF THE TEACHING OF READING COMPETENCE

Bruno Felipe Marques Pinheiro¹

RESUMO: o cenário de proficiência e compreensão leitora no Brasil é assimétrico para idade/série na educação básica, o que foi ainda mais intensificado por causa do período pandêmico da COVID-19 no Brasil. Se as lacunas na aprendizagem de leitura antes da pandemia indicava uma defasagem no desenvolvendo de leitura ao longo do processo escolar, atualmente o percentual de alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio aponta que os alunos não dominam habilidades básicas de leitura. Essa situação se agrava quando a função da leitura na escola recai somente ao professor de português. Boa parte dos professores de outras disciplinas não trabalham estratégias de leitura em suas aulas, muitas vezes, ou por falta de instrução pedagógica nos cursos de licenciatura, ou por falta de formação continuada especializada neste nicho. Considerando essa situação educacional, este artigo apresenta uma metodologia gamificada, como proposta formativa, desenvolvida para professores de Ciências Humanas (História e Geografia) para a conscientização do processo de leitura e compreensão leitora dos alunos. À luz do paradigma cognitivo-funcional, esta proposta de formação serve para que outros professores-formadores possam replicá-la, com o objetivo de diminuir a assimetria da proficiência leitora no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de competência leitura. Formação de professores. Gamificação.

ABSTRACT: The reading proficiency and comprehension scenario in Brazil is asymmetrical for age/grade in basic education, which was even more intensified due to the COVID-19 pandemic period in Brazil. If the gaps in reading learning before the pandemic indicated a lag in reading development throughout the school process, currently the percentage of students in the final years of primary and secondary education indicates that students have not mastered basic reading skills. This situation becomes worse when the role of reading at school falls solely to the Portuguese teacher. Most teachers of other subjects do not work on reading strategies in their classes, often either due to a lack of pedagogical instruction in undergraduate courses, or a lack of specialized continuing education in this niche. Considering this educational situation, this article presents a gamified methodology, as a training proposal, developed for teachers of Human Sciences (History and Geography) to raise awareness of the reading process and reading comprehension of students. In light of the cognitive-functional paradigm, this training

¹ Professor Substituto do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) – Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: bpinnheiro@hotmail.com.

proposal serves so that other teacher-trainers can replicate it, with the aim of reducing the asymmetry of reading proficiency in Brazil.

KEYWORDS: Teaching of reading competence. Teacher training. Gamification.

Introdução

Há uma discussão atual no que tange à formação de professores do Brasil, que é o dilema entre teoria *vs.* prática. Essa dicotomia, grosso modo, surge a partir de dois modelos contrapostos na formação de professores ao longo dos séculos de formação no Brasil: (i) o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos; (ii) e o modelo pedagógico-didático. Para fim discursivo, vamos chamá-los de modelo 1 e modelo 2. O modelo 1 diz que a “formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p. 148-149), enquanto o modelo 2 “considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

A fim de esclarecer melhor esses conceitos, esses dois modelos, ao longo dos séculos, desenvolveram-se da seguinte forma: o modelo 1 obteve uma maior adesão nas universidades, como também em outros tipos de centro de formação mais acadêmico (mais especificamente as licenciaturas por áreas de conhecimento) e com foco na discussão teórica, enquanto o modelo 2 prevalecia nas chamadas Escolas Normais, nos centros de formação mais primários (mais especificamente os cursos de Pedagogia) e com foco na discussão pedagógica.

Essa configuração desses modelos adotados, com o passar do tempo, desenvolveu uma consequência no ensino de leitura no Brasil. A atribuição para a aprendizagem da leitura, ao longo do tempo, restringiu-se aos professores de pedagogia (em um primeiro momento) e os professores de língua portuguesa posteriormente, sendo que, na maioria das vezes, os currículos dos cursos superiores não contemplam carga horária suficiente para discussão sobre modelos de aprendizagem de leitura. Também, quando pensamos em encontros formativos, principalmente na gestão pública, as formações são desafiadoras no cenário de sucateamento educacional no Brasil, porque, muitas vezes, na prática, o contraponto entre os modelos 1 e 2 durante as formações para professores é diagnosticado. Com objetivo de delimitar este diagnóstico, elencaremos duas questões norteadoras ao longo deste artigo.

A primeira é de caráter teórico-metodológico. De um lado, o modelo 1 está associado ao domínio específico do conteúdo por área do conhecimento, pois os professores por área se limitam (e são ensinados/treinados) a só enxergarem o conhecimento correspondente à disciplina que lecionam. Por outro lado, o modelo 2 objetiva uma complementariedade com uma formação pedagógico-didática (SAVIANI, 2009; 2012). Essa modelagem dicotômica entre teoria *vs.* prática vai de encontro com os modelos metodológicos atuais aplicados à avaliação do ensino-aprendizagem, principalmente em provas de larga escala (a exemplo do SAEB² e ENEM³) que medem o aprendizado em leitura e são definidas e desenvolvidas desde o início do século XXI.

A segunda consequência é de caráter social. O modelo 1 garantiu uma supremacia em relação ao modelo 2. Essa supremacia se materializou do ponto de vista empírico: os professores de áreas garantiram uma relação de poder maior em comparação aos professores de pedagogia na execução das tarefas (professores de áreas têm mais privilégios em escolas do que professores de pedagogia); e inclusive há uma relação de poder entre os próprios professores das áreas (professores de Linguagens/Matemática têm mais privilégios do que professores de humanas). Além disso, é registrada a tarefa do aprendizado da leitura por parte dos pedagogos (e muitas vezes eles não são instrumentalizados para o ensino de leitura) e a assimetria existente hoje no cenário de leitura atribuído somente aos professores de língua portuguesa resolverem a lacuna de leitura nas escolas.

Essas tensões são verificadas do ponto de vista empírico nas experiências práticas de formação continuada em Sergipe: (i) número reduzido de professores em encontros formativos; (ii) a falta de interconexão entre teoria *vs.* prática na aplicabilidade dos conhecimentos específicos nas diferentes áreas do conhecimento; (iii) e dificuldade no desenvolvimento de metodologias aplicadas para interrelação do conhecimento de mundo e conhecimento teórico dos alunos. Essas lacunas, ditas anteriormente, foram detectadas durante a Semana Pedagógica 2023 na rede municipal de Aracaju/SE⁴, desencadeando

² Sistema de Avaliação da Educação Básica.

³ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁴ A prefeitura Municipal de Aracaju, por meio da Secretaria Municipal de Educação, promoveu no dia 23/02/2023 a Jornada pedagógica da SEMED com o tema "O planejamento pedagógico e a mobilização para o interesse pela aprendizagem", marcando o início das atividades letivas do ano. Pela parte da tarde do dia 23/02, houve o desenvolvimento de formações/oficinas em parceria com a Soluções Moderna, do grupo Santillana, com reflexões sobre como debater estratégias que possibilitem aos estudantes atingir as competências e habilidades previstas na BNCC. Para saber mais, segue:

um problema formativo importante: a falta de um diálogo entre os professores de ciências humanas com professores de linguagens, impactando no ensino da competência leitora em sala de aula.

A partir da nossa experiência com formação de professores em um projeto denominado APROVA BRASIL⁵ no município de Aracaju/SE, apresentaremos resultados desenvolvidos da Semana Pedagógica 2023, fruto da parceria entre este projeto desenvolvido pela Soluções Moderna (SM) e a Secretaria Municipal de Aracaju (SEMED/Aju).

Na ocasião, ministramos uma formação/oficina sobre proficiência leitora para professores de ciências humanas, a partir de resultados de prova de larga escala, tanto nacionais como municipais, sobre o fenômeno da leitura. Neste artigo, veremos que essa realidade reverbera na dificuldade do desenvolvimento da competência leitora dos alunos por parte dos professores de ciências humanas, relegando a função do ensino de leitura para o professor de língua portuguesa.

O ensino da leitura é função do professor de português?

O cenário de leitura no processo ensino-aprendizagem ao longo da formação dos alunos, desde a educação básica até o ensino superior, tem se alastrado, ao longo dos anos, de forma incipiente. Os últimos dados de leitura, do ano de 2021, revelam que o Brasil é o sexto país pior do mundo no processo da leitura: quase 40% dos estudantes brasileiros do 4º ano do ensino fundamental dos anos iniciais não dominam habilidades básicas de leitura, ou seja, os alunos apresentam dificuldades em recuperar e reproduzir parte da informação declarada no texto. Esse resultado é declarado pelo Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS) de 2021 (BRASIL, 2023).

Se levarmos em consideração outras provas que medem o nível de compreensão leitora, a situação sobre leitura também se converge para a mesma realidade: em 2018, a

https://www.aracaju.se.gov.br/noticias/99063/semed_programa_jornada_pedagogica_para_gestores_e_professores_da_rede.html.

⁵ O Aprova Brasil é um projeto de intervenção direcionada, que oferece uma metodologia única, que se apoia em recursos impressos e digitais de qualidade e gestão pedagógica, trabalhando as competências e habilidades exibidas em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvido pela Soluções Moderna, do grupo Santillana. O Aprova Brasil é um projeto que existe há mais de 10 anos, e tem a missão de direcionar um novo olhar para a avaliação, porque é por meio de diagnóstico dos indicadores educacionais que se produzem práticas pedagógicas melhores. O Aprova Brasil também serve como organização dos conteúdos conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e funciona como complemento aos livros didáticos. Os estudantes recebem os cadernos impressos de Língua Portuguesa e de Matemática. Para saber mais, segue: <https://projetoaprovaBrasil.com.br/>

disciplina de leitura ficou na 54ª colocação do *ranking*, com nota 413 (seis pontos a mais do que o resultado brasileiro em 2015, quando o país teve nota 407) no PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos). A média da OCDE⁶ nesse quesito foi 487 (OCDE, 2021). Este cenário da leitura foi agravado ainda mais por causa da pandemia de COVID-19, decretada em 2020, pela OMS (Organização Mundial da Saúde), que aumentou a desigualdade educacional no país, ampliando a assimetria de leitura e de escrita de alunos, principalmente da rede pública de ensino (BARTHOLO, et al, 2023).

Por ser uma habilidade cognitiva, a leitura envolve e exige múltiplos processos acontecendo de maneira *on-line* no cérebro. A “decodificação da informação” diz respeito ao processo de reconhecimento das palavras e este processamento precisa ser cada vez mais automatizado pelo iniciante em leitura. A “compreensão da informação” envolve diferentes processos cognitivos (como memória de trabalho, memória a longo prazo, inteligência, aspectos perceptivos), cuja tarefa serve para que os leitores possam identificar e inferir informações mais ou menos complexas ao longo dos textos (RASINSKI, 2000; 2014; PERFETTI; SIAFURA, 2014; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). Essas duas maneiras são correlacionadas com o “uso apropriado da prosódia” (que é a capacidade de ler respeitando as características suprasegmentais, como entonação, proeminência, grupo acentual) e com a “velocidade de leitura”. Essas conexões entre esses processos configuram a “fluência em leitura” (PINHEIRO; SILVA; FREITAG, 2016; MACHADO, 2018a; 2018b; FREITAG; MACHADO, 2019).

Após esses processos decodificados e automatizados, os professores podem começar o trabalho de identificação e inferênciação por meio dos processos textuais e discursivos em diferentes perspectivas teóricas. É preciso, primeiro, que os alunos possam desenvolver o processo de leitura automatizada (e neste quesito o paradigma sociocognitivo interacional nos ajuda muito em sala de aula) para depois entender o processo de leitura enquanto efeito de sentido. Só depois do treinamento da leitura que o aluno consegue captar e processar a leitura enquanto uma atividade enunciativa e observar os diferentes sentidos associados à nossa capacidade interpretativa e crítica acerca do mundo (KLEIMAN, 1992, 2001). Por isso, assumimos a argumentação neste artigo de que, no contexto da educação básica, no que tange ao ensino de leitura, o professor precisa se instrumentalizar de diferentes perspectivas de leitura para executar um bom plano

⁶ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

pedagógico no ensino de leitura e observar que, em uma mesma turma, haverá diferentes tipos de leitores com diferentes necessidades.

Quando observamos o cenário de leitura no Brasil e os indicadores de proficiência, inferimos que os estudantes não são fluentes em leitura por estarem em diferentes níveis do processo da compreensão leitora. Um dos motivos é o fato da fluência ser negligenciada no passado nas pesquisas em leitura, pois, até um tempo atrás, ela era vista como um processo de decodificação da palavra escrita (BRASIL, 1998; MACHADO; SANTOS; CRUZ, 2019). É somente a partir dos anos 2000 que a fluência em leitura é reconhecida como um dos 5 pilares da leitura (DENO, 2003; RASINSKI, 2005; 2011). Essa percepção tem consequências em relação ao aprendizado da leitura, porque os professores alfabetizadores e professores da área das linguagens ficaram desamparados em relação à formação específica de como lidar com o problema da aprendizagem da leitura. O processo de fluência em leitura só foi foco de atenção de muitos pesquisadores, principalmente os norte-americanos, só na virada dos anos 2000 (MACHADO; SANTOS; CRUZ, 2019).

O ensino da compreensão leitora, por causa dessas questões detalhadas acima, contribuiu para a realidade do cenário do ensino-aprendizagem de leitura na escola. A função do ensino da leitura é delegada aos professores alfabetizadores e aos professores de Língua Portuguesa. Essa dinâmica na aprendizagem da leitura criou um estereótipo que a função dela é tarefa do professor de língua e do pedagogo, enquanto professores de outras disciplinas culpabilizam (muitas vezes) esses professores pelo fato dos alunos não saberem ler. Ainda mais, professores de diferentes áreas do conhecimento não se sensibilizam (ou não reconhecem) que o processo de leitura da palavra está associado à leitura de mundo, o que faz considerar que o aluno não só ler nas aulas de português.

Essa estereotipação do ensino de leitura como tarefa do professor de português tem refletido na prova de larga escala do estado de Sergipe, estado em que o objeto de verificação deste artigo ocorre. O SAESE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe), em suas últimas avaliações, revelou uma consonância em relação aos resultados de proficiência leitora com as provas de larga escala nacionais e internacionais: em Aracaju, capital de Sergipe, por exemplo, a média de proficiência em leitura foi de 257,91, indicando que a rede está no nível 02 da escala de proficiência em leitura⁷.

⁷ De acordo com as devolutivas dos resultados do SAESE 2021, Aracaju está com o nível de aprendizado maior ou igual a 25,3% (- 2,8 pontos referente ao resultado de 2019). A análise trazida aqui segmentou

Além de precisar do seu repertório sociocultural, o aluno requer instrumentalização para o aprendizado da leitura. A concepção de que o estudante aprende repertório sociocultural nas aulas de História e Geografia e aprende a ler nas aulas de Língua Portuguesa é muito enviesada. O aluno pode até entender as nuances históricas de fatos sociais e geográficos, mas, se ele não é fluente, não conseguirá responder às questões das provas que medem o nível de compreensão leitora (e os percentuais avaliativos apontam isso). Para exemplificar esse descompasso, trazemos a análise de uma questão da última prova do SAESE (fig. 1) para verificar o diálogo entre Linguagens e Ciências Humanas:

Figura 1: Questão 03 da prova de linguagens do SAESE 2021

Pelo que lutavam os justiceiros do sertão

1 Foi uma onda de manifestos que se alastrou por quase todo o sertão do Nordeste brasileiro entre o século XVIII e meados do século XX. Para alguns especialistas, o cangaço teria nascido como uma forma de defesa dos sertanejos diante da tentativa de manter a ordem e aplicar a lei.

5 Mas o fato é que os bandos de cangaceiros logo se transformaram em grupos que também espalharam medo no sertão.

10 Para combatê-los, as autoridades reagiam com as “volantes”, grupos de policiais disfarçados de cangaceiros. O maior de todos os cangaceiros, Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, começou a atuar em 1920. As primeiras mulheres juntaram-se ao cangaço a partir de 1930 — a pioneira foi Maria Bonita, companheira de Lampião.

NAVARRO, Roberto. *Superinteressante*. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-foi-o-cangaço/>. Acesso em: 23 maio 2021. Adaptado.

QUESTÃO 3

A matéria sobre o cangaço é um exemplo de que a revista tem o objetivo de

A Estimular a leitura de notícias.

B Recuperar episódios da história brasileira.

C Divulgar acontecimentos recentes.

D Publicar acontecimentos diários.

