



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – REDE NACIONAL

DJANE PEREIRA DE ARAÚJO

**PRÁTICAS DE LEITURA CRÍTICA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
DISCURSIVA E INTERACIONISTA DE LINGUAGEM**

FORTALEZA – CEARÁ

2024

DJANE PEREIRA DE ARAÚJO

PRÁTICAS DE LEITURA CRÍTICA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA
E INTERACIONISTA DE LINGUAGEM

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho

FORTALEZA – CEARÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos pelo(a)

Araujo, Djane Pereira de.

Práticas de leitura crítica a partir de uma perspectiva discursiva e interacionista de linguagem [recurso eletrônico] / Djane Pereira de Araujo. - 2024.

112 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Pós-Dr. Valdinar Custodio Filho.

1. Leitura. 2. Interação. 3. Criticidade. 4. Ponto de vista. I. Título.

DJANE PEREIRA DE ARAÚJO

PRÁTICAS DE LEITURA CRÍTICA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA
E INTERACIONISTA DE LINGUAGEM

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Aprovada em: 13 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Suzana Leite Cortez
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Profa. Suelene Silva Oliveira
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho a minha mãe, Angélica Maria Pereira de Araújo (*in memoriam*), primeiro e maior amor da minha vida.

Amamos as nossas mães quase sem o saber e só nos damos conta da profundidade das raízes desse amor no momento da derradeira separação (Guy Maupassant).

AGRADECIMENTOS

Ao meu diletíssimo orientador, Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho, único e genuíno, minha maior fonte de inspiração e incentivo, por ter me concedido o privilégio de me conduzir nessa empreitada e possibilitar a realização desse sonho.

Aos meus familiares, por torcerem sempre pelo meu sucesso.

À UECE, por me propiciar a oportunidade de vivenciar essa grandiosa experiência.

Aos professores e às professoras do Profletras UECE, por toda dedicação e competência.

À turma VII do Profletras UECE, pela boa convivência, apoio, motivação e alegria diante das conquistas.

Às professoras Laurênia Souto e Mônica Serafim, por participarem da qualificação e pelas contribuições relevantes.

Às professoras Suelene Oliveira e Suzana Cortez, por gentilmente aceitarem participar da banca de defesa e pelas contribuições valiosas para o aprimoramento e a conclusão da pesquisa.

Ao núcleo gestor da EEMTI Dona Hilza Diogo de Oliveira, pela compreensão e apoio, especialmente, ao meu coordenador, Rubens Porto Guilhon, grande conselheiro e amigo generoso.

Aos colegas de trabalho e amigos, pelo incentivo e amizade.

“Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto”.

(Leonardo Boff)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo maior contribuir com uma proposta de ensino de leitura que proporcione aos aprendizes a possibilidade de inserção social mais participativa e consciente através do ensino de leitura crítica, tomando por base uma perspectiva discursiva e interacionista. É importante que os educandos se conscientizem de que a linguagem não é unicamente um instrumento de comunicação, mas um meio pelo qual se torna possível que assumam e exerçam papéis sociais, posicionando-se diante da realidade vivenciada, propiciada pela percepção e conscientização da natureza ideológica dos discursos. O tratamento dado à leitura em sala de aula requer um trabalho constante de busca, aplicação e aprimoração de estratégias eficazes que consigam reverter a problemática relacionada à prática leitora. Para tratar desse tema, elegemos como aporte teórico a proposição das fases de leitura (FERRAREZI JUNIOR; CARVALHO, 2017); as concepções de leitura, atrelando a concepção sociointeracionista (SOLÉ, 1998; KOCH; ELIAS, 2008) à concepção discursiva (BUSNARDO; BRAGA, 2000; VOESE, 2004; GERALDI, 2013; FREIRE, 1996); e as condições enunciativas e interacionistas do ponto de vista (RABATEL, 2016; CORTEZ, 2011). A construção teórica resultante desse apanhado foi empregada na proposição de cinco atividades de leitura, pensadas para aplicação junto a turmas do 9º ano fundamental ou do ensino médio. As atividades propõem um avanço paulatino quanto à compreensão de valores ideológicos mais ou menos explícitos, presentes em textos vinculados a diferentes gêneros, para que se chegue a atividades nas quais a leitura contribua para a formação de pontos de vista assumidos pelos próprios estudantes. Com isso, acreditamos que a proposta didática aqui exposta poderá contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva, na medida em que conduzirá os aprendizes através do processo de leitura, imprescindível à formação sociocultural, de forma gradativa, proporcionando autonomia no aprendizado da competência leitora, partindo de uma postura ativa na construção de sentidos dos textos, perpassando pelo nível desvelador das ideologias que o conduzirá às mudanças sociais oriundas de capacidade de se posicionar criticamente frente aos textos lidos.

Palavras-chave: Leitura; Interação; Criticidade; Ponto de vista.

ABSTRACT

The main objective of this research is to contribute to a proposal of a reading teaching that provides learners with the possibility of more participatory and conscious social insertion through the teaching of critical reading, based on a discursive and interactionist perspective. It is important that students become aware that language is not only an instrument of communication, but a device which becomes possible for them to assume and exercise social roles, positioning themselves in the face of the experienced reality, provided by the perception and awareness of the ideological nature of speeches. The treatment given to reading in the classroom requires constant work to search, apply and improve effective strategies that can reverse the problems related to reading practice. To discuss this topic, we chose as a theoretical contribution the proposition of reading phases (FERRAREZI JUNIOR; CARVALHO, 2017); conceptions of reading, linking the sociointeractionist conception (SOLÉ, 1998; KOCH; ELIAS, 2008) to the discursive conception (BUSNARDO; BRAGA, 2000; VOESE, 2004; GERALDI, 2013; FREIRE, 1996); and the enunciative and interactionist conditions from the point of view (RABATEL, 2016; CORTEZ, 2011). The resulting theoretical construction from this overview was used to propose five reading activities, designed for application in 9th grade or high school classes. The activities propose a gradual advance in understanding more or less explicit ideological values, present in texts linked to different genres, to reach activities in which reading contributes to the formation of points of view adopted by the students themselves. Therefore, we believe that the didactic proposal presented here can contribute to the development of discursive competence, as it will guide learners through the reading process, essential to sociocultural training, in a gradual way, providing autonomy in learning reading competence, starting from an active stance in the construction of meanings of texts, passing through the revealing level of ideologies that will lead to social changes deriving from the ability to position oneself critically in relation to the texts read.