Fonte: SAESE (2021)

A questão 03 avalia a habilidade de identificar editoriais de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fatos que são noticiados

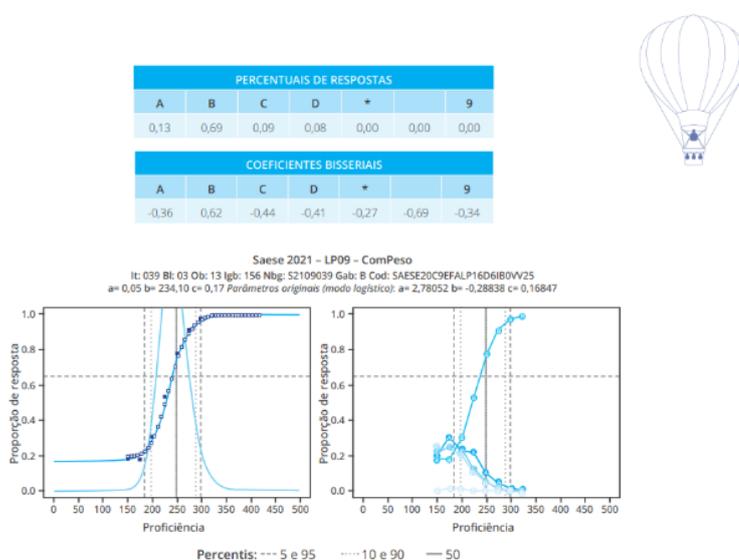
somente as escolas municipais. Em relação ao nível de proficiência, destaque as seguintes escolas: “Professora Aurea Melo, EMEF Ágape, Augusto Maynard, Ministro Geraldo Barreto Sobral, São Cristóvão, Euvaldo Diniz Gonçalves, Instituto Educacional Terezinha do Menino Jesus”. Essas escolas atingiram mais de 70% no aprendizado. Porém, os resultados de toda rede apresentam um nível de proficiência, que está entre avançado (3,0%), básico (51,8%), proficiente (22,2%) e insuficiente (22,9%). Para conferir os resultados, acesse: <https://saese.cesgranrio.org.br/>.

e comentados. O gênero textual apresentado é um artigo de divulgação científica, com o tipo de texto expositivo e relacionado ao campo jornalístico-midiático. O tema do gênero textual retrata o fenômeno do cangaço a partir de duas perspectivas: o cangaço enquanto resistência e o cangaço enquanto repressão.

Para responder esta questão, os alunos precisavam saber decodificar a informação e compreender o enunciado. Ou seja, identificar o comando e inferir as informações necessárias. Associado a esses dois processos cognitivos, o aluno necessitava realizar o uso adequado da prosódia e ter uma velocidade de leitura adequada. Os alunos só iriam conseguir recuperar o objetivo do editorial (identificar o tipo de publicação, voltar à recuperação sociocultural e à reflexão sobre as personagens e os acontecimentos da história) se conseguissem ter uma fluência na leitura.

Os resultados da questão (fig. 2) indicam que, muitos alunos, não possuem um nível de proficiência leitora. O percentual de acertos (69%) é alto na questão, o que significa que alunos dos níveis médio e alto de proficiência perceberam que o objetivo editorial é recuperar episódios da história brasileira (gabarito - alternativa B). Entretanto, utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI), observamos que, entre as três alternativas erradas, a alternativa “A” exerceu atração sobre alunos de baixa e média proficiência, que não distinguiram o objetivo mais amplo (gabarito A) do objetivo específico do artigo publicado (gabarito B).

Figura 02: Análise da questão 03 da prova de linguagens do SAESE 2021



Fonte: BRASIL, 2021.

As demais alternativas tiveram baixo percentual de escolha, atraindo principalmente alunos de baixa proficiência, o que revela dificuldade para analisar a questão tratada no item, já que ambas se referem aos objetivos de meios de comunicação diários e não às revistas especializadas em divulgação científica (BRASIL, 2021). Na análise da questão acima, observamos a importância de uma sensibilização dos professores de ciências humanas (História e Geografia) para o ensino de leitura.

Metodologia gamificação: ensino de leitura e formação de professores

O desafio da formação foi sensibilizar os professores de ciências humanas (História e Geografia) da rede municipal de Aracaju/SE na semana pedagógica 2023 para, em sala de aula, desenvolverem estratégias de leitura. A motivação da formação para os professores ocorreu após análises (como discutido na seção anterior) dos resultados da prova SAESE na rede. Abaixo, apresentamos as seguintes habilidades que obtiveram os menores desempenhos na prova de medida a proficiência leitora a nível municipal, SAESE. São elas:

Quadro 1: Apresentação dos descritores da BNCC e SAESE

<p>D4 - (EF69LP04) “Identificar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão em textos publicitários, relacionando os recursos linguístico-discursivos utilizados”.</p> <p>SAESE (Nível 03/250) “Identificar e comparar vários editoriais de jornais impressos, digitais e de sites de noticiosos, com base em artigo de divulgação de (aspectos históricos-geográficos) do Brasil”.</p>
--

Fonte: Elaboração própria (2023)

Para desenvolver a formação a partir dos descritores, criamos uma estratégia para construção do diálogo entre Linguagens (o ensino de Língua Portuguesa) e Ciências Humanas (História e Geografia). Por isso, desenvolvemos uma metodologia gamificada para organizar a formação/oficina para os professores. Abaixo, apresentamos o esquema gamificado:

Tabela 01: Esquema representativo da montagem do jogo gamificado

NÍVEL 01 15 minutos	NÍVEL 02 15 minutos	NÍVEL 02 30 minutos
--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

Eixo Cognitivo: Reconhecer-analisar	Eixo Cognitivo: Analisar-avaliar	Eixo Cognitivo: Produzir
Subdivisão da habilidade: Identificar/Codificar o efeito de sentido	Subdivisão da habilidade: Fortalecer a persuasão em textos publicitários	Subdivisão da habilidade: Relacionar recursos linguísticos-discursivos
Desafio: Teste cloze	Desafio: O dado da leitura persuasiva	Desafio: Produção de um cartaz publicitário

Fonte: Elaboração própria (2023)

No nível 01, construímos a primeira fase do jogo para mostrar aos professores como aplicar uma estratégia de compreensão leitora (teste cloze) aos alunos. Segue abaixo o texto na íntegra e o texto lacunado escolhido para o jogo:

Quadro 02: Texto escolhido para a aplicação do teste cloze

Pelo que lutavam os justiceiros do sertão

Foi uma onda de manifestos que se alastrou por quase todo o sertão do Nordeste brasileiro entre o século XVIII e meados do século XX. Para alguns especialistas, o cangaço teria nascido como uma forma de defesa dos sertanejos diante da tentativa de manter a ordem e aplicar a lei.

Mas o fato é que os bandos de cangaceiros logo se transformaram em grupos que também espalharam medo no sertão.

Para combatê-los, as autoridades reagiam com as “volantes”, grupos de policiais disfarçados de cangaceiros. O maior de todos os cangaceiros, Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, começou a atuar em 1920. As primeiras mulheres juntaram-se ao cangaço a partir de 1930 – a pioneira foi Maria Bonita, companheira de Lampião.

Pelo que lutavam os justiceiros do sertão

Foi uma onda de _____ que se alastrou por _____ todo o sertão do _____ brasileiro entre o século _____ e meados do século _____. Para alguns especialistas, o _____ teria nascido como uma _____ de defesa dos sertanejos _____ da tentativa de manter _____ ordem e aplicar a _____.

Mas o fato é _____ os bandos de cangaceiros _____ se transformaram em grupos _____ também espalharam medo no _____.

Para combatê-los, as autoridades _____ com as “volantes”, grupos _____ policiais disfarçados de cangaceiros. O maior de todos os cangaceiros, Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, começou a atuar em 1920. As primeiras mulheres juntaram-se ao cangaço a partir de 1930 – a pioneira foi Maria Bonita, companheira de Lampião.

Fonte: Navarro (2021).

Distribuímos 1 texto lacunado para que cada equipe pudesse preencher as lacunas e tentasse prever as palavras as quais estavam faltando no texto escolhido, considerando o material linguístico disponível nas proximidades das lacunas. Após passado o tempo disponível para a realização, os professores tiveram acesso ao texto na íntegra para correção. As equipes que tivessem mais acertos ganharam essa fase. Para essa fase do jogo, a pontuação do desempenho das equipes era a seguinte: 1º lugar (200), 2º lugar (150), 3º lugar (100), 4º lugar (50).

No nível 02, construímos a segunda etapa do jogo a fim de mostrar aos professores outra estratégia de leitura (*skimming* e *scanning*) para utilizar em suas aulas. Segue a pontuação para esta etapa: cada equipe que acertou a informação do dado ganhou 100 pontos. Caso a equipe perdesse, ficaria com 50 pontos. A seguir, apresentamos o cartaz publicitário e o texto escrito sobre cultura popular escolhidos para o jogo.

Figura 03: Texto I – cartaz publicitário



Fonte: Caldevilla (1917).

Quadro 03: Texto 02 – cultura popular

A valorização cultural e histórica de uma comunidade é instrumento essencial na construção de uma sociedade consolidada em bases sólidas e preparada para o futuro. É fundamental que a população tenha conhecimento sobre raízes, tradições e motivações que levaram a sociedade ao estado atual. Com cultura, a sociedade fica mais preparada para interpretar as ações geralmente ignoradas e, assim, exercer uma cobrança constante, sem aceitar passivamente as decisões da classe política, podendo ser agente ativa nas transformações.

Fonte: <https://opopularmm.com.br/a-valorizacao-da-cultura-e-historia-26972/>

Para passar de nível, eles precisavam jogar um dado contendo as etapas das estratégias do *skimming* e *scanning* para responderem às perguntas-desafio, que foram: (i) retirar palavras-chave do texto II; (ii) identificar a ideia-chave do texto II; (iii) identificar o efeito de sentido do trecho “só falta metade” do texto I; (iv) qual a relação do anúncio com o conteúdo histórico do texto I? No dado, ainda havia mais duas informações: (v) sai da rodada; (vi) perde 50 pontos.

Figura 04: Dado gamificado



Fonte: Elaboração própria (2023).

No nível 03, para a última etapa do jogo, apresentamos aos professores o universo do gênero textual como prática didático-pedagógica em suas aulas. O desafio foi a produção de um cartaz publicitário. Os docentes tinham que desenvolver o cartaz com o entendimento das etapas anteriores. Os temas eram os seguintes: (i) valorização da cultura do cangaço; (ii) valorização da cultura popular e tradição oral; (iii) valorização da cultura afro-brasileira. Os critérios de avaliação dos cartazes foram criatividade, relacionar aspectos visuais, discursivos e verbais e efeitos de sentidos.

Posteriormente às produções, finalizamos a formação/oficina com as discussões e com as sistematizações sobre a experiência do jogo.

Resultados: consciência da competência leitora e as relações interdisciplinares

A aplicação do jogo gamificado com os professores de ciências humanas possibilitou a discussão de diferentes experiências. A aplicação do jogo possibilitou um exercício direto de intertextualidade por parte dos professores na construção de associações e correlações com as áreas específicas. A partir das próximas linhas, iremos analisar cada etapa do jogo: a estratégia do teste cloze (nível 01), a estratégia do *skimming* e *scanning* (nível 02) e a produção do cartaz publicitário (nível 03).

A estratégia do teste cloze

O teste cloze consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos em que se omite o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão. Essa técnica tem se mostrado bastante eficaz, tanto do ponto de vista prático, tendo em vista a facilidade de elaboração, aplicação e correção, quanto do ponto de vista empírico, pois estudos apontam que alunos com maiores percentuais no teste apresentam resultados melhores nas médias das disciplinas (cf. MARINI, 1986; SANTOS, 1990; ABREU, 2017).

O teste cloze é uma boa estratégia de leitura, pois permite ao aprendiz um maior processamento da decodificação da informação, uma vez que, por meio das lacunas presentes no texto, poderá predizer qual a informação está faltando com o número de pistas em torno da lacuna. O teste é uma estratégia de compreensão leitora, por isso os leitores realizam inferências para que consigam captar o sentido do texto lido. A avaliação é feita por meio do preenchimento de lacunas, considerando a classe gramatical (um conhecimento morfossintático) e o campo semântico das palavras lexicais e palavras funcionais, identificadas por palavras exatas (as mesmas palavras do texto original) e palavras esperadas (palavras que não são as mesmas do texto original, mas que estão no mesmo campo de sentido). Além disso, há possibilidade do espaço em branco. Essa última possibilidade indica que o aluno está no nível da decodificação da palavra (cf. SIM-SIM; VIANA, 2007; TRISTÃO, 2009; PULIEZI, 2015; MACHADO, 2018a; 2018b).

No jogo, a experiência do teste cloze possibilitou aos professores observarem que só podem ter uma discussão profunda sobre aspectos socio-histórico-geográficos nas suas aulas se os alunos estiverem em um nível de leitura no qual possam identificar efeitos de sentido. Alguns apontamentos realizados pelos professores são interessantes descrever para que possamos refletir:

- Professores relataram que não chegavam a uma discussão sobre o cangaço do ponto de vista discursivo (se o movimento era ou não uma resistência político-social ou um movimento de “baderneiros”), pois os estudantes nem se quer compreenderiam a informação.
- Professores relataram que alguns alunos conseguiriam responder a informação solicitada se a leitura fosse feita pelo professor em voz alta.
- Professores de ciências humanas se assustaram ao saber que tinham um texto sobre cangaço na prova de língua portuguesa do SAESE.

Esses relatos merecem destaque, porque nos apontam uma análise metalinguística. Os professores não chegam a uma discussão socio-histórica-geográfica profunda sobre o texto do teste cloze, pois os discentes estão em níveis diferentes de proficiência leitora, como apontado nos resultados do SAESE/2021. Muitos deles decodificam a informação e só conseguem apreender informações menos complexas. Os docentes, ao relatarem experiências de leitura guiada com os alunos, nos sugerir inferir que, provavelmente, existe uma parcela de alunos que ainda não realizam um uso apropriado da prosódia no momento da leitura. Também, o espanto dos professores ao perceberem questões sobre o cangaço na prova do SAESE releva a falta de interdisciplinaridade da rede no que tange às abordagens metodológicas.

A estratégia de leitura do teste cloze serve para sensibilizar e instrumentalizar os professores no desenvolvimento da competência leitora. Ao aplicar o teste cloze, os professores poderão recompor a aprendizagem inicial de leitura dos estudantes, dificuldade que, ao longo do processo de aprendizagem, não foi completada. Se os resultados das provas de larga escala (como o SAESE) revelam que os alunos estão no nível da decodificação e pouca compreensão, é necessário recompor a aprendizagem deles com testes de compreensão leitora.

A estratégia de leitura do *skimming* e *scanning*

A estratégia de leitura do *skimming* e do *scanning* foram desenvolvidas, em um primeiro momento, como técnica para aulas de inglês instrumental. Porém, posteriormente, essas técnicas foram aplicadas para o ensino de língua materna. A técnica do *skimming* é uma leitura rápida para observar as informações do texto (*layout*, título, subtítulo, palavras desconhecidas, referências, primeiras e/ou últimas linhas de cada parágrafo, informação não verbal). Por sua vez, o *scanning* é uma técnica que significa “escaneamento” do texto. O verbo *scan* (escanear) significa examinar detalhadamente,

codificar a mensagem das frases, selecionar o vocabulário necessário, retirar as palavras-chave e as ideias principais e secundárias (cf. SOS, 2015).

Essas duas técnicas, a depender do objetivo do texto, podem desenvolver o aprendizado de níveis de compreensão: (i) uma compreensão mais geral do texto; (ii) e uma compreensão mais específica e detalhada. No caso de uma aplicação a um texto de língua materna, ela é desenvolvida em 3 etapas: (i) a primeira etapa (ou primeira leitura) é uma leitura rápida do texto para identificar os aspectos globais; (ii) a segunda etapa (ou segunda leitura) é uma leitura para identificar as palavras-chave do texto (palavras que se repetem e/ou aquelas que estejam no mesmo campo semântico); (iii) a terceira etapa (ou terceira leitura) é uma leitura para identificar as ideias-chave e as ideias secundárias do texto.

Na formação/oficina, essa técnica foi gamificada por meio do uso do dado, para os professores observarem que ela pode ser desenvolvida nas aulas como forma de ensino de leitura aos alunos, tanto de maneira tradicional (como descrita no parágrafo anterior) quanto gamificada. Alguns comentários metalinguísticos durante a aplicação trazidos pelos docentes no momento da discussão valem ser analisados.

- Os professores chamaram a atenção em relação ao método prático do *skimming* e *scanning* e afirmaram que iriam utilizá-lo nas aulas de História e Geografia;
- Os docentes chamaram atenção da dificuldade da leitura imagética que os alunos têm durante as aulas;
- Os professores chamaram atenção para a falta da capacidade de interpretação analítica dos discentes.