Keywords: Reading; Interaction; Criticality; Point of view.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	LEITURA COMO INTERAÇÃO E COMO PRÁTICA DISCURSIVA.....	15
2.1	As fases do processo de leitura.....	15
2.2	Concepções de leitura.....	23
2.2.1	Concepção sociointeracionista de leitura.....	26
2.2.2	Concepção discursiva de leitura.....	31
2.2.3	Implicações da concepção discursiva de leitura para o ensino de língua portuguesa.....	38
3	PONTO DE VISTA.....	45
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....	56
4.1	Aspectos metodológicos.....	56
4.1.1	Tipo de pesquisa.....	56
4.1.2	Procedimentos metodológicos.....	57
4.2	Proposta de intervenção.....	59
4.2.1	Atividade 1.....	60
4.2.2	Atividade 2.....	68
4.2.3	Atividade 3.....	84
4.2.4	Atividade 4.....	97
4.2.5	Atividade 5.....	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS.....	110

1 INTRODUÇÃO

O ensino de leitura ainda é um grande desafio a ser superado no âmbito escolar. Os resultados pouco animadores das avaliações feitas pelo Ministério da Educação (Prova Brasil, Saeb¹) ou, no caso do Ceará, pela Secretaria Estadual de Educação (Spaece²), revelam o quanto se deve investir em conhecimento e ações para que a pedagogia do ensino de leitura seja disseminada e, conseqüentemente, para que se possa formar leitores críticos, capazes de atuar no meio em que vivem e transformar a sua realidade através, também, da competência leitora.

Sabemos que muitos são os fatores que contribuem para resultados não satisfatórios³, e que tais fatores, certamente, extrapolam o ambiente escolar. Há entraves consideráveis, que vão desde os problemas sociais que ocorrem a partir das políticas públicas ineficientes até o reflexo desses problemas na configuração de relações familiares concretas. Talvez seja pouco possível que a atuação docente específica consiga impactar profundamente, num contexto mais imediato, esse panorama. Isso não impede (na verdade, até pode impulsionar) a propensão dos docentes para que atuem na formação de leitores críticos, por meio, por exemplo, de participação nas políticas públicas consistentes que incentivam as escolas a desenvolver um trabalho na formação leitora, e de estudo/formação sistemática para conhecer pesquisas relevantes para a pedagogia da leitura.

Mediante essa premissa⁴, desenvolvemos essa pesquisa inicialmente tomando como base a concepção que considera o leitor como sujeito no/do processo de leitura, sendo, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com a finalidade de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como estrategistas na interação pela linguagem (KOCH; ELIAS, 2008, p. 6). Seguindo essa vertente, a pesquisa contempla os estudos relacionados à construção dos sentidos do texto, a

¹ Sistema de avaliação da educação básica.

² Sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará.

³ A título de ilustração, lembramos que o desempenho do Brasil em leitura sob a perspectiva internacional, de acordo com o Programa internacional de avaliação de estudantes (PISA) aponta que a média de proficiência dos jovens brasileiros no PISA 2020 foi de 410 pontos, 64 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (476). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 10 fev. 2024.

⁴ A premissa é importante, também, se se considerar que, mesmo depois da implementação dos documentos oficiais – os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), há mais de duas décadas, e a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), mais recente –, não houve ainda a total apropriação da concepção de leitura vigente nesses documentos, que parte da perspectiva sociointeracionista, visando à formação de leitores competentes.

partir da interação texto-sujeitos, abordando a concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação.

Além da visão sociointeracionista, nossa pesquisa contempla também o dialogismo através da interlocução entre autor e leitor, mediante o texto e as relações histórico-sociais. Muito se tem falado sobre a importância da leitura crítica e de como esse processo pode impactar a vida das pessoas, proporcionando mudanças radicais na forma de pensar e de agir, formando cidadãos capazes de se posicionar e lutar por seus direitos. É através da linguagem que o homem compreende o mundo e nele pode agir, por meio da interlocução, espaço de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos (GERALDI, 2013, p. 5).

O papel do professor é, indubitavelmente, decisivo no processo de estimular o espírito crítico, a partir do que nos lega Freire (1996, p. 17): “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital”. Cabe ao profissional professor assumir a postura de mediador, possibilitando ao educando um ambiente favorável, em que a leitura seja trabalhada de forma adequada e socialmente relevante. É importante disponibilizar materiais didáticos que propiciem a reflexão a partir das ações linguísticas interativas, dando voz e vez ao educando, proporcionando o desenvolvimento de sua criticidade, munindo-o com mais conhecimentos que o capacitem a agir como um desvelador dos discursos e ideologias presentes nos textos.

Diante do cenário apresentado, é essencial que haja um enfoque sobre a formação de um leitor ativo, reflexivo, crítico e, sobretudo, autônomo, capaz de utilizar o conhecimento da língua para se inserir nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Assim, buscamos aprimorar a compreensão do fenômeno linguístico e da prática pedagógica, enveredando pelos caminhos relacionados à condição discursiva da linguagem, como se vê em Voese (2004), que investe na noção de mediação. Também Geraldi (2013) contribui para a discussão sobre o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva a partir de uma dimensão discursiva da linguagem, abrindo espaço para as questões sociais.

Com base nisso, acreditamos que esta pesquisa, aliada aos vários estudos relacionados ao ensino de leitura, elaborados através deste programa de Mestrado Profissional, pode tornar as aulas de Língua Portuguesa mais relevantes e interessantes. Nesse contexto, podemos citar a pesquisa desenvolvida por Diógenes (2018 *apud* BRUNNER, 1983), sobre a utilização de andaimes, cujo objetivo foi investigar como uma proposta de intervenção – caracterizada por conter elementos do sociocognitivismo e da análise do

discurso – poderia potencializar o aperfeiçoamento da competência leitora crítica dos alunos, por meio do trabalho com o uso de andaimes escritos. Os resultados de sua intervenção mostram que o uso da andaimagem pode ser útil ao ensino de leitura crítica por contemplar aspectos contextuais e discursivos, capazes de gerar reflexões críticas sobre o texto que venham a oportunizar a expansão, a construção ou a reformulação de sentidos, constituindo uma estratégia de ensino acessível e de fácil entendimento e execução, tanto no planejamento e composição das atividades como em sua realização.

Concernente à pesquisa citada, a aproximação com a presente pesquisa ocorre na relevância do viés discursivo, no tocante ao ensino de leitura crítica que possibilite ao educando o desenvolvimento de seus posicionamentos e a transformação da realidade. Entretanto, o diferencial se dá pela realização, neste trabalho, de uma proposta que propõe uma sequência de atividades organizada de forma mais sistematizada, em que as práticas de leitura mediadas pelo professor promovem uma gradação, que vai desde a visão sociointeracionista até o nível mais propriamente discursivo no contato com o texto. Além de vislumbrar atingir esse patamar discursivo, em que o educando se torna capaz de se posicionar criticamente, almejamos propiciar situações em que sua atuação possa acontecer mais efetivamente na intenção de transformar sua realidade.

Outra pesquisa relevante sobre o ensino de leitura é a de Rodrigues (2015), que tem como ponto de partida a necessidade de as aulas de leitura contemplarem atividades de inferência, compreensão e interpretação, destacando-as para a construção do significado, a produção de sentidos e a leitura crítica. A autora mostra que, mediante o processo inferencial, dá-se a compreensão do texto e, a partir desse processo, inicia-se a interpretação textual, quando o leitor estabelece relações com o tema tratado no texto, com seus conhecimentos de mundo e com o contexto social no qual está inserido. Assim, o leitor julga, posiciona-se, produz sentidos, atitudes que possibilitam uma leitura crítica.

Ainda sobre o ensino de leitura, Sousa (2019), através de uma sequência de atividades sistematizadas, busca ampliar a compreensão leitora dos alunos por meio do estudo do gênero propaganda. A autora mostra que o trabalho didático com os aspectos constitutivos desse gênero possibilita a formação de leitores proficientes, capazes de construir saberes e de agir autonomamente nas mais diversas situações de uso social da língua.

As pesquisas de Rodrigues (2015) e Sousa (2019) são extremamente relevantes, porém Rodrigues desenvolve seu trabalho dentro de um viés sociointeracionista, não ultrapassando esse limite. Já Sousa, seguindo a mesma linha, apresenta uma sequência de atividades sistematizadas, visando ao posicionamento do aluno frente à realidade, mas não

aprofunda o viés discursivo da prática leitora, sendo esse o diferencial proposto pela presente pesquisa, conforme foi mencionado anteriormente.

Assim, esta pesquisa propõe-se a desenvolver um estudo cuja construção metodológica considera a dimensão dialógica do discurso e sua dupla função de reprodução e transformação. Essa dupla função, conforme Voese (2004), inevitavelmente, fará com que as noções de conflito, ideologia e dominação sejam abordadas. Nossa proposta contempla atividades que, numa sequência, tocarão em três níveis: a compreensão do dizer do outro (posição sociointeracionista); a compreensão de ideologias mais ou menos implícitas (entre a posição sociointeracionista e a discursiva); a resposta ao texto, com um posicionamento do próprio leitor (concepção mais discursiva), mediante o reconhecimento da polifonia presente nos textos através da heterogeneidade enunciativa que expressa as vinculações discursivas de locutores e/ou enunciadores eo ponto de vista construído ao longo do texto.

Além da introdução, esta pesquisa apresenta mais quatro seções. Na segunda seção, pretendemos contribuir como ensino de leitura na escola, possibilitando a realização de um trabalho focado na construção de sujeitos ativos, através de uma prática pedagógica que estimule os alunos a se constituírem sujeitos de seu aprendizado de leitura. O foco da pesquisa, portanto, é o trabalho com a leitura desenvolvido no viés interacionista – que abre espaço para o aluno assumir o seu papel de sujeito na construção de sentidos do texto –, atrelado à dimensão discursiva, que, “face à natureza da linguagem e das formas discursivas de constituição de subjetividade” (GERALDI, 2003, p. 19), possibilita ao aluno a oportunidade de, apesar da determinação social e histórica da qual não tem como se esquivar, atuar sobre essa determinação, quem sabe a transformando (VOESE, 2004, p. 135).

É nessa perspectiva que a pesquisa se concretiza, acreditando que, através da dimensão discursiva, os aprendizes, nas suas práticas leitoras, não apenas se limitam à compreensão do texto através da construção de sentidos realizada por um processo ativo de mobilização de conhecimentos e valores, mas, a partir das práticas discursivas que se estabelecem no ato de leitura, conseguem refletir e perceber os valores, crenças, ideologias subjacentes ao texto, tecendo diálogos com o locutor e construindo o seu ponto de vista. Desse modo, cientes de que todo discurso é perpassado pelas vozes responsáveis pelo dizer, enveredamos, na terceira seção, pela teoria do ponto de vista de Alain Rabatel (2016).

Nessa abordagem, o sujeito falante através do ato ilocutário produz o seu dizer expressando o seu ponto de vista, explícita ou implicitamente, ao proferir seu enunciado como locutor/enunciador primeiro. É a partir da sua enunciação que se organiza a argumentação do texto, iniciada pela hierarquização de vozes orquestrada por L1/E1. Essa é a relevância de se

reconhecer o ponto de vista presente no texto, saber de quais instâncias o locutor /enunciador primeiro se aproxima ou se afasta.