Essa estratégia de leitura do *skimming* e *scanning* pode auxiliar na melhora da interpretação dos textos, pois auxilia os alunos no desenvolvimento da velocidade da leitura oral/silenciosa e na capacidade de automatizar a compreensão básica do texto (palavras-chave, ideias gerais e ideias secundárias), automatizando a memória de trabalho para a identificação de aspectos voltados à coerência e à coesão no processamento do texto (por exemplo, a finalidade do texto e reconhecimento de aspectos morfosintáticos no efeito de sentido).

A leitura verbo-visual, pelo fato de o jogo trazer uma leitura de um cartaz publicitário, foi tema de discussão entre os professores. Eles foram sensibilizados a

pensarem que a leitura verbo-visual solicita um nível de compreensão muito maior ao aluno por mobilizar um maior número de pistas verbo-visuais (tanto linguísticas como paralinguísticas), o que prejudica o discente quando ele não tem uma capacidade de fluência de leitura para idade/série.

As produções textuais: os gêneros textuais

O conceito de gênero textual tem tido muita aderência no Brasil a partir de estudos da área da Linguística Textual, principalmente. Muito das discussões, especificamente, a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin e Luiz Antonio Marcuschi, sobre gêneros do discurso/textuais embasam documentos norteadores da educação básica, desde a década de 1990, na disciplina de Língua Portuguesa (seja com os PCNs até com a BNCC).

Os gêneros do discurso, conceito cunhado conforme Bakhtin (2000), resultam em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. Para o filósofo da linguagem, alguns aspectos definem o gênero: (i) o conteúdo temático (assunto); (ii) o plano composicional (estrutura formal); e o estilo (leva em conta a forma individual de escrever; vocabulário, composição frasal e gramatical). Por sua vez, os gêneros textuais, conceito cunhado conforme Marcuschi (2008, p. 19) “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [...]. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

Para o Bakhtin (2000), por mais que reconheça a importância do texto ao considerar características linguísticas quando menciona o plano composicional, o gênero do discurso focaliza em uma categoria discursiva. O objetivo, na análise, é observar um fenômeno socio-discursivo (as condições de produção dos textos na interrelação e na interação), enquanto, para o Marcuschi (2008), o gênero textual focaliza somente na materialidade linguística. A tendência é ver o gênero textual por meio do plano linguístico (a organização, a estruturação e as suas relações semânticas), ao passo que o gênero do discurso se vê por intermédio do plano enunciativo (os efeitos de sentido na circulação sociointerativa e discursiva).

Não vamos discutir a questão teórica desses conceitos, até porque utilizamos esses dois conceitos de forma intercambiável (MARCUSCHI, 2008). Mas, o objetivo de trazê-las à baila é apresentar que eles requerem automatização na hora da leitura para depois, automatizada a leitura e a compreensão do volume textual, verificar todos os aspectos

textuais e discursivos, necessários para realizar uma análise mais profunda sobre os diferentes fenômenos linguísticos presentes na sociedade.

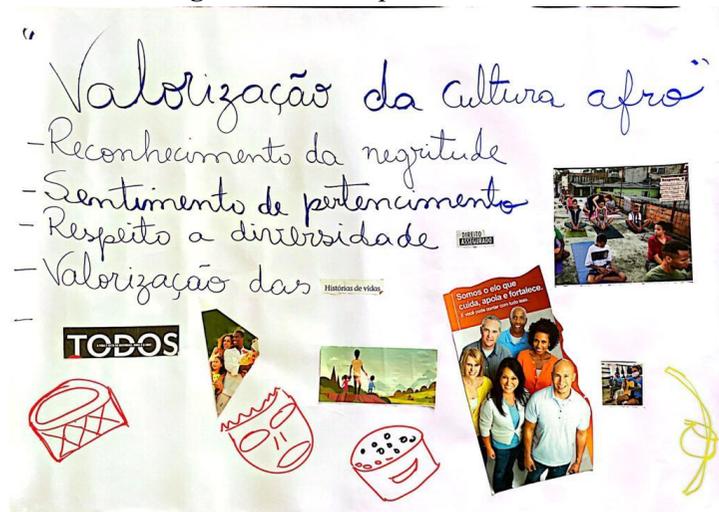
Para verificar os diferentes efeitos de sentido presentes em um texto/discurso e analisar as suas condições de produção (fatores sociais, econômicos, históricos), os alunos precisam automatizar, primeiro, uma fluência na leitura. Para depois da automatização da leitura, gastar memória de trabalho e de longo prazo, analisando e inferindo todos os aspectos enunciativos e textuais presentes nos gêneros do discurso/textuais.

Quando propomos aos professores as produções textuais de cartazes publicitários, foi uma forma de interrelacionar o conhecimento histórico-social (aspectos enunciativos) com o conhecimento linguístico (aspectos textuais) que os alunos precisam ter para o desenvolvimento da competência leitora, até porque os professores de ciências humanas não veem aspectos teóricos voltados aos elementos enunciativos e discursivos. A prática textual no jogo serviu para sensibilizá-los ao processo do ensino-aprendizagem, desde a decodificação da leitura até a análise dos aspectos sociodiscursivos.

Na formação/oficina, as discussões em relação às produções textuais sugerem que os professores só chegam a uma discussão com os alunos a respeito dos diferentes efeitos de sentido que atravessam a História se estiverem com um nível de proficiência leitora automatizada e um nível de compreensão leitora capaz de realizar inferências. Os professores se conscientizaram que só é possível desenvolver correlações com uma discussão profunda sobre os fenômenos sociogeográficos e da realização de uma leitura crítica sobre os episódios históricos se os alunos adquirirem a fluência em leitura.

Os efeitos de sentido dos cartazes produzidos pelos professores (fig. 05, fig. 06, fig. 07, fig. 08) é fruto de uma leitura fluente, engajada e relacionada com teoria *vs.* prática, possibilidade construída por meio da formação/oficina que associou discussões teóricas e interdisciplinares entre as áreas. A formação no ensino do processo da leitura é também função dos professores de ciências humanas. O engajamento em melhorar os percentuais de compreensão leitora nas provas de larga escala também deve ser dos professores das áreas de História e Geografia. Na formação/oficina, os professores puderam experimentar a produção textual, eixo da aprendizagem no qual se faz presente na BNCC para o desenvolvimento da prática leitora e escrita dos alunos, como metodologia para se sensibilizarem ao engajamento do ensino de leitura/escrita dos estudantes.

Figura 05: cartaz publicitário I



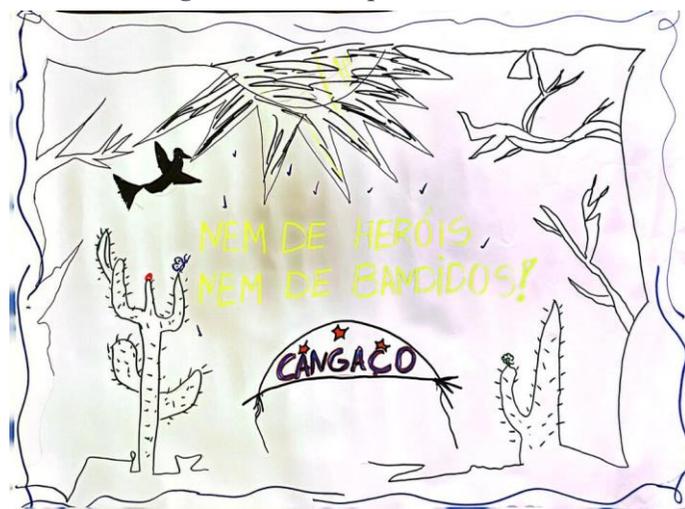
Fonte: Elaboração dos professores.

Figura 06: cartaz publicitário II



Fonte: Elaboração dos professores.

Figura 07: cartaz publicitário III



Fonte: Elaboração dos professores.

Figura 08: cartaz publicitário IV



Fonte: Elaboração dos professores.

Considerações finais

Os professores encerraram a metodologia gamificada sistematizando todas as estratégias de leitura aprendidas, de forma ativa, e apresentaram encaminhamentos possíveis para o desenvolvimento das aulas durante o ano letivo. O diálogo entre ciências humanas e linguagens precisa ser urgente e emergente na sala de aula. Associado a isso, os professores das áreas precisam se sensibilizar e se conscientizar do ensino de leitura na sala de aula.

É preciso defendermos um ativismo pela leitura na educação básica em que os professores das diferentes disciplinas nas diferentes áreas do conhecimento possam se responsabilizar pelo ensino da leitura. Esse ativismo precisa ser colocado em prática por meio da sensibilização das secretárias municipais e estaduais para a formação continuada dos professores em disponibilizar formações que possam trabalhar modelos e estratégias leitoras para a corpo docente. Por fim, este artigo é uma possibilidade de estratégia de formação continuada, que pode ser replicada por outros professores-formadores na tarefa de diminuir a assimetria da proficiência e compreensão leitora na educação básica.

Referências

ABREU, K. N. et al. O teste Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. *Revista de estudos da linguagem*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, 2017, p. 1767-1799. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/11366/0>

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. Rev. Trad. Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHOLO, T. L. et al. Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* [online]. Rio de Janeiro, v. 31, n.119, 2023, p. 1-24. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003776_1

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental: Terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL. *Boletim pedagógico (2021) do 9º ano do Ensino fundamental*. Fundação Cesgranrio. Secretaria do Estado da educação, do esporte e da cultura, 2021. Disponível em: <https://saese.cesgranrio.org.br/devolutivas>

BRASIL. *Enciclopédia PIRLS 2021: capítulo Brasil*. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. INEP/MEC. Brasília/DF, 2023. Disponível em: <https://pirls2021.org/encyclopedia/>

CALDEVILLA, R. *Cartão de propaganda*. Biblioteca Nacional, Lisboa, Portugal, 1917.

DENO, S. L. Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, n. 37, v. 3, 2003, p. 184-192. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00224669030370030801>

FREITAG, R. M. K.; MACHADO, A. P. G. Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. *Letras De Hoje*, Rio Grande do Sul, n. 54, v. 2, 2019, p. 132–145. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32509>.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. Campinas: Pontes: Unicamp, 1992

KLEIMAN, A. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes: Unicamp, 2001.

LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, n. 2, v. 6, 1974, p. 293- 324. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)

MACHADO, A. P. G. *Fluência em leitura oral e compreensão em leitura: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2018a.

MACHADO, A. P. G. Variação linguística e leitura: fenômenos variáveis da fala na leitura em voz alta. *A Cor das Letras*, Feira de Santana, n. 4, v. 19, 2018b, p. 196-218. Disponível em: <https://doi.org/10.13102/cl.v19i4Especial.2867>

MACHADO, A. P. R.; SANTOS, I. M.; CRUZ, D. S. Diagnóstico de estudantes: interface entre automaticidade e compreensão leitora. *Revista ponto de vista*. Viçosa, n. 1, v. 8, 2019, p. 47-61. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/9203/3700>

MARCUSCHI, L. A. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINI, A. *Compreensão de Leitura no Ensino Superior: Teste de um programa para Treino de Habilidades*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

NAVARRO, Roberto. O que foi o cangaço? *Superinteressante*. 4 de jul 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-foi-o-cangaço/>. Acesso em: 08 de ago. 2023.

OCDE. *Education Policy Outlook: Brazil – with a Focus on National and Subnational Policies* © OCDE 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-EN.pdf>. Acesso em: 08 de agos. 2023

PERFETTI, C.; SIAFURA, J. Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of reading*, V. 18, n. 1, 2014, p. 22-37. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (org.). *A ciência da leitura*, Porto Alegre: Penso, 2013, p. 245-265.

PINHEIRO, B. F. M.; SILVA, L. S.; FREITAG, R. M. K. *Velocidade de leitura na prova de linguagens, códigos e suas tecnologias do ENEM em estudantes do ensino médio*. 70ª Reunião Anual da SBPC. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Universidade Federal de Alagoas, 2018.

PULIEZI, S. *A fluência e sua importância para a compreensão da leitura*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RASINSKI, T. V. Commentary: Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, n. 2, v. 54, 2000, p. 146-151. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20204889>

RASINSKI, T. V. et al. Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, n. 1, v. 49, 2005, p. 22-27. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40009266>

RASINSKI, T. V. et al. The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *Reading Psychology*, v. 32, n.1, 2011, p. 75-97.

SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura na universidade: Um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia*, Campinas, n. 7, v. 2, 1990, p. 39-53. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estudos/article/view/7939>

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009, p. 143-155. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SIM-SIM, I.; VIANA, F. L. *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2007. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/11809>

SOS/Seek Optimum Skills. *Skimming and Scanning*. Reading and study skills lab. AnneArundel Community College. MD. USA, 2015. Disponível em: <https://www.aacc.edu/tutoring/file/skimming.pdf>

TRISTÃO, F. S. C. *Avaliação da fluência de leitura oral em alunos de 2º ano do 1º ciclo*. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa. 2009.

FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DA PRÁTICA DIALÓGICA PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA EXPERIÊNCIA EM UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

TRAINING READERS THROUGH THE DIALOGIC PRACTICE GROUP THINK-ALoud: AN EXPERIENCE IN A UNIVERSITY EXTENSION COURSE

Cleber Ferreira Guimarães¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo central discutir a formação de leitores por meio de uma prática dialógica e democrática, o Pensar Alto em Grupo (PAG), partindo do seguinte questionamento: Quais as contribuições da prática do PAG na formação de alunos de um curso de extensão universitária como leitores responsivos? Trata-se de um estudo qualitativo-interpretativista, cujo método principal para geração de dados foi o Pensar Alto em Grupo. Os dados aqui analisados foram gerados com um grupo de cinco alunos de um curso de extensão universitária desenvolvido via plataforma *Teams*, em 2021. Teoricamente, partimos da concepção dialógica de linguagem e dos estudos sobre leitura e letramento. Os resultados apontam para a importância de dar voz aos leitores e espaço para suas subjetividades a fim de promover uma discussão dialogizada, na qual os sentidos são construídos colaborativa e democraticamente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores. Prática dialógica. Pensar Alto em Grupo.

ABSTRACT: The central objective of this article is to discuss the formation of readers through a dialogical and democratic practice, the Group Think-Aloud (GTA), starting from the following question: What are the contributions of the practice of GTA in the formation of students of an extension course university as responsive readers? This is a qualitative-interpretative study, whose main method for generating data was the Group Think-Aloud. The data analyzed here were generated with a group of five students from a university extension course developed via the *Teams* platform, in 2021. Theoretically, we start from the dialogic conception of language and studies on reading and literacy. The results point to the importance of giving voice to readers and space for their subjectivities in order to promote a dialogic discussion, in which meanings are constructed collaboratively and democratically.

KEYWORDS: Reader training. Dialogic practice. Group Think-Aloud.

Introdução

¹ Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Brasilândia, Mato Grosso do Sul. E-mail: cleber_blod@hotmail.com.

Historicamente, a escola brasileira tem operado com uma pedagogia do silenciamento (FERRAREZI JÚNIOR, 2004), ou, conforme por Paulo Freire (2019), pedagogia bancária, na qual os conteúdos são vistos como entidades abstratas e autônomas, distantes dos educandos e do professor, este, único detentor dos saberes legitimados socialmente. Assim, ao observamos as práticas de leitura – ancoradas no modelo autônomo de letramento (STREET, 2014) – desenvolvidas nesse viés monológico, por exemplo, temos a formação de leitores passivos, sujeitos que decodificam e apenas identificam mensagens no texto. Em outros termos, os alunos não têm espaço para expressar sua voz/subjetividade, ou seja, para serem responsivos e construir múltiplas leituras, pois o que conta como leitura válida é somente aquela presente nos livros didáticos, como problematizam diversos pesquisadores (CORACINI, 2010; BATISTA-SANTOS, 2018; ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016).

Com base nesse contexto, é primordial que as práticas leitoras sejam transformadas, caso queiramos formar leitores construtores de sentidos e saberes. Foi com esse intento que surgiu o curso de extensão universitária “Construindo uma prática dialógica de letramento: formando leitores na perspectiva da BNCC”², coordenado pela Prof.^a Dr.^a Mara Sophia Zanotto (LAEL/PUCSP) e ofertado pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O curso é resultado de estudos e pesquisas empreendidos por Zanotto (1988) e seu Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM/CNPq) desde os anos de 1980, e tem como proposta apresentar, na teoria e na prática, o Pensar Alto em Grupo (PAG), uma prática dialógica, colaborativa e democrática desenvolvida pela referida pesquisadora.

O PAG é uma prática de letramento afinada com a perspectiva dialógica da linguagem, ao conceber o ato de ler como processo responsivo ativo (VOLÓCHINOV, 2018), e com a concepção problematizadora/transformadora de educação defendida por Freire (2019), na medida em que busca dar voz aos sujeitos e acolher suas contribuições durante a vivência de leitura. Nessa prática, os leitores são convidados a apresentar, espontânea e livremente, suas hipóteses responsivas³ de leitura e, colaborativamente,

² As informações sobre o curso estão disponíveis em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/construcao-de-uma-pratica-dialogica-de-letramento-formando> Acesso em: 10 de julho 2023.