Entendemos que esse trabalho pode contribuir com a metodologia de ensino e aprendizagem de leitura em sala de aula, ao contemplar o posicionamento crítico-responsivo do leitor, para que este exerça os seus direitos e atue no mundo, mediante processos de mudanças social e cultural, expressando o seu ponto de vista e reconhecendo o ponto de vista dos demais locutores e/ou enunciadores. Dessa forma, na quarta seção, elaboramos um material didático com a intenção de servir como suporte ao professor, auxiliando as práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da leitura. As atividades propostas contemplam o processo de leitura gradualmente, explorando inicialmente a prática leitora em um viés sociointeracionista preparando o aluno para uma nova etapa, em que a leitura atingirá o patamar discursivo. Em seguida, as atividades favorecem o posicionamento do aluno diante do texto lido, numa atitude responsiva ao dialogismo proposto. A última etapa prepara o aluno para expressar o seu ponto de vista diante da realidade que o cerca, modificando-a através de sua criticidade.

Completam as seções as considerações finais, nas quais retomamos as linhas gerais do trabalho e vislumbramos outras possibilidades de atuação futura.

2 LEITURA COMO INTERAÇÃO E COMO PRÁTICA DISCURSIVA

Nesta seção, abordamos o aporte teórico que embasará a pesquisa no que concerne às práticas de leitura, iniciando com a apresentação de uma proposta de fases do processo de leitura na qual se considera a relevância do ato de ler na construção do sujeito ativo e autônomo, apto a transformar a sua realidade. Em seguida, discutimos as duas concepções de leitura que privilegiamos neste trabalho. Primeiramente, tratamos da perspectiva sociointeracionista, destacando estudos relacionados à construção dos sentidos do texto, a partir da interação texto-sujeitos e da participação dos conjuntos de conhecimentos em processos de interação. Arelada à concepção interacionista, concatenamos a concepção discursiva da linguagem; os sujeitos, nessa perspectiva, passam a dialogar com o texto, desenvolvendo a visão reflexiva e crítica na construção de sentidos, identificando a polifonia e ideologias implícitas, formando opinião, posicionando-se e atuando socialmente, de forma autônoma e autoral.

2.1 As fases do processo de leitura

Vivemos em uma sociedade que nos exige letramento para agir diante das diversas formas de leitura com as quais nos deparamos no dia a dia. Assim, é essencial adquirirmos competência leitora que nos capacite a compreender e interpretar os mais variados tipos de textos. É papel da escola ensinar os alunos a lerem além dos limites da decodificação, preparando-os para a vida, e não para a própria escola, visto que, no decorrer de suas jornadas, os aprendizes se depararão com textos bastante variados, mais complexos ou mais simples, e, obviamente, devem ser capazes de lê-los, entendê-los e se posicionar frente a eles. Ferrarezi Junior e Cavalcante (2017, p. 50) afirmam que “escola não é o local de *algumas* leituras; é o local de todas elas”.

Solé (1998, p. 32) aponta que “um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente⁵”. Segundo a autora, a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e há uma desvantagem profunda para as pessoas que não conseguem realizar essa aprendizagem.

⁵ Vale ressaltar que, na construção da autora, o sentido de “corretamente” extrapola a ideia de se seguirum nível de padrão único para que se chegue a uma única interpretação. Na realidade, o que propõe é o ensino de leitura na escola multifacetado, em que as estratégias utilizadas favoreçam as práticas pedagógicas. Nesse viés, a autora afirma que “a leitura de verdade, a eficaz, utiliza todas estas estratégias (ativar o conhecimento prévio, ensinar a inferir, a fazer conjecturas etc.) quando é necessário e, assim, devemos articular situações de ensino da leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa” (SOLÉ, 1998, p. 131).

Entendemos, assim, a importância da leitura e a necessidade de se criar o hábito de ler entre crianças e jovens, bem como o papel da escola na formação de leitores competentes. Ferrarezi Junior e Carvalho (2017, p. 23) afirmam que

ler não é ser capaz de decifrar as letrinhas de um alfabeto qualquer; é, principalmente, ser capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para a nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim, fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada.

Tendo em vista a importância do ato de ler, um dos grandes desafios da escola é fazer com que os alunos participem desse ato de modo eficaz. A leitura de um texto não exige unicamente do leitor a decodificação dos signos linguísticos (ou sonoros ou visuais), mas, principalmente, a interação entre leitor, texto e autor, na construção de sentidos. O texto é mais que simplesmente um produto de codificação do autor a ser decodificado passivamente pelo leitor. Essa premissa da complexidade do ato de ler é confirmada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

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

A leitura é uma prática social à qual adicionamos os nossos valores, crenças e atitudes correspondentes ao ambiente social em que fomos criados. Além disso, segundo Ferrarezi Junior e Carvalho (2017, p. 20), “ler é um ato civilizador”. Civilidade, para os autores, implica uma educação profícua, significativa e transformadora, construída através da leitura eficiente de bons⁶ materiais. Partindo desse pressuposto, supõe-se que esse hábito faça parte da nossa sociedade através da formação histórico-cultural de cada indivíduo. Dessa forma, é de se esperar que o hábito da leitura seja uma prática estimulada já na infância. Mas sabemos que muitas pessoas, por motivos diversos, não adquirem esse hábito no seio familiar, cabendo à escola essa missão.

⁶ É de extrema importância salientar que a leitura de “bons” materiais corresponde a um acervo mais diversificado possível. Segundo Ferrarezi Junior e Carvalho (2017, p. 50), “a escola não é o local de *algumas* leituras: é o local de todas elas”.

Um fato é certo: ninguém nasce leitor/leitora. O hábito de ler é adquirido conforme a leitura é apresentada e cultivada ao longo da vida. Freire (1989, p. 9) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Sendo assim, podemos considerar que, mesmo na infância, apesar de a criança ainda não ser alfabetizada, ela já tem uma leitura de mundo, que faz através de suas vivências, tornando-se capaz de interagir em situações diversas, num processo dialógico com o outro, construindo significados. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 40),

É na interação com os pais e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais.

A partir desse contexto, entendemos que a prática leitora é uma construção a ser efetivada de forma gradativa, respeitando as etapas de aprendizagem de cada indivíduo. Essa relação deve ser iniciada muito cedo, se possível no seio familiar, e aperfeiçoada no âmbito escolar, conforme já foi mencionado anteriormente. Por muitos fatores, boa parte dos alunos só tem contato com a leitura propriamente dita ao ingressarem no ambiente escolar, mas isso não significa que já não tragam experiências de leitura de mundo. É nessa perspectiva que apresentamos as fases de leitura propostas por Ferrarezi Junior e Carvalho (2017), visto que os autores têm uma preocupação em como o processo pedagógico, muitas vezes, foca o ensino de leitura em um viés puramente linguístico, sem nenhuma intenção de propiciar que o aluno seja um sujeito ativo na construção de sentidos do texto.

Sabemos que os documentos norteadores do processo pedagógico, PCN e BNCC, foram idealizados para a melhoria do ensino. Convém ressaltar que a leitura é um eixo de extrema importância e vigora, nos PCN do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 19), a premissa de que “a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio”. Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 89), há, também, a preocupação em relação às etapas de aprofundamento da prática leitora, com sugestões para a escolha dos materiais a serem explorados em cada nível.

Essa organização da BNCC casa com a proposição de Ferrarezi Junior e Carvalho (2017) quanto à exploração de leitura de acordo com o nível em que o aprendiz se encontra. Nessa gradação, as estratégias de leitura vão se tornando mais complexas, à medida que o

aluno vai adquirindo mais experiência. Os autores não impõem esses níveis, e sim propõem fases de desenvolvimento da leitura que, conseqüentemente, conduzirão o leitor a adquirir competência leitora à proporção que o trabalho com o texto não será meramente decodificação e nem somente fruição, mas a construção de sentidos mediante as experiências vivenciadas de acordo com o seu amadurecimento intelectual.

Se o objetivo da nossa pesquisa é fazer com que o aluno consiga desenvolver sua criticidade e, ao se deparar com a diversidade de textos no seu cotidiano, tenha competência leitora que o capacite construir sentidos, perceber as vozes e os pontos de vista explícitos e implícitos, responsáveis pela organização argumentativa da tecitura textual, convém que inicialmente seja feito um trabalho meticuloso em relação à leitura em sala de aula. Partindo dessa premissa, o essencial é que se tenha conhecimento sobre como pode ocorrer a prática leitora em cada etapa do desenvolvimento pessoal. Os autores não propõem nada além do que respeitar as etapas de ensino de leitura conforme a maturidade do aluno. À medida que o aluno vai aprimorando o seu conhecimento, o material oferecido e as práticas leitoras também vão sendo mais elaborados.

Além disso, é importante se atrelar a prática de leitura a um momento de prazer, pelo menos nas primeiras experiências enquanto criança. A esse respeito, Ferrarezi Junior e Carvalho (2017, p. 33) afirmam:

Assim que a criança chega à educação básica, é função da escola fazê-la entrar em contato com livros e outros materiais diversos de leitura. Antes de aprender a lidar com nosso sistema de escrita, a criança já pode ir fazendo leituras de mundo e de materiais que não demandam a leitura da palavra. Existem, por exemplo, muito bons livros apenas com ilustrações, permitindo fazer um belo trabalho nessa fase.

Desse modo, os autores consideram que a construção do sujeito leitor é mediada pela relação do homem com o texto e de como a escola deve trabalhar isso, garantindo aos alunos um relacionamento harmônico e progressivo com a leitura, criando condições para que a aprendizagem no contexto de ensino da leitura seja concretizada.

De acordo com Ferrarezi Junior e Carvalho, no período da educação infantil, a primeira fase do contato da criança com a leitura tem base puramente estética. Segundo os autores, desde a sistematização das áreas do cérebro humano pelo Dr. Leukel (1968, *apud* FERRAREZI JUNIOR; CARVALHO, 2017), sabe-se com precisão que três quartos da massa cerebral humana estão diretamente relacionados a funções tipicamente consideradas estéticas, enquanto o outro quarto responde por funções lógicas ou meramente biológicas. Muito mais do que um ser racional, o homem é um ser estético. Em meados da década de 1990, Gardner

(1995 *apud* FERRAREZI JUNIOR; CARVALHO, 2017) lança sua teoria, afirmando que um ser que tem três quartos de sua massa cerebral ligada à estética não pode ser visto exclusivamente a partir da sua inteligência lógico-racional. Ele apresenta oito tipos básicos de inteligência (lingüística, espacial, musical, corporal, naturalista, pictórica, pessoal e lógico-matemática), sendo que sete são formas de inteligência ligadas à estética contra uma mais racional, mas que admite ainda uma dimensão estética. A aceitação da teoria de Gardner, segundo os autores, vai totalmente contra os preceitos da ditadura da inteligência puramente lógica e dos métodos mnemônicos de aprendizado, permitindo ainda outra constatação: não há equilíbrio psicossocial humano possível sem o desenvolvimento das inteligências ligadas à dimensão estética do homem. A visão estética do mundo possibilita o desenvolvimento intelectual mais equilibrado, expandindo os horizontes da inteligência e permitindo a reconstrução dos valores, em oposição a um desenvolvimento guiado apenas pela lógica fria e simples. Essa relação estética com o mundo, levando-se em consideração que é construída a partir das vivências, proporciona prazer ou desprazer, apreciação do belo ou sua ausência, transformando o ser humano em sujeito de sua própria relação com o mundo.