³ De acordo com Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018), toda compreensão de um enunciado é ativa e responsiva, ou seja, o sujeito, ao confrontar um texto, apresenta suas palavras responsivas frente a ele. Assim, no processo de construção de sentidos, o leitor elabora hipóteses (palavras responsivas) que podem ou não ser relevantes em relação ao texto lido.

construírem múltiplos sentidos, diferentemente do que ocorre na prática tradicional, atada à leitura única, na qual o professor direciona o ato interpretativo para as leituras autorizadas pelos manuais didáticos ou para sua própria interpretação, tida como única, portanto, a correta (CORACINI, 2010).

Desde sua criação, o PAG foi utilizado de forma presencial, ou seja, os participantes – alunos de pós-graduação, professores e gestores da educação básica, entre outros – reuniam-se em círculos a fim de ler e discutir textos variados, sobretudo os literários por serem constituídos pela linguagem figurada, repleta de incongruências (CAMERON, 2003) que, de modo geral, desaceleram o processo de interpretação, pois as incongruências “constituem o sinal ou marca para indicar ao leitor que há necessidade de uma interpretação figurada, ou, de múltiplas interpretações” (ZANOTTO, 2016, p.120), exigindo maior esforço cognitivo por parte dos leitores.

No entanto, diversas pesquisas têm demonstrado que esse construto teórico-metodológico-dialógico pode ser mobilizado em contextos digitais/remotos, como no *Skype*, *Google Meet* e *Teams*. A primeira pesquisa em que o PAG foi empregado em uma reunião online foi a de Flávia Fernandes Camacho (2021), cujos resultados foram bastante significativos. Posteriormente, outros estudos também realizaram vivências de leitura remotamente, como Assis (2021), Batista-Santos e Silva (2021) e Autor (2023), apresentando contribuições interessantes para o campo da Linguística Aplicada, mais especificamente, à formação de leitores responsivos.

O objetivo geral deste artigo é discutir a formação de leitores por meio do PAG em um curso de extensão desenvolvido remotamente, em 2021⁴. Para tanto, analisamos os dados gerados durante a vivência de leitura do conto “A fuga”, de Clarice Lispector (2016). Participaram da vivência o professor-pesquisador e cinco alunos⁵ do curso de extensão. A análise foi efetuada a partir da perspectiva dialógica da linguagem e das teorizações acerca da leitura e do letramento, considerando o seguinte questionamento: Quais as contribuições da prática do PAG na formação de alunos de um curso de extensão universitária como leitores responsivos?

O trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, discutiremos os principais traços da leitura escolar dominante/monológica e suas implicações na formação

⁴ Os dados aqui analisados foram gerados durante a pesquisa de doutorado intitulada “Prática dialógica de leitura na formação de leitores responsivos em um curso de extensão universitária” (AUTOR, 2023).

⁵ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da PUC-SP, sob o parecer substanciado nº 4.850.397.

do leitor. Na sequência, apresentaremos o PAG, uma prática dialógica e democrática, bem como o papel do professor como agente de letramento. Posteriormente, trataremos da metodologia e análise dos dados e, em seguida, as considerações finais.

O silenciamento na aula de leitura: a prática escolar dominante

Zanotto e Sugayama (2016) denominam de prática escolar dominante a aula tradicional de leitura, em que os alunos devem identificar uma interpretação pré-determinada – proposta, em geral, pelo livro didático. A dinâmica interpretativa toma o texto como a fonte guardadora do sentido, logo o leitor tem pouco espaço para ser responsivo, isto é, seu repertório sociocultural pouco ou quase nunca é considerado; além disso, dificilmente os leitores têm a oportunidade de discutir, colaborativamente, acerca das possíveis leituras que podem ser construídas. Assim, nos questionamos: Que tipo de leitor é formado nessa prática? Temos a formação de leitores – silenciados – que se restringem ao texto e pouco contribuem durante o processo de construção de sentidos.

Podemos afirmar que a leitura escolar dominante se insere no modelo autônomo de letramento (STREET, 2014), pois tem como pressuposto a língua como sistema fechado, portanto, o sentido é intrínseco ao texto; conseqüentemente, todos os sujeitos devem chegar à mesma interpretação. As conseqüências dessa proposta são perversas⁶, visto que os alunos têm sua voz e subjetividade negligenciadas em prol dos discursos oficiais que são cristalizados e transmitidos socioculturalmente.

Há, nessa concepção dominante, marcada pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas/individuais – sem considerar as especificidades dos contextos socioculturais e históricos –, uma inclinação para marginalizar formas alternativas de ler e escrever e, conforme sugere Street (2014, p. 121), “a controlar os aspectos cruciais de linguagem e pensamento”. Na sala de aula, por exemplo, o professor atua como árbitro dos sentidos, ou seja, sua voz é a que prevalece e é responsável por ecoar as interpretações autorizadas e legitimadas pelos autores dos materiais didáticos.

Embora o modelo autônomo esteja fortemente presente em nossa cultura e

⁶ Freire (2019) afirma que na educação bancária, na qual o modelo autônomo de letramento está inserido, “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de *receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los*. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, *os grandes arquivados são os homens* [...]. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem o mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2019, p. 80-81, grifos nossos).

reproduzido através de diferentes estratégias, como a leitura escolar dominante, Street (2014) chama nossa atenção para um modelo alternativo, o modelo ideológico, que se contrapõe ao modelo autônomo/individual por considerar as questões de poder que envolvem as práticas letradas e a valorizar a multiplicidade de formas de se relacionar com a leitura e a escrita. O Pensar Alto em Grupo – contrapondo-se à leitura escolar dominante – é uma prática coerente com essa orientação alternativa do processo de letramento, e será apresentado na próxima seção.

A prática dialógica Pensar Alto em Grupo: uma vivência democrática e colaborativa

Antes de ser denominada Pensar Alto em Grupo (PAG), essa prática, inspirada no método do protocolo verbal (ERICSSON; SIMON, 1984), foi utilizada por Zanotto (1988) na pesquisa sobre a interpretação da metáfora em textos literários por leitores reais. Inicialmente⁷ a pesquisadora não atingiu os objetivos propostos, pois os participantes saíam com uma imagem negativa de si como leitores após lerem um texto individualmente. Era, portanto, uma prática monológica, que não tinha como pressuposto o dialogismo e a interação entre os sujeitos.

Com base nos resultados pouco produtivos, Zanotto resolveu alterar a dinâmica da prática: ao invés de solicitar aos participantes a leitura individual de um texto, propôs a leitura colaborativa, incluindo sua participação. Assim, houve uma reconceptualização do método, que deixou de ser monológico e tornou-se dialógico (ZANOTTO, 2014). Os leitores puderam discutir e negociar as leituras livremente sem se prenderem a uma interpretação definia *a priori*. Além disso, pelo fato de a professora-pesquisadora também participar da vivência de leitura, os alunos ficaram mais à vontade para compartilhar suas hipóteses e, com isso, construírem os sentidos.

Concretamente, a prática do PAG ocorre da seguinte maneira:

[...] o texto é distribuído aos participantes do grupo, que fazem, num primeiro momento, uma leitura individual silenciosa e anotam espontaneamente as ideias que vierem à mente. Logo em seguida se inicia a discussão, na qual cada um pode dizer livremente o que quiser a respeito do texto e do seu processo de leitura. Não é dada à discussão nenhuma direção prévia, pelo contrário, as ideias devem fluir livremente e não constituírem objeto de avaliação. O professor-pesquisador abre mão de seu papel de autoridade interpretativa e apenas coordena a discussão, podendo participar da construção de sentido o mais simetricamente possível. (ZANOTTO, 1998, p. 21).

⁷ Por questões de espaço não detalharemos a construção do Pensar Alto em Grupo, mas indicaremos o texto de Zanotto (2014) que apresenta, minuciosamente, os passos trilhados pela pesquisadora e seu Grupo para chegarem ao PAG.

Após a reconceptualização, Zanotto observou que pensar alto em grupo, além de um método para geração de dados, era, também, uma prática de letramento com potencial para formar leitores responsivos⁸, estando, assim, afinado com a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, segundo a qual os sentidos são construídos na interação entre sujeitos situados social, cultural e historicamente. Desse modo, temos uma prática de letramento que possibilita a responsividade (VOLÓCHINOV, 2018) de cada sujeito, abrindo espaço para múltiplas leituras, diferente da prática tradicional discutida anteriormente. Em síntese, trata-se de “um fenômeno híbrido: é ao mesmo tempo método de pesquisa e prática de letramento, cuja aplicação em sala de aula tem sido objeto de investigação” (ZANOTTO, 2016, p. 119).

Partindo do pressuposto de que a linguagem é um meio de interação social, no PAG, “ler é estabelecer diálogo por meio do qual os sentidos são construídos, de forma responsiva e reflexiva, na interação entre leitor e autor mediados pelo texto” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 39) e entre os próprios leitores. Por isso essa prática se afina ao modelo ideológico de letramento (STREET, 2014), que considera as especificidades dos contextos sociais e culturais de uso da leitura e da escrita, ou seja, o PAG permite que os participantes compartilhem seus repertórios socioculturais e possam construir sentidos e saberes diversos, fortalecendo, assim, suas identidades enquanto leitores construtores de sentidos. Há um empoderamento dos sujeitos no sentido de que cada um pode contribuir com o ato de ler, ao invés de deixarem o professor como árbitro dos sentidos textuais.

Considerando as características do PAG, e ressaltando que essa prática não é a única alternativa à formação de leitores responsivos, é preciso que o professor atue de forma a potencializar a participação dos leitores durante a vivência, isto é, propiciar momentos de coconstrução (PONTECORVO, 2005) de sentidos e saberes, ouvindo e acolhendo, empaticamente, as vozes/ideias dos participantes. Cabe, portanto, ao docente – em cooperação e interação com os alunos –, mobilizar ações coerentes com as de um agente de letramento, que, conforme explica Kleiman (2007, p. 21), é aquele “capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva [...]”, de modo a não arbitrar sobre as interpretações do grupo, mas favorecer o protagonismo responsivo ativo dos leitores.

⁸ Para um mapeamento detalhado das pesquisas com/sobre o PAG, ver Cichelero (2021).

Metodologia

Esta investigação é qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994), logo leva em conta as vozes e subjetividades dos sujeitos – incluindo o pesquisador – implicados em determinada prática social, o Pensar Alto em Grupo (PAG). Para a geração de dados, utilizamos o PAG como método principal, por permitir “a geração de dados em momentos de pensar alto online e de retrospectão imediata, visto que ele permite aos leitores, na interação em grupo, expressar suas ideias na interpretação do texto” (ZANOTTO; TAVARES DOS SANTOS, 2018, p. 206).

Assim, os dados foram gerados durante um curso de extensão universitária com carga horária de 30 horas oferecido remotamente devido à pandemia da Covid-19, em 2021. Naquele ano, tivemos duas turmas: o Grupo 1, que realizou o curso no período de vinte e sete de abril a vinte e nove de junho; e o Grupo 2, que estudou o conteúdo do curso no período de quatorze de setembro a trinta de novembro do referido ano. Para este trabalho, selecionamos dados gerados com o segundo Grupo, descrito a seguir.

Ao todo, o Grupo 2 foi composto por sete cursistas⁹, mas, na vivência de leitura aqui analisada, estavam presentes cinco alunos, além do professor-pesquisador:

- Camila, 30, era formada em Pedagogia, mas atuava profissionalmente em uma editora de livros.
- Davi, 25, possuía licenciatura em Letras e suas Respectivas Literaturas e lecionava português no Ensino Fundamental.
- Guilherme, 29, bacharel em Comunicação Social - Jornalismo e licenciado em Educomunicação, atuava como docente nos Ensinos Fundamental II e Médio, na disciplina de português, na rede particular.
- Hélio, 44, tinha formação em Letras e atuava na rede pública de São Paulo.
- Renata, 52, possuía formação no Magistério, em Pedagogia e Psicopedagogia, e era gestora escolar numa instituição privada da capital paulista.

É importante ressaltar que o curso foi ministrado por dois professores¹⁰, porém a vivência aqui analisada foi coordenada apenas pelo autor deste artigo, no segundo semestre de 2021. Ao todo, com esse Grupo, foram realizadas quatro vivências sob a

⁹ Todos os nomes são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

¹⁰ O curso “Construindo uma prática dialógica de letramento: formando leitores na perspectiva da BNCC” foi ministrado em parceria com a Prof^a Ma. Marta do Prado Marangoni, que permitiu que a citássemos.

coordenação do professor-pesquisador, nas quais foram lidos poemas (de Cecília Meireles e Drummond) e o conto “A fuga”¹¹, de Clarice Lispector (2016), lido na última vivência.

Como as vivências foram realizadas remotamente, o professor-pesquisador enviou o conto clariceano em pdf aos cursistas e, em seguida, explicou que eles teriam um tempo para ler o texto. Assim que todos terminaram, iniciamos a discussão sobre a narrativa proposta, que discute a vida de uma mulher insatisfeita com seu marido/casamento e que busca fugir do contexto monótono, infeliz. A seguir, apresentamos e discutimos alguns excertos da quarta vivência, os quais foram analisados considerando as categorias *responsividade do leitor e mediação do professor como agente de letramento*.

Análise dos dados

A vivência de leitura teve, ao todo, cento e oito turnos e durou cerca de trinta minutos. Desse modo, aqui, discutiremos alguns excertos que vão ao encontro do objetivo proposto neste artigo. Após a leitura individual e silenciosa, o professor-pesquisador (t.1) perguntou se alguém gostaria de compartilhar suas impressões sobre o conto lido (*“Vocês podem falar à vontade sem se preocupar com uma única leitura... então fiquem à vontade... Quem gostaria de (começar) comentar o texto?”*). Observamos que, nesse momento, o coordenador do evento deixou os participantes à vontade para expressar suas ideias e esclareceu que não estava em busca de uma leitura determinada. Tal atitude permitiu que os alunos se posicionassem ativamente frente ao texto.

Assim, no turno 14, Davi disse que não chorou porque não tinha lágrimas prontas, pois o texto retrata a dificuldade que muitas pessoas passam no intuito de serem felizes. Ao se referir à personagem clariceana, explicou que *“[...] ela escolheu a questão social... as pessoas em seu entorno... escolheu muita coisa e não::: a felicidade dela em primeiro lugar e isso é mais comum do que se parece... é muito comum [...]”*. Por fim, afirmou que *“ser feliz é coisa de gente corajosa”*, o que, pela sua leitura, a personagem do conto não era, pois permaceu casada com o marido que pouco se importava com ela, mas, por questões socioculturais, decidiu manter a relação com ele.

Observamos, no discurso de Davi (t.14), uma compreensão responsiva e reflexiva acerca da relação conjugal da personagem do conto, o que nos permite afimar que ele se

¹¹ Devido à sua extensão, o conto não foi anexado a este trabalho.

deslocou, empaticamente, de sua posição para compreender a perspectiva alheia, da personagem, e de tanta “*gente nesse Brasil e nesse mundo de meu Deus*” que vive situações semelhantes. Mais à frente, o professor-pesquisador (t.19) concordou com as ideias de Davi e as revozeou¹² (PONTECORVO, 2005), como agente de letramento, para que os participantes pensassem acerca do que o aluno havia dito, mobilizando, assim, outros sujeitos: “*Ah é... E vocês pessoal... vocês acham que ser feliz é pra quem tem coragem?*”.

É preciso ressaltar a relevância do questionamento efetuado pelo professor-pesquisador, que, ao invés de apenas comentar ou avaliar as contribuições do aluno – como na prática escolar dominante –, fez com que outros leitores se posicionassem responsivamente, a partir dessa pergunta. Contudo, salientamos que as perguntas não devem ser diretivas, ao contrário, precisam levar os participantes à reflexão, colaboração, negociação e construção de sentidos e saberes.

No turno 22, Hélio relacionou o conto “A fuga” com outro texto de Clarice Lispector, “Amizade sincera”, que, segundo ele, mostra a dificuldade que alguns amigos têm de conviver em um mesmo apartamento. Ao relacionar os textos, o aluno também recuperou as ideias de Davi, numa atitude responsiva ativa – almejada na prática dialógica do PAG – (“*como o Davi falou... às vezes as pessoas simplesmente... são levadas pela vida né? vão deixando e têm mesmo esse... esse medo de ser feliz... Eu achei muito bonita essa fala né? que amar é... aos corajosos*”), ratificando que a construção de sentidos é constitutivamente dialógica. Na sequência, o professor-pesquisador (t.23) acolheu as ideias desse aluno, sendo essa ação coerente com o perfil de um agente de letramento (KLEIMAN, 2007), que ouve e acolhe as vozes dos leitores na prática de leitura.

Em seguida, o professor-pesquisador (t.25) buscou mobilizar o grupo com uma pergunta (“*Alguém quer acrescentar algo?*”) e, posteriormente, Davi e Guilherme falaram ao mesmo tempo, demonstrando interesse em discutir o texto lido. Davi, por sua vez, deixou o colega falar, tendo em vista que já havia exposto algumas ideias. Guilherme (t.31) fez uma longa reflexão sobre a narrativa, ressaltando que foi surpreendido pelo final, pois esperava que a personagem se libertasse do casamento/marido, mas não foi o que aconteceu:

¹² O revozeamento ou *revoicing* é uma estratégia discursiva que se refere a “uma re-enunciação (oral ou escrita) da contribuição de um aluno, por outro participante da discussão” (O’CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 71), que contribui para que o próprio aluno aprofunde suas ideias, ou outros sujeitos entrem na discussão apresentando suas opiniões.

toda a emoção que a Clarice cria ao longo do texto ela simplesmente... tipo se esvai... Ela::::: acaba com qualquer possibilidade de empolgação... assim... a gente termina tão apático... tão melancólico quanto a própria vida da::::: da personagem né? parece que essa melancolia e essa apatia são transferidas... pra gente assim... é uma (composição) de sentimento legal...(GUILHERME, t. 31).

É pertinente observar como o referido leitor mergulhou, alteritariamente e empaticamente, no conto, o que indica um processo de leitura profunda, na qual há uma espécie de transporte à perspectiva alheia (WOLF, 2019). Assim, é possível afirmar que o PAG permite esse transporta-se, que não é sinônimo de acordo ou harmonia às vivências de outrem, personagens, autor, leitores etc., que nos auxilia na compreensão de nós mesmos, bem como na ampliação de nosso repertório vivencial. Tal processo é propiciado pelos textos literários, os quais nos conduzem em direção a outras subjetividades, “não meramente para as observarmos e examinarmos, mas para lhes dar sentido e para enxergarmos o mundo a partir de suas perspectivas” (RITIVOI, 2018, p.11).

No PAG almejamos a participação livre e espontânea dos leitores, contudo, em alguns casos, é necessário que o coordenador da vivência se dirija a alguns alunos diretamente, sobretudo os mais quietos e tímidos. Por isso, no turno 50, o professor-pesquisador se voltou a Renata, pois ela ainda não havia exposto suas ideias. Essa atitude estimulou a participação da aluna que, no turno 53, compartilhou com o grupo suas percepções acerca do conto clariceano:

É::::: bom... o Davi... o Hélio... o Guilherme falaram... muitas coisas assim relevantes né? do conto... Eu havia colocado::::: que::::: essa sensação de::::: é::::: enclausuramento né? de::::: ... que essa moça sente e::::: eu pensei... eu disse assim... nossa ela vai se libertar né? de um::::: de algo assim que ((risos)) não tá bom na vida dela e tive a mesma sensação que os colegas né?::::: chegou no final... ela perdeu tudo aquilo né? Nós perdemos né? porque deu uma sensação boa também pra nós né? olha a moça vai conseguir é::::: reviver né? passar pra outra::::: outra::::: vivência assim da vida dela e no final... foi tudo::::: tudo errado né? [...] (RENATA, t. 53).

Observamos que Renata recuperou e avaliou – positivamente – as ideias de Davi, Hélio e Guilherme, demonstrando que, conforme Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018), a compreensão é sempre responsiva ativa e apresenta nuances axiológicas acerca dos enunciados (textos) alheios. Outro ponto bastante interessante, que demonstra uma efetiva imersão – leitura profunda (WOLF, 2019) – no conto, pode ser constatado quando a aluna explica que a personagem vivia enclausurada no casamento, mas que, em algum momento, ela conseguiria se libertar; porém, “chegou no final... ela perdeu tudo aquilo né? Nós perdemos né? porque deu uma sensação boa também pra nós né? olha a moça

vai conseguir é::: reviver né?”. Quer dizer, na visão de Renata, caso a personagem terminasse o casamento infeliz para viver experiências outras, nós, leitores, também ficaríamos felizes, nos libertaríamos.

Há, desse modo, um deslocamento empático de Renata que aponta para a natureza intersubjetiva da construção de sentidos na leitura, uma vez que “a experiência individual apenas se realiza plenamente quando é partilhada” (ABRANTES, 2020, p. 243). Dessa forma, esse processo intersubjetivo, propiciado pela prática do Pensar Alto em Grupo, “é um exercício importante de olhar para o outro, para a alteridade. Assim, a leitura realizada dessa maneira reflexiva leva o/a aluno/a a perceber o autor como um outro, assim como seus colegas são outros” (ZANOTTO, 2020, p. 145).

Mais adiante, o grupo apresentou ideias pouco coerentes com o texto, mas que fazem parte do processo interpretativo. Por isso, ao invés de descartar ou avaliar negativamente essas contribuições, é importante, como fez o professor-pesquisador na vivência aqui analisada, que o coordenador do evento as considere como hipóteses de leitura, que podem ser mais ou menos relevantes (ZANOTTO, 2016).

No turno 63, o professor-pesquisador releu um trecho do conto e perguntou como o grupo havia interpretado. Renata (t.64), na sequência, expressou que o marido da personagem seria seu “*porto seguro*”, pois, conforme “*o Davi falou né? às vezes por questões sociais... questões financeiras... enfim... a pessoa acaba ficando né? então eu acho que esse... esse pedacinho aí se remete a isso...*”. O professor-pesquisador (t. 65) concordou com a aluna, e, posteriormente, Camila (t.66) complementou a leitura de Renata:

Essa pergunta dela me remete a ideia de quem que foi que deu a ordem né? de que o homem né? o marido... esse personagem tem o bom senso? É... remete muito essa questão social imposta de (...) né? imagino que seja um contexto onde ela... é totalmente reprimida né? Um meio mais machista né? então essa pergunta dela é muito interessante né? quem que foi né? onde se deu essa ideia de que o::: homem é realmente né? completando o que a Renata fala... esse porto seguro é de fato né?(CAMILA, t. 66).

Verificamos que Camila realizou uma reflexão crítica e pertinente acerca dos papéis de gênero desempenhados socioculturalmente, além de levar em conta as ideias compartilhadas por Renata anteriormente, que nos remete a uma característica importante da prática do PAG, qual seja, a coconstrução de sentidos (PONTECORVO, 2005), que traz uma implicação relevante: “a de que os interlocutores devem estar conscientes de si e do outro”, conforme Zanotto (2014, p. 14), visto que o outro não é um ser passivo, “mas

responsivo ativo na construção de uma réplica ao seu interlocutor”.

Em vista do exposto, observamos que os sentidos vão sendo construídos/tecidos na dialogicidade e no inter-relacionamento das diversas vozes sociais que compõe esse evento de letramento, pois aos leitores foi dado espaço para reflexão e coconstrução de sentidos. Além disso, o professor-pesquisador não agiu como um árbitro dos sentidos; ao contrário, foi um mediador e negociador à medida que ouvia, acolhia e articulava as vozes e os sentidos que foram construídos na interação intersubjetiva, diferentemente do que ocorre na prática de leitura escolar dominante (monológica e monossêmica).

Além de ouvir atentamente as contribuições dos leitores, é desejável que o coordenador da vivência realize comentários de apoio, pois demonstram que ele está acompanhando o raciocínio dos alunos. Desse modo, no turno 67, o professor-pesquisador fez com comentário desse tipo (“*Sim*”) para evidenciar que estava atento à voz de Camila. Na sequência, Davi (t. 68) participou novamente, expondo que construiu duas interpretações para o trecho lido pelo pesquisador-pesquisador (t.63). Para esse aluno, em certo momento da narrativa o marido da personagem demonstrou alguma atitude positiva em relação à esposa, entretanto, ao longo do conto, a personagem busca fugir de casa, do casamento, inclusive, fica um bom tempo na rua debaixo de chuva, a fim de decidir o que fazer de sua vida, como observamos neste excerto do texto:

Estava cansada. Pensava sempre: “Mas que é que vai acontecer agora?” Se ficasse andando. Não era solução. Voltar para casa? Não. Receava que alguma força a empurrasse para o ponto de partida. Tonta como estava, fechou os olhos e imaginou um grande turbilhão saindo do “Lar Elvira”, aspirando-a violentamente e recolocando-a junto da janela, o livro na mão, recompondo a cena diária. Assustou-se. Esperou um momento em que ninguém passava para dizer com toda a sua força: “Você não voltará”. Apaziguou-se (LISPECTOR, 2016, p. 88, grifos nossos).

Continuando seu raciocínio, Davi (t.68) comentou que o marido “*representava mesmo esse bom senso*”, contudo, às vezes, “*até isso é ruim né? ((risos)) uma pessoa muito certinha a vida toda... eu tive essa leitura também*”. Para esse aluno, alguém que é correto o tempo todo se torna ruim. Ele sintetizou sua interpretação dizendo que enxergou também “*essa questão da construção da mulher enquanto a subjugada... a::::: a submissa e também a mulher casada com o marido perfeito [...]*”. Ou seja, esse leitor realizou duas leituras em relação ao personagem/marido: “*do romântico ao exacerbado e também a questão oposta né?*”.

Na sequência, Camila (t. 69) respondeu (“*Boa*”) e o professor-pesquisador (t.70)

buscou confirmar a hipótese de Davi de que o personagem seria de fato o marido perfeito. Para isso, releu no conto um trecho que diz: “o seu marido”, né? é particularmente sólido, bom e nunca erra ((risada ao fundo))”. Porém, mesmo o personagem sendo alguém que nunca errava, ao longo do conto percebemos que se trata de alguém “bem frio” (Renata, t. 85), já que a personagem tenta fugir de casa para viver experiências outras, como viajar, tomar café, comer pão, enfim, sentir fome, pois “Há doze anos [de casamento] não sente fome” (LISPECTOR, 2016, p. 91).

Camila (t.71) concordou com a ideia de o personagem ser um marido perfeito e, como resposta, Davi (t.72) persistiu nas duas hipóteses de leitura:

E cabem os dois também né?...porque é assim... o marido bom ele não erra porque ele não erra e o marido ruim né? o machista ele não erra por toda essa questão social por trás né? porque ele não dá o braço a torcer... a mulher é sempre a louca... a errada né?(DAVI, t. 72).

De acordo com Camila, a mulher é considerada louca ou errada “Porque se defende né?” (73). Quer dizer, socialmente, o fato de a mulher se defender ou expressar sua opinião, é sinônimo de histeria, exagero etc. Após o comentário de Camila, Davi pareceu estar com dúvida em relação às duas interpretações por ele construídas: “eu fiquei na dúvida né? se ele é ruim ou... sei lá... Quando ele dá um beijo sem... mas ao mesmo tempo ele parece que não tá muito percebendo o que tá acontecendo... Ai eu fiquei na dúvida como é que é essa relação deles aí” (DAVI, t.74).

Ao perceber que Davi apresentava dúvidas acerca da relação do casal retratada no conto, o professor-pesquisador, como agente de letramento, expandiu a dúvida para os demais participantes da vivência através do revozeamento (O’CONNOR; MICHAELS, 1996), que consiste na reelaboração ou repetição do enunciado alheio, possibilitando, assim, que os sentidos e os conhecimentos sejam construídos democrática e colaborativamente. Por isso, ao invés de dar uma resposta pronta para o aluno, como ocorre na prática tradicional de leitura, o professor-pesquisador lançou para o grupo: “Olha pessoal o Davi tá com uma dúvida...” (t.75).

Desse modo, atuar como agente de letramento exige do professor (ou outro ator social) considerar que cada sujeito possui um repertório sociocultural singular, adquirido em contextos sócio-históricos também determinados. Isso implica reconhecer que os conhecimentos e as interpretações podem variar de leitor para leitor, logo cabe ao educador “aceitar as múltiplas leituras e os múltiplos sentidos em relação a um mesmo texto” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 166), além de considerar que os alunos podem ter

dúvidas ou dificuldades em relação a um determinado texto ou conteúdo, isto é, nem todos vão interpretar da mesma forma e/ou aprender no mesmo ritmo em uma sala de aula.

Nesse sentido, no PAG, “não há alunos que leem melhor ou pior. Há leitores, portanto, há leituras” (MELO, 2021, p. 164). Assim, como resposta, Hélio (t.76) afirmou que para ele o marido era “*opressor*”, por isso a esposa queria tanto fugir daquela relação. Além disso, salientou que ao longo do conto o marido pouco é apresentado, pois a narrativa busca evidenciar a vida da personagem, em primeiro plano. A fim de levar o aluno a aprofundar suas ideias, o professor-pesquisador (t. 77) perguntou se Hélio realmente achava que o marido era opressor (“*Ah então você acha que o homem é o opressor*”), e obteve uma resposta afirmativa do cursista (t. 78).

Logo após a participação de Hélio, Camila (t. 79) comentou que a personagem, embora estivesse ocupando um papel estabelecido socialmente – o de esposa –, “*teve esse momento de lucidez né? de compreensão de si*”, que a impulsinou tentar fugir do casamento, pois continuar vivendo aquela relação “*não era bem o que o CORAÇÃO dela queria*”. Em seguida, Hélio reafirmou (t.80) que o marido não era alguém relevante na narrativa, justamente para evidenciar a voz/desejos da esposa (“*ele é apenas citado né? na terceira pessoa... ele nem aparece na história exatamente...*”).

Destarte, verificamos que a interpretação de Davi (t. 72) de que o marido em algum momento foi bom para a esposa não foi aceita por Camila e Hélio, contudo, os cursistas continuaram a discussão, tendo em vista que o PAG é uma prática reflexiva, colaborativa e, acima de tudo, democrática, na qual os leitores podem aceitar, refutar ou rejeitar as interpretações do outro, bem como acrescentar informações à leitura dos colegas. Seguindo o raciocínio de Hélio e Camila, Renata (t. 81) também afirmou que o marido demonstrava ser opressor. Para tanto, a aluna releu um trecho do conto para justificar sua posição, e finalizou dizendo que a personagem-esposa “[...] *se anulou em todos os sentidos da vida dela né?*” para manter uma relação monótona, infeliz. Camila entrou na discussão (t. 82) a fim de acolher e complementar as ideias de Renata acerca da atitude opressora do marido.

Depois, Davi (t. 83) fez alguns apontamentos sobre o fato de a personagem sentir prazer nas coisas simples da vida – como tomar café, comer pão, sentir o vento etc. – somente quando estava fora de casa. Renata complementou a leitura do colega retomando, para isso, um trecho final do conto:

E na parte que ele::::: que ela entra em casa né? lá no finalzinho que ela fala assim: “é tarde e seu marido está lendo na cama, diz-lhe que Rosinha esteve doente. Não recebeu seu recado avisando que só voltaria de noite? Não, diz ele”. Algo assim... bem... bem frio... bem::::: assim::::: por isso que eu acho que ele tem toda essa::::: essa força opressora sobre ela né? (RENATA, t. 84).

Na sequência, o professor-pesquisador (t.85) revozeou, em tom interrogativo, a leitura de Renata (“*Como se ele não se importasse né Renata?*”). Tal questionamento foi importante não só por demonstrar para a aluna que o professor-pesquisador estava atento à discussão, mas, também, para estimular a aluna a ampliar os sentidos. Como resposta, Renata completou: “*Sim... Tanto faz se você chega às cinco ou às dez*” (t. 86).

É possível perceber que o grupo (construiu e) aderiu mais a leitura de que o marido tinha atitudes pouco agradáveis para com a esposa, como observamos, também, no discurso de Guilherme (t. 85), que interpretou o fato de a esposa ter que acordar o marido às sete horas como algo “*muito forte*”, indicando que “*a responsabilidade de acordar o cara é dela*”. Para ele, isso revela “*um pouco da infantilização do marido*” e, por trás da narrativa, “*existe também uma crítica da Clarice à infantilização do homem... especialmente na figura marido... da persona marido*”. Guilherme explicou também que em outras obras a escritora brasileira coloca essa temática em xeque, por ser influenciada pelo contexto sócio-histórico vivido por ela – décadas de sessenta e setenta.

Em seguida, Héio (t. 90) retornou ao texto para justificar porque a personagem-esposa continuou casada. Ele releu uma passagem que indica que a mulher não tinha dinheiro suficiente para viajar, ou seja, para esse aluno, “*se não fosse isso né? de repente ela não chegaria nessa situação*”, tendo que viver como se fosse uma prisioneira (“*Então é::::: uma prisão né o carcereiro e o prisioneiro né?... ninguém ali tem coragem de fugir dessa situação né?*”). Nesse sentido, observamos que as questões materiais – como pontou Davi (t. 14) no início da vivência – podem ter influenciado na decisão final da personagem. O professor-pesquisador, na sequência (t. 91), acolheu as contribuições do aluno, dizendo que a metáfora do prisioneiro e o carcereiro era interessante e relevante.