Retomando Ferrarezi Junior e Carvalho (2017) a respeito da dimensão estética da leitura, tem-se que

Os textos, de qualquer tipo, têm “vida” como construto social e, por isso, podem ser considerados seu agregado ideológico. Mas, muito além disso, para cada texto, o leitor desenvolve uma relação existencial de intermediação estética. O primeiro contato de qualquer pessoa com o texto é de natureza estética, seja uma bula de remédio, seja um rótulo de sabão em pó, seja um romance de Proust. A intermediação estética é a porta de entrada para a construção de novos leitores. (FERRAREZI JUNIOR; CARVALHO, 2017, p. 28).

Com base no que dizem os autores, a criança mantém uma relação puramente estética com os primeiros textos organizados que ouve. Simplesmente gosta ou não gosta, não havendo uma racionalização inicial nesse contato, muito menos o ranço de uma cobrança didática para fins pedagógicos. O desenvolvimento pelo gosto da leitura segue o mesmo caminho das descobertas da vida: primeiro o prazer, em seguida a intuição e, só bem mais tarde, a racionalização. Ainda que não seja o momento de a criança dominar a leitura e a escrita (em sentido estrito), o hábito de um contato “natural” com os materiais de leitura e algumas habilidades – denominadas operatórias (por exemplo, observação, compreensão, comparação, consulta) – deve ser estimulado.

Em relação à habilidade de observação, os autores mostram que, como as crianças não percebem a realidade de forma muito consciente, precisam entender e focalizar um

objeto, identificando-o conforme seu valor conceitual, podendo o professor utilizar como estratégias, por exemplo, os jogos de “certo” ou “errado”. No que diz respeito à habilidade de compreensão, há a oportunidade de a criança manifestar-se em relação ao conteúdo, não como uma forma de memorização, mas através da apropriação e construção do conhecimento, associando-o a outros já adquiridos, sendo possível o professor utilizar como estratégias a citação da parte que mais gostou ou a que menos gostou, justificando o motivo de sua preferência. Já a habilidade de comparar pressupõe examinar dois ou mais objetos, distinguindo relações, semelhanças e diferenças entre eles, uma vez que, nessa fase da vida, é comum a criança comparar tudo o que vê e tentar imitar o que acha interessante, cabendo ao professor aplicar atividades lúdicas que comparem características, comportamentos de personagens etc. A última habilidade, consultar, implica examinar, conferir; como estratégia, por exemplo, numa história em quadrinhos, o aluno pode ser solicitado a conferir se um quadrinho está fora da sequência da narrativa.

Ainda segundo Ferrarezi Junior e Carvalho (2017), nos anos iniciais do ensino fundamental, a inteligência sensório-motora passa do período de funções para organizações representativas mais amplas e complexas. Por isso, novas habilidades são desenvolvidas, além da consolidação das habilidades já adquiridas na educação infantil. Os alunos já são capazes de localizar pontos no tempo (determinar quando um acontecimento ocorre, se a ação é passada, concomitante ou futura) e no espaço (perceber-se no espaço que se ocupa, perceber o outro e objetos nesse espaço), relatar (“contar como foi” uma experiência vivida ou imaginada), ampliar os horizontes culturais e sociais, demonstrar (“comprovar” ou “justificar algo”).

Trabalhar com essas habilidades não significa que o professor deva ficar limitado a determinadas faixas etárias ou disciplinas curriculares, nem ao uso de eixos temáticos curriculares. Essas habilidades podem ir além do currículo e auxiliar na construção dos saberes. O professor deve estar atento para a possibilidade de retomar um conteúdo, explorando-o quantas vezes preciso for, sem se preocupar se já foi trabalhado anteriormente e sem achar que o aluno deveria dominá-lo por já ter sido trabalhado em momentos anteriores. Tem de ser paciente e não negligenciar alguma deficiência relacionada a algum assunto, porque se sente intimidado a seguir a obrigatoriedade contéudística do currículo cobrado. É necessário perceber a sua docência como um trabalho contínuo, insistente e sistemático.

Solé (1998, p. 81), a partir do trabalho de Collins, Brown e Newman, reforça que os conteúdos que devem ser ensinados não podem se limitar aos conteúdos factuais e conceituais, ou aos procedimentos de caráter específico intimamente ligados a um âmbito

concreto, mas devem abranger as estratégias de planejamento e controle que garantem a aprendizagem nos especialistas. No caso da compreensão leitora, trata-se de ensinar os procedimentos estratégicos que podem capacitar os alunos para ler de forma autônoma e produtiva, isto é, utilizando a leitura para aprender e aplicando estratégias para que essa aprendizagem se realize.

Dando seguimento às fases da construção do sujeito leitor, idealizadas por Ferrarezi Junior e Carvalho, na pré-adolescência, deve-se partir para a exploração da intuição e das inferências até chegar ao momento em que a leitura, mantendo sua dimensão de prazer, se vale do acréscimo de uma dimensão de valor intuitivo.

A criança terá os anos iniciais para aprender a gostar de ler. Isso coincidirá com o período de desenvolvimento cognitivo relativo às operações abstratas, lá pelos 10 ou 11 anos, e, nessa época (se os alunos já estiverem gostando de ler), os professores poderão avançar de fase no desenvolvimento da competência leitora, partindo para explorar as intuições, inferências dos alunos, abrindo caminho para uma visão mais crítica do texto como parte dos objetos sociais (FERRAREZI JUNIOR; CARVALHO, 2017, p. 37).

Esse é o momento adequado para discutir ideias e valores com os alunos, fazendo com que eles tenham uma visão mais crítica em relação ao conteúdo. É também um momento de despertar nos alunos a percepção em relação aos conhecimentos proporcionados pelo texto e de ensiná-los a ler como sujeitos ativos, interagindo com os textos que leem. Nessa fase, além de desenvolverem a capacidade de opinar, passam a respeitar a opinião de outras pessoas e aprimoram a habilidade de compreensão leitora. Solé (1998, p. 34) também se pronuncia a esse respeito:

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências, conjeturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente – ; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram.