Na parte final da vivência, Guilherme (t. 92) levantou uma questão/dúvida acerca da expressão “*Lar Elvira*” que aparece no conto. O aluno, inicialmente, a interpretou como uma “*casa pra moças*” ou “*internato*”, no entanto, depois, “*deu pra perceber que ela tava fugindo de um casamento*”. Porém, ele ainda perguntou ao professor-pesquisador se havia alguma informação a respeito do “*Lar Elvira*”. Ao invés de tecer, inicialmente, algum comentário sobre o ponto levantado pelo aluno, o professor-pesquisador (t. 92)

lançou para o grupo um questionamento, no intuito de levar os leitores a refletirem e, quem sabe, discutirem as possíveis interpretações para referida expressão (“*O que que seria pessoal o Lar Elvira?*” ((*todos ficaram em silêncio*))).

Percebendo o silêncio do grupo, o professor-pesquisador expôs sua opinião relendo, para isso, um trecho do texto, e ao final, perguntou aos cursistas como eles haviam interpretado a passagem relida:

Olha Guilherme na leitura que eu fiz o Lar Elvira seria a CASA dela... Então... e:::: e:::: no texto fala assim né? “Tonta como estava, fechou os olhos e imaginou um grande turbilhão saindo do “LAR ELVIRA”, aspirando-a violentamente e recolocando-a junto da janela, o livro na mão, recompondo a cena diária.” Então... o Lar Elvira é (...) seria o regresso à casa dela né? pra aquela rotina né? Foi a leitura que eu fiz né? ((risos))... E aí ela se assusta né? “AssusTOU-SE. Esperou um momento em que ninguém passava para dizer com toda a força: “Você não voltará”. ApaziGUOU-SE”. Então eu acho que se refere à casa dela... E vocês como interpretaram? (PROFESSOR-PESQUISADOR, t. 93).

Hélio (t. 94), na sequência, respondeu que Elvira era o nome da personagem-esposa. O professor-pesquisador (t. 95) concordou com essa hipótese, assim como Guilherme (t. 96). A discussão apontou para o fato de que, embora a expressão “Lar Elvira” se referisse à casa da personagm, e, comumente, a palavra “lar” apresenta sentido positivo – lugar confortável, de aconchego –, a mulher somente sentiu tais sentimentos fora de casa/do casamento, como explicou Hélio: “*Se fosse confortável ela viveria essas experiências que foram na rua né? fora de casa (ela teria dentro de casa né?) [...] somente fora ela conseguiu se sentir livre...*” (t. 98). Por fim, o professor-pesquisador apoiou a leitura de Hélio e releu a parte final do conto, perguntando aos alunos como eles haviam interpretado:

É isso mesmo Hélio... parece que só lá fora ela consegue ser livre né?... E aí mais alguma:::: coisa?... Lá no final do conto... bem:::: no final mesmo diz assim: “Dentre as árvores, sobe uma luz grande e pura. Fica de olhos abertos durante algum tempo. Depois enxuga as lágrimas com o lençol, fecha os olhos e ajeita-se na cama. Sente o luar cobri-la vagarosamente. Dentro do silêncio da noite, o navio se afasta cada vez mais”. Como vocês interpretaram esse (...) essa última parte? (PROFESSOR-PESQUISADOR, t. 99).

Após os comentários do professor-pesquisador, Renata (t. 100) disse que, para ela, a personagem teria que “*se contentar com a vida que ela levava*”, pois, ao não ter tido coragem suficiente para deixar o marido – terminando o casamento –, “*a felicidade estava partindo [...] aí ela... o que resta são as lágrimas e continuar naquela vidinha:::: dela do jeito que sempre foi...*”. O professor-pesquisador, em seguida, revozeou (t. 101) parte da

fala da aluna (“*É... a felicidade estava partindo...*”) no intuito de fazer com que ela (ou outros integrantes do grupo) ampliasse os sentidos.

O revozeamento realizado pelo professor-pesquisador (t. 101) estimulou a participação de Hélio (t. 102), que completou: “*É como se ela estivesse é::: na cama... próxima à janela aberta (olhando né? o mundo lá fora) e lembrando daquele momento que ela teve né? seria a felicidade né? e também a lembrança ((som de gaguejo)) (do que já fez) da fuga dela...*”. Posteriormente, o professor-pesquisador (t. 103) realizou um comentário de apoio (“*É mesmo Hélio... ela poderia estar ali lembrando de tudo o que ela viveu fora de casa né?...*”) e perguntou se alguém mais gostaria de acrescentar algo. Contudo, os alunos ficaram em silêncio, assim, o professor-pesquisador retomou algumas leituras construídas pelos cursitas a fim de que pudessem dizer quais eram coerentes com a narrativa clariceana:

Mais alguém pessoal quer comentar? ((silêncio)) Ou a gente pode encerrar?... Bom... então... aqui vocês construíram várias leituras e aí... agora a gente vai observar quais são coerentes ou não... se são todas... Vocês disseram que pra ser feliz tem que ter coragem... Acham que essa é uma leitura válida pro texto?... Vocês também falaram né? que a precipitação da chuva poderia ser um indicativo de muDANÇA da saída da Elvira ou da personagem... Vocês disseram que essa mulher pode ser subMISSA... que tem um sensação de enclausurAMENTO... que a Clarice toca nas questões SOCIAIS... do papel da mulher... da mulher reprimIDA... o homem como um opreSSOR... E que a mulher também só sentiu PRAZER nesses detalhes mí-ni-mos né? pequenos da vida... só quando ela estava fora de casa... como tomar café e... ou comer um pão né? E que o homem também não se importava com essa mulher... como se ele não tivesse tanta... simpatia com ela... porque ele na verdade era tido como uma criança né? aquela pessoa que tem que ter vários cuidados porque se não... não caminha... Aí o Guilherme também comentou que a Clarice pode fazer uma crítica né? a essa sociedade... aos relacionamentos abuSIVOS e o Hélio disse que o casamento aí pode ser tratado como uma prisão... E o que que vocês acham? Todas essas leituras podem ser válidas... coerentes pra esse texto?... (PROFESSOR-PESQUISADOR, t. 103).

A retomada, ao final da vivência, das leituras construídas pelo grupo é uma atitude pertinente no PAG, pois, nesse momento, os leitores podem, democraticamente, decidir quais leituras foram relevantes. Por isso, é importante que o professor pense junto com os alunos, ao invés de decidir, ele mesmo, o que conta como interpretação. Nesse processo de reflexão e colaboração, “o professor se desloca da sua posição [de autoridade interpretativa] para compreender e ouvir com empatia a voz do aluno, em um exercício de perceber o aluno como outro diferente de si” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 32).

Nesse sentido, Camila (t. 104), Davi (t. 105), Guilherme (t. 106) e Renata (t. 107) concordaram com as leituras por eles construídas e retomadas pelo professor-pesquisador;

apenas Hélio não se posicionou. Para finalizar a vivência, o professor-pesquisador (t. 108) agradeceu a participação dos cursistas e ressaltou que, se o grupo continuasse discutindo sobre o texto, outras leituras poderiam emergir, visto que, ao pensar alto em grupo, almejamos a negociação e construção de múltiplas leituras, indo de encontro às práticas de leitura silenciadoras e centralizadoras que persistem no contexto educacional.

Considerações finais

O artigo teve como objetivo discutir a formação de leitores responsáveis por meio da prática dialógica Pensar Alto em Grupo (PAG), em um curso de extensão promovido remotamente, no ano de 2021, via plataforma *Teams*. Para isso, fomos guiados pela seguinte questão: Quais as contribuições da prática do PAG na formação de alunos de um curso de extensão universitária como leitores responsáveis?

Como pudemos observar, os alunos discutiram e negociaram dialógica e colaborativamente ao longo da vivência, sobretudo por saberem que não seriam avaliados ou que precisariam chegar a uma interpretação determinada pelo professor-pesquisador. Quer dizer, por meio do Pensar Alto em Grupo, os leitores tiveram voz e espaço para expressar suas subjetividades, ativa e responsivamente.

Na medida em que o professor-pesquisador criou, juntamente com os cursistas, uma ambiência reflexiva e respeitosa, os leitores raciocinaram inferencialmente – aspecto importante no processo de leitura de modo geral, e na leitura de textos literários, em particular. Todas as contribuições foram acolhidas pelo professor-pesquisador que, em determinados momentos realizou comentários de apoio, e em outros, lançou para o grupo as hipóteses, para que os alunos pudessem pensar alto em grupo, ao invés de oferecer uma resposta única e definitiva, como na prática escolar dominante.

Sabemos o quão desafiador é romper com concepções e práticas arraigadas nos cotidianos das salas de aula, que, de modo geral, são informadas pela perspectiva monológica da leitura única. Entretanto, também acreditamos que por meio da ação-reflexão-ação dos professores, as práticas tradicionais poderão sofrer transformações. O Pensar Alto em Grupo, como vimos, é uma alternativa interessante, pois, ao se fundamentar numa concepção dialógica de linguagem, “pode levar a letramentos mais comprometidos com a cidadania, promovendo diálogos autênticos e não mera reprodução de discursos e identidades cristalizados no ensino de leitura” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016. 34).

Referências

ABRANTES, Ana M. Intersubjetividade entre a singularidade e a empatia. In: CAVALCANTI, Sandra; GABRIEL, Rosângela; MOURA, Heronides (Orgs). *Linguagem, cognição e cultura: estudos em interface*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

ASSIS, Juliana P de. *Prática de leitura dialógica em contexto remoto: o professor como agente de letramento na construção de sentido*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário Porto Nacional, TO, 2021.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WWMF Martins Fontes, 2011.

BATISTA-SANTOS, Dalve O. *Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2018.

BATISTA-SANTOS, Dalve O; SILVA, Dimas H. P de O. A prática de letramento do pensar alto em grupo em contexto remoto: o dialogismo na construção de sentidos. In: FUZA, Ângela F; BATISTA-SANTOS, Dalve O; MELO, Lívia C de (Orgs). *Leitura: aspectos teórico-metodológicos no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

CAMACHO, Flávia F. *Prática de letramento dialógica na construção de sentidos em poemas e contos*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2021.

CAMERON, Lynne. *Metaphor in education discourse*. London/New York: Continuum, 2003.

CICHILERO, Marli. *Visão de águia: a (trans) formação do leitor na prática de letramento “Pensar Alto em Grupo”*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2021.

CORACINI, Maria J. R. F. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, Maria J. R. F (Org). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S (Orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sanra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICSSON, K. Anders; SIMON, Herbert A. *Protocol Analysis*. Cambridge, Mass: MIT Press / Bradford, 1984.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUIMARÃES, Cleber Ferreira. *Prática dialógica de leitura na formação de leitores responsivos em um curso de extensão universitária*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2023.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, 2007.

LISPECTOR, Clarice. A fuga. In: LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. Organização de Benjamim Moser. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MELO, Edsônia de S. O. *O pensar alto em grupo como prática dialógica de leitura literária: os leitores entram em cena*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2021.

MOITA LOPES, Luiz P da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

O'CONNOR, Mary C; MICHAELS, Sarah. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, Deborah (Ed). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge University Press, 1996.

PONTECORVO, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola: o adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna. M; ZUCCERMAGLIO, Cristina. (Orgs). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escolar*. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RITIVOI, Andreea D. *Empatia, intersubjetividade e compreensão narrativa: lendo as histórias, lendo as vidas (dos outros)*. Trad. Ricardo Santhiago. São Paulo: Letras e Voz, 2018.

STREET, Braian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: desafios da leitura na nossa era*. Trad. Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

ZANOTTO, Mara S. (PASCHOAL). Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 12, n. 1, p. 175-189, 1988.

ZANOTTO, Mara S. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, 1995.

ZANOTTO, Mara S.T. Construção e a indeterminação do significado metafórico no evento social de leitura. In: PAIVA, Vera L. M. O (Org). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

ZANOTTO, Mara S. As múltiplas leituras da ‘metáfora’: desenhando uma metodologia de investigação. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. 3-17, 2014.

ZANOTTO, Mara S; SUGAYAMA, Ariane M. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 19, n. 1, p. 1-39, 2016.

ZANOTTO, Mara S. Uma investigação empírica sobre interpretação da metáfora/metonímia e o ensino-aprendizagem de leitura. In: GABRIEL, Rosângela; PELOSI, Ana Cristina. (Orgs). *Linguagem e cognição: emergência e produção de sentidos*. Florianópolis: Insular, 2016.

ZANOTTO, Mara S; TAVARES DOS SANTOS, Marivan. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. *Signo*, v. 43, n. 77, p. 201-2011, 2018.

ZANOTTO, Mara S. Diálogos imprescindíveis: metáfora, cognição e letramento literário. In: CAVALCANTI, Sandra; GABRIEL, Rosângela; MOURA, Heronides (Orgs). *Linguagem, cognição e cultura: estudos em interface*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

ARTIGO DE OPINIÃO – LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS NO ENSINO SUPERIOR

OPINION ARTICLE - READING, UNDERSTANDING AND INTERPRETING ARGUMENTATIVE TEXTS IN HIGHER EDUCATION

Patricia da Rosa Teixeira dos Santos¹

RESUMO: O presente trabalho tem os seguintes objetivos: i. relatar ações pedagógicas realizadas com acadêmicos do Ensino Superior, no que tange ao trabalho com leitura, compreensão e interpretação de textos com o gênero textual artigo de opinião; ii. propor reflexões acerca do processo de leitura, compreensão leitora e habilidade de interpretação textual realizado em sala de aula. Para isso, a base teórico-metodológica do estudo ancora-se na Linguística Textual, a partir de Koch (2002, 2014 e 2015), Koch e Elias (2012 e 2014), Marcuschi (2008) e Antunes (2003); no trabalho com gêneros textuais, na perspectiva dos agrupamentos, com base em Dolz e Schneuwly (2004) e na pergunta problematizadora, de Freire e Faundez (1985), entre outros estudiosos do texto, como Carvalho (2018) e Bittencourt *et al* (2015). Os resultados revelam aperfeiçoamento das habilidades cognitivas, interacionais e linguístico-textuais dos envolvidos. Por fim, o trabalho com o artigo de opinião, por meio de leitura e compreensão, principalmente, viabiliza maior interação, reflexão e conscientização sobre a importância do aprimoramento das habilidades textuais dos acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Compreensão. Interpretação. Artigo de opinião.

ABSTRACT: This work has the following objectives: i. to report pedagogical actions carried out with Higher Education students, regarding the work with reading, understanding and interpretation of texts with the textual genre opinion article; ii. To propose reflections about the reading process, reading comprehension and textual interpretation skills carried out in the classroom. For this, the theoretical-methodological basis of the study is anchored in Textual Linguistics, from Koch (2002, 2014 and 2015), Koch and Elias (2012 and 2014), Marcuschi (2008) and Antunes (2003); in works on textual genres, from the perspective of clusters, based on Dolz and Schneuwly (2004) and on the problematizing question, by Freire and Faundez (1985), in addition to other scholars of the text, such as Carvalho (2018) and Bittencourt *et al* (2015). The results reveal an improvement in the cognitive, interactional and linguistic-textual skills of those involved. Finally, working with the opinion article, mainly through reading and understanding, enables greater interaction, reflection and awareness of the importance of improving students' textual skills.

KEYWORDS: Reading. Understanding. Interpretation. Opinion article.

¹ Professora Doutora em Estudos Linguísticos. Docente na Faculdade ITH – Goiânia. E-mail: profpatria.letras@gmail.com.

Considerações iniciais

Em 2020, dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil² apontam que o Brasil perdeu mais de 4,6 milhões de leitores. Os resultados da pesquisa evidenciam, também, uma série de dificuldades de leitura. Entre os entrevistados, 4% disseram não saber ler; 19% disseram ler muito devagar; 13% afirmaram não ter concentração suficiente para ler; e 9% não compreendem a maior parte do que leem. Pessoas com ensino superior revelam as maiores quedas entre os leitores. Já dados da mesma pesquisa³, datados de 2022, revelam que 44% da população brasileira não lê e 30% nunca havia comprado um livro na vida.

Há mais de dez anos, em 2012, dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁴ revelavam que 38% dos estudantes do ensino superior não dominavam habilidades básicas de leitura e escrita. Para especialistas educacionais, um dos motivos para tal realidade residia na deficiência do ensino básico: grades curriculares obsoletas/engessadas/conteudistas, professores mal formados/mal preparados, profissionais da educação mal remunerados, estrutura escolar deficitária, dentre outros tantos fatores.

Isto posto, faz-se necessário registrar que, na condição de docente, no ensino superior, é preciso ressaltar a pertinência e a urgência do trabalho com textos – sejam eles orais, escritos e/ou multimodais – na perspectiva dos gêneros textuais – independentemente da disciplina ou do curso a ser estudado. Uma vez que os acadêmicos estão em processo de formação acadêmica/profissional, o enfoque em habilidades como leitura, compreensão e interpretação de textos – visando à produção escrita e oral posteriormente – proporciona maior interação, reflexão e conscientização sobre o processo de aprendizagem dos acadêmicos.

Nesse viés, vale enfatizar que a Linguística do Texto se configura como um respaldo teórico-prático bastante válido, pois enfoca o texto como o lugar de interação entre o/a produtor/a do texto e o/a leitor/a. Desse modo, Marcuschi (2012, p. 17), importante estudioso do texto, assevera que a Linguística do Texto tem caráter interdisciplinar, posto que “trata dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o fenômeno texto”.

² Reportagem completa em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quat-ro-anos>.

³ Para ler texto na íntegra, acesse: <https://www.brasilefato.com.br/2022/04/24/no-brasil-44-da-populacao-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-diz-rafael-guimaraens>.

⁴ Matéria completa: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/pesquisa-revela-que-38-do-estudantes-no-ensino-superior-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente/>.

O teórico pontua que a teoria “tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto” (MARCUSCHI, 2012, p. 94). Ainda conforme Marcuschi (2008), quando se trata do ensino e da aprendizagem da língua, além da oralidade e da escrita, aspectos referentes a processos de argumentação e raciocínio crítico também preponderam.

Desta forma, convém explicitar o quão relevantes são, para a Linguística do Texto, as concepções de texto e de sujeito, principalmente. Nessa esteira, nos termos de Koch:

[...] à concepção de língua como lugar de interação corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados [...] (KOCH, 2002, p. 15).

Nesse contexto, fica claro que é no texto, considerado um evento comunicativo, e não na palavra/frase (isolada/descontextualizada), que os sujeitos têm a oportunidade de comunicar-se, de interagir. De acordo com a concepção dialógica/interacional da linguagem, o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, entendidos como protagonistas/atores, e é no texto que esses sujeitos se constituem e são constituídos também (KOCH; ELIAS, 2012).

Conforme Knapp (2011), muitos estudantes do ensino superior não apresentam estratégias de leitura bem desenvolvidas em seu processo de formação. Para a professora, os acadêmicos “leem muitos textos e não os compreendem, conseqüentemente, não conseguem se posicionar criticamente sobre eles, além de não conseguirem fazer relações com seu conhecimento de mundo” (KNAPP, 2011, p. 16). Assim, entende-se que ler, compreender, interpretar e, por conseguinte, pensar/refletir sobre o lido, são atividades que precisam ser ensinadas e/ou potencializadas ao longo da formação de qualquer sujeito/sujeita, independentemente do nível: educação básica, técnica ou superior.

Para este artigo, relatarei ações pedagógicas realizadas com acadêmicos do Ensino Superior, no que tange ao trabalho com leitura, compreensão e interpretação de textos, com o gênero textual artigo de opinião; e proporei reflexões acerca do aperfeiçoamento do processo de leitura, compreensão leitora e habilidade de interpretação textual realizado em sala de aula. Nesse sentido, além das considerações iniciais, elenco neste estudo seções destinadas à leitura, compreensão e interpretação textual; ao gênero textual artigo de opinião; ao trabalho com o texto argumentativo em sala de aula e, por último, às considerações finais, além das referências.

Leitura, compreensão e interpretação textual

Para Koch (2015), com base na concepção interacional da língua, em que os sujeitos são percebidos como construtores sociais, o texto é considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores passam a ser vistos como sujeitos ativos que, dialogicamente, no texto se constroem e pelo texto são construídos. Já Antunes (2003) argumenta que a leitura se torna crítica no momento em que o leitor atinge a compreensão/interpretação de questões textuais ideológicas e de suas concepções. “O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença” (ANTUNES, 2003, p. 81-82).

Assim, para que o trabalho com a leitura resulte em uma interpretação interacional do(s) texto(s), faz-se necessário, por parte dos docentes, o planejamento de exercícios e atividades que explorem a compreensão leitora. Considerando tal encaminhamento pedagógico, reforço – de acordo com meu ponto de vista e baseada em muitos pesquisadores e estudiosos do texto – que convém partir da realidade do estudante, validando seu conhecimento de mundo, para estabelecer um ponto de encontro entre os conhecimentos.

Seguindo essa linha de raciocínio, cita-se Carvalho (2018), o qual destaca que a produção de sentidos é que estabelece, por assim dizer, a existência do ato de ler. Para o estudioso, há uma condição fundamental e basilar para que os textos produzam sentido no/na leitor/a: “será necessário que o leitor reaja ao texto que o provocou” (CARVALHO, 2018, p. 27).

Consoante Marcuschi (2008), leitura e compreensão devem ser percebidas e propostas enquanto atividade social e não individual/solitária. Nesse sentido, pontua-se que cabe ao espaço da academia potencializar o processo de leitura não somente pela perspectiva teórica, mas, sobretudo, pela prática.

Ainda conforme Marcuschi (2008, p. 242), “a atenção e a análise de processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido bem como na organização e condução das informações”. Assim, acentua-se que as atividades precisam ser planejadas, sistematizadas, organizadas, para que contemplem o propósito de ensino e de aprendizagem de textos.

Nos termos do glossário Ceale (UFMG), a compreensão leitora é a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. Na compreensão leitora, estão envolvidos: um texto – objeto linguístico e cultural portador de um significado –; um leitor – com saberes, experiências, capacidades e habilidades; e uma situação comunicativa de interação entre leitor e autor via texto escrito, que determina em grande parte

o que e como se compreende. Além do texto e do leitor interagindo numa situação, um quarto elemento importante na compreensão é a atividade de leitura, desenvolvida num local e tempo específicos, com objetivos e propósitos determinados.

Convém, ainda, sinalizar que, para Marcuschi (2008, p. 242), “o sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e as atividades desenvolvidas”. Em outras palavras: a construção de sentido do texto dá-se por meio da interação entre autor, texto e leitor.

Assim:

A compreensão é processo de busca de significado, no qual o sujeito realiza um encontro consigo mesmo e o mundo externo e articula estes elementos na construção de outro conhecimento. A compreensão do outro demanda a compreensão de si (BITTENCOURT et al, 2015, p. 11).

Para Bittencourt et al (2015), a atividade da leitura é situada em um processo de comunicação, a saber, o texto. Desse modo, todo produtor de texto almeja expressar alguma coisa, tem determinadas intenções. Nessa esteira, convém ressaltar que a leitura está em todos os lugares sempre e “os sujeitos leem por diferentes motivos” (BITTENCOURT et al, 2015, p. 19).

Com relação à interpretação de textos, Antunes (2003) postula que os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, as quais não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões. Assim, a interpretação é sempre subjetiva, está para o interlocutor, enquanto a compreensão está no texto, é objetiva, toma por base as pistas textuais.

Segundo Antunes (2003, p. 67), “a atividade de leitura completa a atividade da produção escrita”. Nos termos da estudiosa, a leitura configura-se como uma atividade de interação, o leitor, nesse viés, trabalha para compreender, interpretar o conteúdo do texto, bem como as intenções do/da autor/a (ANTUNES, 2003).

Nesse sentido, informo que, durante o trabalho com textos, no Ensino Superior, minhas ações pedagógicas foram conduzidas, após a leitura de textos provocadores – por exemplo – a fim de instigar nos acadêmicos a busca pela compreensão e interpretação dos textos. Para essa atividade pós-leitura, balizei a atividade de linguagem por meio de perguntas problematizadoras (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), ou seja, questionamentos que levassem os estudantes à reflexão sobre o assunto.

Acerca do trabalho na perspectiva dos gêneros textuais, tomo como base a proposta do grupo de Genebra (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), especialmente. Corroborando a questão, cita-se Koch (2015), a qual apresenta importantes reflexões sobre o trabalho que vem sendo realizado com gêneros, uma vez que a estudiosa argumenta que merecem destaque os estudos da Universidade de Genebra, conduzidos por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Jean-Paul Bronckart e Pasquier, haja vista que realizam uma releitura do trabalho com gêneros com finalidades didáticas, do ponto de vista educacional.

Assim, conforme Dolz e Schneuwly (2004), do ponto de vista curricular, o trabalho com gêneros textuais por agrupamentos (narrar, expor, argumentar...) pode ser dinamizado, na escola, em todos os níveis de ensino. Segundo os teóricos, “o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino e da produção de textos orais e escritos” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 61). Para os autores (2004), sendo a escola um lugar privilegiado de troca, as situações escolares são percebidas como oportunidades de produção e recepção de textos.

Nesse sentido, os autores – os quais coadunam com a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso – asseveram que “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 64). Por isso, com vista a localizar o trabalho com os gêneros na escola, os estudiosos (2004) acentuam que os gêneros não devem ser vistos apenas como instrumentos de comunicação, mas como objeto de ensino e aprendizagem.

Os autores (2004) ainda asseveram que esse encaminhamento viabiliza aos estudantes meios diferentes de acesso à escrita e, desse modo, oportuniza o princípio pedagógico de diferenciação; oferece a possibilidade de especificidades de uso/funcionamento dos diferentes gêneros, o que preconiza o ponto de vista didático de ensino; e privilegia um trabalho específico no desenvolvimento das capacidades dos estudantes em domínios diversificados quanto à linguagem, estabelecendo, assim, finalidades sociais.

Nesse contexto, Marcuschi (2008) pontua que a produção de textos está atrelada à organização da sociedade, o que nos leva a pensar no estudo de gêneros de texto como uma das muitas maneiras de compreender o funcionamento social da língua. O teórico (2010, p. 23) destaca, ainda, que “os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”.

A seguir, apresenta-se quadro contendo os agrupamentos propostos por Dolz e Schneuwly:

Quadro 1: Proposta de Agrupamentos de Gêneros

<p><i>Domínios Sociais de comunicação</i> ASPECTOS TIPOLOGICOS Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS</p>
<p><i>Cultura Literária ficcional</i> NARRAR Mímeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>Conto maravilhoso - Conto de Fadas - Fábula - Lenda - Romance - Romance histórico - Crônica Literária - Piada.</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>Relato de viagem - Testemunho - Autobiografia - <i>Curriculum Vitae</i> - Notícia - Reportagem - Crônica Esportiva - Histórico.</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>Textos de opinião - Editorial - Debate regrado - Carta do leitor - Resenha Crítica - Artigos de Opinião - Ensaio - Diálogo argumentativo.</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>Exposição oral - Seminário - Conferência - Comunicação Oral - Palestra - Verbete - Texto explicativo - Relatório Científico.</p>
<p><i>Instruções e Prescrições</i> DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>Instruções de Montagem - Receita - Regulamento - Regras de Jogo - Instruções de uso - Comandos diversos.</p>

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 51)

Já acerca do gênero textual artigo de opinião, Bräkling (2000, p. 226) postula que:

O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca 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.

Nesse sentido, infere-se que o artigo de opinião é um gênero de texto do campo da argumentação, tem o propósito, a intenção de convencer, persuadir o leitor acerca de determinado ponto de vista. Portanto, neste contexto de trabalho, o que interessa no texto, basicamente, é a análise de um assunto/tema e o posicionamento do/a autor(a) do texto por meio da explicitação de argumentos.

Conforme entendimento da autora, o viés argumentativo é um processo que solicita a sustentação de afirmações, a qual se concretiza por meio de argumentos/dados consistentes. Por isso, o produtor do artigo faz uso, muitas vezes, de ideias e informações de outros autores, posto que para sustentar um ponto de vista é muito importante o uso de argumentos/provas (BRÄKLING, 2000).

Para Bräkling (2000), o gênero artigo de opinião utiliza recursos linguísticos indispensáveis para a argumentação, vale-se, por exemplo, dos operadores argumentativos, os quais trabalham em prol da coerência e da coesão textuais. De acordo com reflexões da estudiosa, o uso de tais operadores – em relação aos argumentos – tem o propósito de introduzir, acrescentar, opor, dentre outras finalidades.

Tomando por base o exposto, menciona-se Cunha (2010), que argumenta que o artigo de opinião é um gênero textual essencialmente dialógico, pode se valer de citações/intertextos para dar objetividade aos argumentos, por exemplo. Em outras palavras, é um “texto claramente argumentativo” (CUNHA, 2010, p. 184).

Segundo Mascarello (2011, p. 35), o gênero artigo de opinião “é um gênero discursivo que defende um ponto de vista sobre um tema geralmente polêmico, buscando convencer o leitor. É sempre assinado e pode ser escrito na primeira pessoa”. Já Köche et al. (2011) refletem que o artigo de opinião é um texto que, de modo geral, debate um tópico atual que seja interessante para leitores de jornais e revistas. Ele evidencia a opinião de um articulista, o qual pode ou não ser especialista em determinado tema/assunto.

Assim, compreende-se que o artigo de opinião é mais que um simples texto opinativo. Ele é uma oportunidade para que – em se apresentando determinado assunto polêmico e/ou controverso – discorra-se sobre ele com argumentos e justificativas a fim de provocar os leitores, por meio de citações/dados/intertextos, para reflexões acerca do um tópico específico. Logo, constitui-se como intenção comunicativa persuadir os leitores, ou seja, ganhar a adesão destes para o que se propõe textualmente.

O trabalho com o texto argumentativo em sala de aula

Para as professoras Koch e Elias (2016, p. 9), “argumentar é humano”. As estudiosas acentuam que é fundamental que nos assumamos competentes tanto no uso da língua como no uso da argumentação. Contudo, refletem que tal competência precisa ser, constantemente, aperfeiçoada, haja vista que “é preciso transformar nossas práticas argumentativas em objeto de reflexão” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 10). Assim, as autoras (2016, p. 10) inferem que “a argumentatividade está presente em todos os gêneros textuais”. Leal e Morais (2015, p. 8) corroboram a questão: “argumentar é uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia”.

Nesse sentido, para o trabalho de leitura, compreensão e interpretação de texto no Ensino Superior, esclareço que as atividades foram realizadas de modo presencial com acadêmicos do curso noturno de Gestão Hospitalar de uma faculdade privada, na cidade de Goiânia-GO, em 2023. Conforme planejamento docente, em aulas pré-determinadas, eu, enquanto professora regente, disponibilizava cópias de artigos de opinião que versassem sobre a temática abordada em cada aula selecionada para esse trabalho. Ressalta-se que todos os textos entregues aos acadêmicos possuíam autoria, data e fonte explícitas. As temáticas tratavam de educação ambiental⁵, relações étnico-raciais⁶, diversidade⁷ e inclusão social⁸.

Assim, independentemente do tema trabalhado, a atividade consistia na seguinte metodologia: 1. distribuir cópias de artigos de opinião a cada acadêmico; 2. solicitar leitura silenciosa primeiramente; 3. solicitar, posteriormente, leitura compartilhada, no grande grupo; 4. trabalhar compreensão e interpretação textuais por meio de perguntas problematizadoras, ou seja, que levassem os acadêmicos à reflexão sobre o assunto.

Desse modo, as perguntas realizadas por mim, oralmente, a cada leitura dos artigos de opinião, foram:

⁵ Importância da educação ambiental - O papel das escolas na educação climática (2022) – Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/blog/importancia-da-educacao-ambiental>.

⁶ Brasil e o sistema racista (2020) – Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniao/2020/07/11/internas_opiniao,871316/artigo-brasil-e-o-sistema-racista.shtml.

⁷ Diversidade nas empresas: hora de acelerar (2023) – Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2023/08/diversidade-nas-empresas-hora-de-acelerar.shtml?origin=folha>

⁸ Diversidade e inclusão podem mudar realidade corporativa (2023) – Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/opiniao/2023/06/01/interna_opiniao,1501529/diversidade-e-inclusao-podem-mudar-realidade-corporativa.shtml.

- 4.1. Sobre o que trata o texto lido?
- 4.2. Qual foi o propósito desse texto?
- 4.3. Onde foi veiculado esse texto?
- 4.4. Considerando as perguntas anteriores, o texto lido pertence a que gênero textual?
- 4.5. Qual o propósito desse gênero?
- 4.6. No texto, há uso de outros textos, autores e/ou fontes? Se sim, quais?
- 4.7. Essas citações, referências a outras pessoas/textos, contribuem de que modo para a argumentação do texto, ou seja, qual foi a função desses outros textos?