Na fase seguinte, correspondente ao ensino médio, os alunos fazem uma inter-relação entre o prazer, a intuição e o trabalho racional de tessitura do texto. Ele supostamente já desenvolveu a maturidade de ler e compreender o texto nas fases anteriores e, conseqüentemente, está apto a conhecer e reconhecer de forma mais consciente a precisão das técnicas de escrita e a intenção dos autores dos textos, tornando a leitura mais completa e prazerosa. Assim, Ferrarezi Junior e Carvalho (2017, p. 37) afirmam que

A terceira e mais abstrata das fases da leitura não é destinada a todos os leitores. É possível ser um ótimo leitor sem ter chegado a esse nível? Sim. Mas se for possível chegar a ele, melhor ainda. Se o(a) professor(a) perceber que os alunos já são suficientemente desenvolvidos para tanto, ele poderá avançar nesses conhecimentos com calma e progressividade, trazendo-os para o chamado nível consciente do uso da linguagem. Significa dizer que, se ele já realizava intuitivamente diversas ações relacionadas ao ato de ler, agora o fará de modo consciente, atentando para os modos de construção textuais.

Essa fase da leitura é considerada bem mais complexa, por ser possível racionalizar e teorizar sobre aspectos como a tipologia textual, as técnicas avançadas de composição textual, a formalidade da arte literária e a análise minuciosa da estrutura textual e dos recursos utilizados pelo autor. Considerando que o aluno já adquiriu experiência leitora por ter vivenciado as duas fases anteriores, nessa fase será realizado um trabalho de tessitura racional, sem perder de vista o prazer e a compreensão. Ferrarezi Junior e Carvalho (2017, p. 50) afirmam que “respeitar as fases de desenvolvimento da competência leitora dos alunos é algo de vital importância. Não fazê-lo pode significar condenar os alunos a saírem da escola como não leitores”.

Assim, essa proposta é desenvolvida a partir da consideração do ato de ler como um fator de importância na construção do sujeito crítico e autônomo, que não se submete às vicissitudes da vida social e usa a sua linguagem como meio de transformação da realidade social (a qual, muitas vezes, tem uma tendência opressora através das ideologias dominantes). Do ponto de vista da prática docente, a complexidade do trabalho com a leitura no âmbito escolar demanda a apropriação de teorias e estudos desenvolvidos com o objetivo de formar o maior número possível de leitores críticos, capazes de agir nas diversas situações de seu contexto sociocultural, criando um ambiente justo, favorável e, quando necessário, contestador.

Dessa maneira, inicialmente focamos a proposta apresentada nos preceitos desenvolvidos por Ferrarezi Junior e Carvalho (2017), no que tange à importância da leitura no âmbito escolar e à formação do sujeito leitor. O estudo desenvolvido pelos autores é significativo por propiciar o cuidado especial que a escola deve ter em relação à prática leitora. As estratégias de leitura exploradas são decisivas na formação do leitor, uma vez que, se o professor não faz um trabalho metódico, o resultado poderá ser adverso ao esperado. Em vez de inserir o aluno no universo desafiador e ao mesmo tempo mágico da leitura, fazendo com que se torne um leitor assíduo, pode fazer com que o aluno despreze essa prática, por relacioná-la a um hábito “ardiloso”, atrelado a um fazer pedagógico em troca de

notas, resumos, preenchimentos de fichas etc. É essencial que o educando seja estimulado a “aprender que a leitura é um privilégio que não pode ser trocado por notas escolares, coisa de gente inteligente, que é algo a ser defendido, buscado e bem aproveitado” (FERRAREZI JUNIOR; CARVALHO, 2017, p. 70).

Desde o início, conforme já foi comentado, a grande motivação para esta pesquisa é a falta de interesse dos alunos pela prática leitora e a postura que a escola deve tomar para propiciar o ensino/aprendizagem de estratégias de leitura e, conseqüentemente, a formação de leitores críticos, capazes de transformar suas realidades. Nessa linha de pensamento, ter como suporte as ideias de Ferrarezi Junior e Carvalho (2017) enriquece o fazer pedagógico a partir do momento em que os autores externam a preocupação com o trabalho que a escola tem feito com a leitura, afirmando que “a escola deixou de cumprir seu real papel, ela deixou de formar leitores, deixou de formar pessoas que sabem se comunicar como a sociedade exige, passou a formar mentes e bocas silenciosas! O texto deixou de ser texto e virou pretexto” (FERRAREZI JUNIOR; CARVALHO, 2017, p. 13).

Aliado ao poder da leitura, está o trabalho que a escola pode desenvolver no processo de ensino/aprendizagem da competência leitora, apontado pelos autores como uma possibilidade de caminho a ser seguido, que vai “desde a descoberta do prazer da leitura e das estratégias que podemos utilizar para desenvolver isso nos alunos, até as habilidades específicas necessárias para construir os sentidos de um texto” (FERRAREZI JUNIOR; CARVALHO, 2017, p. 14).

2.2 Concepções de leitura

Tendo em vista a importância do ato de ler como estímulo para o desenvolvimento intelectual, o florescimento da imaginação e criatividade, a ampliação do conhecimento e o enriquecimento vocabular, seria de se esperar que houvesse maior interesse por esta prática. Porém, muitos são os percalços que levam as pessoas, em geral, a criarem certo desinteresse e falta de gosto pela leitura, entre os quais podemos citar o despreparo de professores⁷, a ausência de políticas públicas com programas sistemáticos de leitura, a falta de bibliotecas bem equipadas com profissionais específicos, a adoção de políticas educacionais com enfoque na construção de índices avaliativos. Além desses fatores, temos que considerar

⁷ Segundo Oliveira (2010, p. 108), há muitos professores de português que veem a leitura como uma atividade exclusivamente linguística, não levando em conta os conhecimentos prévios dos seus alunos na preparação das aulas de leitura. Além disso, muitos profissionais não trabalham de forma consistente com gêneros textuais diversos e não fazem uma análise crítica das atividades do livros-texto que usam em suas aulas.

ainda a preferência por qualquer outra forma de entretenimento em detrimento da prática leitora, o que pode ser constatado nos resultados de pesquisas ao se confrontar a frequência de leitura por parte da sociedade, que mostra como as prioridades são outras, relegando o livro a um plano secundário.