Em continuidade à atividade, convém relatar que, inicialmente, a cada pergunta que eu fazia, os acadêmicos ficavam em silêncio por longo tempo; olhavam para a folha nas mãos, na tentativa de encontrar uma resposta; entreolhavam-se muitas vezes; e, por fim, voltavam o olhar para mim, na esperança de obterem rapidamente uma resposta. Percebia-se, assim, que os acadêmicos possivelmente não estavam acostumados com a prática de perguntas provocadoras/problematizadoras e/ou não estavam habituados a olharem para o texto com outro viés, com outros olhos.

Após eu repetir a mesma pergunta, pelo menos, duas vezes e, posteriormente, parafraseá-la, esperava que os acadêmicos pudessem se lembrar das aulas de português no Ensino Médio ou recordar-se de já ter visto/lido um texto semelhante em algum momento de suas vidas – pessoais ou profissionais. Todavia, a turma não correspondia ao esperado por mim, ao contrário, mostravam-se envergonhados, os rostos de alguns ficavam vermelhos, outros olhavam para outros locais da sala para fugir dos meus olhos e da pergunta, que pairava no ar.

Passados alguns minutos, algum acadêmico sussurrava uma resposta para a pergunta no ar. Nesta hora, eu contemplava a turma inteira com um olhar longo e indagava se alguém tinha outra resposta ou se algum colega discordava da resposta fornecida. Aos poucos, outros acadêmicos iam arriscando outras respostas, alguns discordavam, outros concordavam. Havia, ainda, acadêmicos que afirmavam não se lembrar de *nada disso* em suas aulas de português no tempo da escola.

Após a turma interagir, parar para pensar, voltar ao texto com o dedo indicador, na intenção de localizar uma resposta rápida e óbvia em alguma linha (do tipo “O rato roeu a roupa do rei de Roma”, quem roeu a roupa?)⁹, a turma construía a resposta no grande grupo: eu acolhia as respostas dadas pelos discentes e ia fazendo outras perguntas, convidando,

⁹ Infelizmente, essa é uma prática inadequada no trabalho com leitura e compreensão de textos, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio: perguntas óbvias e que não convidam os estudantes à reflexão de outras questões textuais e sociais implicadas nesse processo.

estratégica, intencional e discretamente os discentes para refletirem sobre o que eles haviam falado em relação às novas perguntas. Ao término do debate de ideias e diante da euforia dos acadêmicos por obterem a *resposta certa*, ao final, eu oralizava a resposta adequada a cada questionamento.

Acerca das perguntas e suas respostas, a sistematização, resumidamente, deu-se da seguinte forma: 1) Sobre o que trata o texto lido? De modo geral, a turma sempre acertava esta pergunta inicial (Educação ambiental; Relações étnico-raciais; Diversidade e Inclusão Social); 2) Qual foi o propósito desse texto? Todos concordavam que os textos tinham a intenção de propor reflexões e/ou críticas a questões sociais importantes na sociedade brasileira; 3) Onde foi veiculado esse texto? Alguns acadêmicos rapidamente buscavam a resposta no próprio texto; outros tinham dificuldade em identificar a fonte; 4) Considerando as perguntas anteriores, o texto lido pertence a que gênero textual? Na grande maioria das vezes, os acadêmicos não sabiam essa resposta, alguns arriscavam (artigo, informativo), outros não opinavam; ao final, eu sintetizava a resposta junto com a turma; 5) Qual o propósito desse gênero? Após as reflexões anteriores, agora a maioria já arriscava algumas respostas (opinar, criticar, levantar questões a serem discutidas pelas pessoas...); 6) No texto, há uso de outros textos, autores e/ou fontes? Se sim, quais? Na leitura do primeiro artigo de opinião, negaram que havia uso de outros textos/autores; nos demais, já localizavam mais facilmente os intertextos e citações, revelavam estar atentos quanto a isso; 7) Essas citações, referências a outras pessoas/textos, contribuem de que modo para a argumentação do texto, ou seja, qual foi a função desses outros textos? Depois de certo tempo ambientados com a metodologia do trabalho, em sala de aula, e familiarizados com as perguntas, a turma respondia que os intertextos e fontes conferiam autoridade, credibilidade aos textos, pois citavam dados, números estatísticos, pesquisas e estavam vinculados a entidades e/ou pessoas especialistas nos assuntos discutidos nos artigos de opinião lidos.

Ao término das perguntas, foram incontáveis as vezes em que muitos discentes, praticamente, a turma toda, declararam que estavam no ensino superior, mas que tinham vergonha de não saber entender um texto ou que, mesmo estando na faculdade, não sabiam ler nem interpretar os textos que liam e muito menos responder às perguntas básicas que eu fazia. Tais atitudes e reações dos acadêmicos se seguiram por muitas aulas em que o artigo de opinião era trabalhado. Quando a atividade acabava, os alunos diziam para si, para os colegas e para a professora que *essa aula faz a gente pensar ou agora eu sei pensar, professora*.

Tal atividade de linguagem foi realizada, pelo menos, quatro vezes no semestre letivo, a turma leu quatro artigos de opinião, conforme as quatro temáticas abordadas pelo plano de ensino da disciplina (educação ambiental, relações étnico-raciais, diversidade e inclusão social). Vale pontuar que, na leitura do último texto trabalhado, muitos discentes já sabiam que se tratava de um artigo de opinião, ou seja, um texto opinativo, pois conseguiam reconhecer marcas e indícios textuais, estavam aprendendo a ler, compreender e interpretar textos.

Por muitas vezes, precisei esconder, camuflar meu estranhamento diante da reação dos acadêmicos durante as perguntas e diante das falas ao término das aulas. Eles fechavam seus cadernos, seus estojos, empolgados, com sorriso nos rostos, olhavam-se e diziam: *Agora sim, colega, agora vamos aprender* (Na realidade, ouvi tais frases mais de uma vez ao longo do ano).

Nesse viés, entendo que meu trabalho docente, pautado pela Linguística do Texto (leitura, compreensão e interpretação textual), pelo trabalho com os gêneros textuais e pelas perguntas problematizadoras, esteve muito bem embasado, teórica e metodologicamente. Os acadêmicos do curso de Gestão Hospitalar – durante as atividades – foram convidados a pensar, a refletir, a mobilizar seus conhecimentos prévios e os conhecimentos textuais e contextuais, ou seja, tiveram a oportunidade de aprender sob outra abordagem. A turma experienciou atividades pedagógicas que possibilitaram aprimorar/potencializar suas competências e habilidades linguístico-textuais visando à conscientização e autonomia destes enquanto sujeitos que constituem textos e são, ao mesmo tempo, constituídos por estes.

Nessa perspectiva, convém enfatizar que os conceitos teóricos de texto (envolvendo leitura e escrita, sobretudo), contexto, sujeito e gêneros textuais, tão caros à Linguística do Texto, estiveram sistematizados metodologicamente no trabalho proposto. Desse modo, pontua-se que os acadêmicos foram percebidos como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem de textos, seus conhecimentos prévios – especialmente sobre textos e gêneros de texto – e conhecimentos de mundo foram acolhidos e respeitados. Os diferentes contextos foram identificados e acomodados durante a realização das atividades.

Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo relatar ações pedagógicas realizadas com acadêmicos do Ensino Superior, no que tange ao trabalho com leitura, compreensão e interpretação de textos com o gênero textual artigo de opinião e, ainda, propor reflexões acerca do processo de leitura, compreensão leitora e habilidade de interpretação textual realizado em sala de aula. Nesse

contexto, enfatiza-se que esta foi apenas uma proposta de trabalho, dentre tantas que poderiam ser realizadas, com acadêmicos de nível superior no intuito de potencializar as habilidades linguístico-textuais de sujeitos em formação.

Assim, ao concluir este estudo, registro que sou tomada por múltiplos sentimentos, confusos sentimentos: misto de lamento e resignação com alegria e esperança (esperançar em Freire sempre!). Realmente, os dados conferem: o Brasil está perdendo leitores porque, inclusive, pessoas em nível superior não sabem, literalmente, ler, talvez saibam decodificar. E só. É lamentável que o trabalho com habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos ainda fique delegado como incumbência profissional apenas aos professores de Língua Portuguesa/Letras.

Na outra ponta, quando ouço e presencio acadêmicos de ensino superior, isto é, adultos e adultas, dizerem que não sabiam pensar antes da proposta de aula apresentada e/ou que agora sim sabem compreender e interpretar um texto ou que estão aprendendo, sinto profundo alívio e esperança. Desse modo, tenho plena convicção de que o trabalho não é em vão, de que os anos que dediquei à formação continuada – mestrado e doutorado – e as horas que dedico ao planejamento docente são, inquestionavelmente, válidos. Além disso, vale enfatizar o trabalho pautado por gênero textual argumentativo, o qual ajuda a potencializar as habilidades linguísticas dos acadêmicos.

Finalizo as reflexões citando Freire e Faundez (1985, p. 45), que argumentam que, em se tratando de ensino e aprendizagem, “é profundamente democrático começar a aprender a perguntar”. “No ensino, esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas”, no entanto, para os teóricos, todo e qualquer conhecimento deve ter seu início por meio de pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46).

Referências

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

BITTENCOURT, Zoraia A.; CARVALHO, Rodrigo S.; JUHAS, Sílvia; SCHWARTZ, Suzana. *A compreensão leitora nos anos iniciais – reflexões e propostas de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

CARVALHO, Robson Santos de. *Ensinar a ler, aprender a avaliar – avaliação diagnóstica das habilidades de leitura*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

CUNHA, Dóris de Arruda C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos da escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos da escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KLEIMAN, Angela B. Compreensão leitora. In: *Glossário Ceale*. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, s/d, s/p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora> - Acesso em 20 de agosto de 2023.

KNAPP, Cristina L. O ensino da leitura na universidade. In: FONTANA, Niura Maria; PORSCHE, Sandra Cristina (Orgs.). *Leitura, escrita e produção oral*: propostas para o ensino superior. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *As tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F.; BOFF, Odete Maria B.; FRITSCH, Claudete. O gênero textual artigo de opinião: uma sequência didática. In: FONTANA, Niura Maria; PORSCHE, Sandra Cristina (Orgs.). *Leitura, escrita e produção oral*: propostas para o ensino superior. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Linguística de Texto* – o que é e como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MASCARELLO, Meris A. A leitura na construção do pensamento. In: FONTANA, Niura Maria; PORSCHE, Sandra Cristina (Orgs.). *Leitura, escrita e produção oral*: propostas para o ensino superior. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista PERcursos Linguísticos publica minimamente 3 (três) números anualmente e tem como objetivo a publicação de textos científicos nas diversas áreas da Linguística e Linguística Aplicada. Com esse propósito, abre um espaço para a um diálogo acadêmico, que possibilita o debate em torno de diferentes orientações teóricas, transitando desde os paradigmas relacionados com a descrição e a análise linguística até às instigantes perspectivas do discurso e da análise textual, e às questões típicas da ampla área de linguística aplicada.

Por definição da política editorial da Revista, são aceitas contribuições de artigos redigidos em português de pesquisadores doutores, mestres e estudantes de pós-graduação do Brasil e do exterior, bem como estudantes de graduação, em conjunto com seus respectivos orientadores.

Os textos submetidos para publicação na revista são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Caso o artigo não seja da área de avaliação desses pareceristas, consultores ad hoc emitirão o parecer também no sistema de avaliação duplo cego. No caso de discrepâncias na avaliação do artigo, ele será avaliado por um terceiro parecerista. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores, juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Os trabalhos que não responderem no devido tempo hábil para resposta, não serão publicados na edição a qual foi inserido. Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Só será admitido um artigo por chamada por autor(es).

Os artigos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.

Não serão aceitos artigos de autoria de mais de três autores sem a devida justificativa que deverá ser aceita pelo conselho editorial da PERcursos.

Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.

Os direitos autorais referentes aos trabalhos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

DIRETRIZES PARA PROPOSIÇÃO DE DOSSIÊ TEMÁTICO (MEMBROS EXTERNOS À REVISTA)

Os proponentes deverão contatar a Revista PERcursos com o título e proposta (resumo de até 400 palavras) do dossiê, para que seja analisada sua convergência com o escopo da revista.

Havendo aceite à proposta, os organizadores deverão encaminhar uma lista de, no mínimo, 10 (dez) especialistas na área do dossiê, para colaboração na avaliação dos artigos.

A edição de texto é de responsabilidade dos organizadores do dossiê, que deverão seguir as diretrizes editoriais da revista. É necessário informar à comissão da PERcursos aquele que ficará (ão) responsável (is) por essa tarefa.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O trabalho deve ser digitado em Word for Windows, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm,

sem numeração de páginas. A fonte deverá ser Times New Roman, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências.

O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura e ordem

- Título: centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.
- Título na língua estrangeira escolhida (inglês ou espanhol, quando estas não forem a língua do texto do artigo): centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.
- Nome do(s) autor(es): por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, em fonte 12, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um número que remeterá à nota de rodapé para identificação da titulação e instituição a que pertence(m) o(s) autor(es) e e-mail de contato. A identificação não deve exceder duas linhas da nota para cada autor.
- Resumo: em português para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- Palavras-chave: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.
- Resumo na língua estrangeira: precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- Palavras-chave em língua estrangeira: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.
- Texto do artigo: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave em língua estrangeira, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico.

Caso seja necessário apresentar uma sequência ou ordem dentro do próprio corpo de texto, a informação deverá ser numerada, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses. Se a informação for fora do parágrafo principal, essa deverá ser

enumerada como algarismos arábicos, ser escrita com tamanho 10, com recuo de 4 cm da margem esquerda, o espaçamento das entrelinhas da citação deve ser simples.

Para citações no corpo do texto, são seguidas as diretrizes abaixo:

- Texto com menos de três linhas completas: tamanho 12, com aspas e dentro do texto. Deve ser acompanhado da referência. Exemplo: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

- Textos com mais de três linhas completas: tamanho 10, com recuo de 4 cm da margem esquerda, o espaçamento das entrelinhas da citação deve ser simples. Deve ser acompanhado da referência. Exemplo: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula. Quando a referência estiver junto ao texto, deve-se aplicar ponto-final no trecho citado, inserir a referência e aplicar novamente o ponto-final.

- Referências: precedidas desse subtítulo, iniciadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto. Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal). Só devem ser inseridos nas referências textos que foram utilizados ao longo do artigo.

Devem ser seguidos os exemplos abaixo:

Artigos científicos:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título do artigo. *Nome da revista*, v. 1, n. 1, p. 1-10, Ano.

Livros autorais:

SOBRENOME, Nome por extenso. *Título do livro*. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

SOBRENOME, Nome por extenso. *Título do livro*: subtítulo. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

Livros organizados:

SOBRENOME, Nome do primeiro organizador por extenso; SOBRENOME, Nome do segundo organizador por extenso (Orgs.). *Título do livro*. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

SOBRENOME, Nome do primeiro organizador por extenso; SOBRENOME, Nome do segundo organizador por extenso (Orgs.). *Título do livro: subtítulo*. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

Livros com mais de 3 (três) organizadores poderão utilizar o recurso *et al.*

Capítulos de livro:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome do organizador por extenso (Org.). *Título do livro*. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

Teses e dissertações:

SOBRENOME, Nome por extenso. *Título da tese: subtítulo*. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação (Sigla da Universidade), ANO.

Trabalho publicado em anais de congresso:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título do trabalho. *Nome do Congresso sem abreviações*. Instituição responsável (quando houver). Cidade, ano, p. 1-10.

Páginas da internet:

Notícias:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título da notícia. *Nome do portal/jornal*, data de publicação. Disponível em: (link da notícia). Último acesso em: (data do último acesso).

Redes sociais:

SOBRENOME, Nome por extenso. *Post em rede social* (inserir título quando houver). Cidade, mês, ano. Nome da rede social. Disponível em: (link da postagem). Último acessoem: (data do último acesso).

Os autores serão requeridos a ajustarem seus textos até que se adequem às normas da revista, sendo condição para publicação dos manuscritos.

No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do site: <http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download>.

Anexos, caso existam, devem ser colocados após as referências, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração.

Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

Serão devolvidos aos autores trabalhos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

Declaração de Direito Autoral

O autor de submissão à Revista PERcursos Linguísticos cede os direitos autorais à editorada revista (Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFES), caso a submissão seja aceita para publicação. A responsabilidade do conteúdo dos artigos é exclusiva dos autores. É proibida a submissão integral ou parcial do texto já publicado na revista a qualquer outro periódico.

Os trabalhos aqui apresentados utilizam a licença Creative Commons CC BY: Attribution-NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International. Para mais informações, verificar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Equipe Editorial

A/C Patrick Rezende (editor-gerente)

Guilherme Brambila

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514 Campus

Universitário – Goiabeiras CEP 29075-

910 Vitória – ES

Tel: 027 4009-2524

E-mail: percursos@ufes.br

patrickrezende@hotmail.com

guilhermebrambilamanso@hotmail.com