Sabemos que o lugar ocupado pela leitura no cotidiano brasileiro é cada vez menor. Essa realidade é abordada na pesquisa⁸ “Retratos da Leitura no Brasil” (FAILLA, 2016), deixando evidente que a prática leitora, para muitos brasileiros, não é um hábito. O perfil de entrevistados é a população brasileira residente, com 5 anos ou mais, alfabetizada ou não. Foram feitas 5.012 entrevistas, em 317 municípios. Dentre as perguntas, destacamos a seguinte: “P. 08) Quais das atividades que eu vou ler o(a) sr.(a) realiza no seu tempo livre? O(a) sr.(a) _____ sempre, às vezes ou nunca?” (FAILLA, 2016, p. 234).

Os entrevistados poderiam escolher uma ou mais opções dentre as alternativas a seguir:

Assiste televisão / Usa a Internet / Escuta música ou rádio / Usa WhatsApp / Assiste vídeos ou filmes em casa / Escreve / Reúne-se com amigos ou família ou sai com amigos / Usa Facebook, Twitter ou Instagram / Lê jornais, revistas ou notícias / Pratica esportes / Lê livros em papel ou livros digitais / Passeia em parques e praças / Desenha, pinta, faz artesanato ou trabalhos manuais / Joga games ou videogames / Vai a bares, restaurantes ou shows / Vai ao cinema, teatro, concertos, museus ou exposições / Não faz nada, descansa ou dorme (FAILLA, 2016, p. 234).

A pesquisa apresenta os seguintes dados percentuais que correspondem à pergunta citada anteriormente:

Os brasileiros – leitores e não leitores – continuam preferindo ver TV, conforme informaram na edição anterior (73% em 2015 e 85%, em 2011), mas essa preferência está cedendo lugar para o uso da internet (47%) e para outras atividades no computador ou no telefone celular: redes sociais (35%) e WhatsApp (43%), especialmente na faixa de 14 a 29 anos.

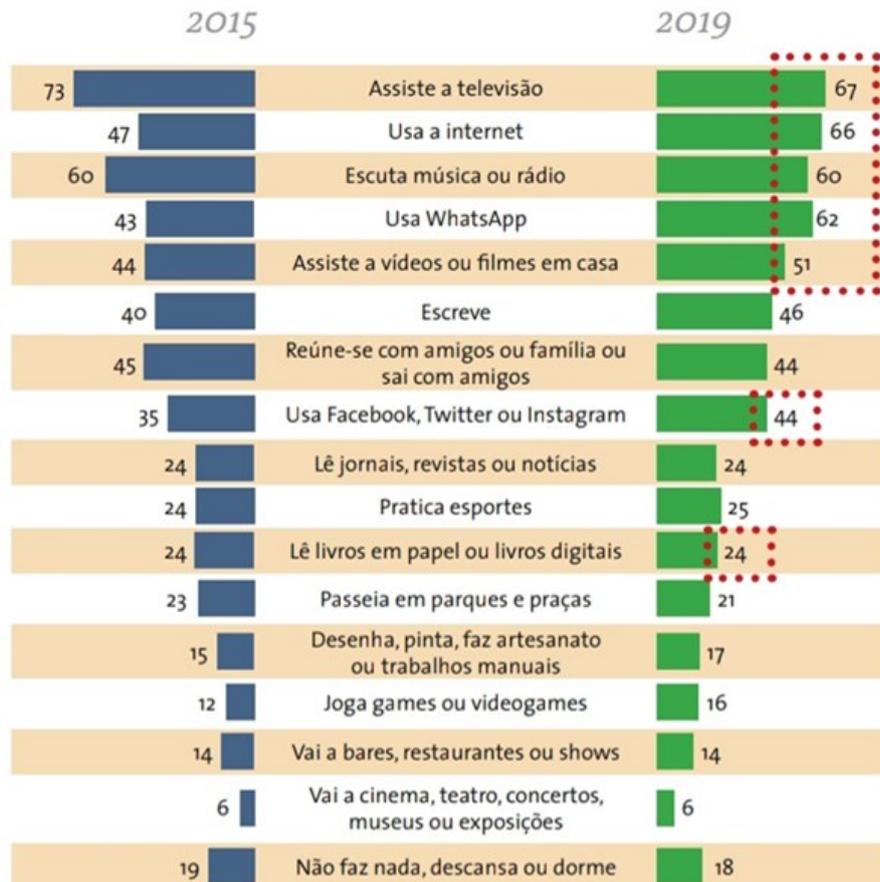
Essas atividades concorrem com a leitura do livro e de outros materiais, que receberam somente 24% das citações.

A periodicidade da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é de quatro anos, e a mais recente pesquisa (de 2019) mostra como os resultados não foram animadores em relação à

⁸ A pesquisa “Retratos da Leitura” passou a ser realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2007, na segunda edição, quando ampliou sua abrangência para representar toda a população brasileira com mais de 5 anos e adotou metodologia proposta pelo CERLAC-UNESCO, para possibilitar a comparação com os resultados de outros países da Ibero-América. É a única pesquisa, em âmbito nacional, que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Tornou-se referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros. Seus resultados são amplamente divulgados, citados e orientam estudos, projetos e a avaliação de políticas públicas do livro e leitura no país.

prática de leitura. A pergunta citada anteriormente se fez presente na pesquisa e os índices, infelizmente, em relação à leitura mantiveram-se iguais, visto que o número de entrevistados aumentou de 5.012 para 8.076.

Gráfico 1 – lugar ocupado pela leitura no cotidiano brasileiro



Fonte: Failla (2021).

Ciente do grande desafio de incentivar a prática da leitura, a escola deve desenvolver um trabalho que consiga atingir resultados positivos na formação do gosto pela leitura, conscientizando todos sobre o quão importante e valioso é esse hábito para a vida. É essencial a formação de um leitor ativo que processe e examine o texto. Para tanto, deve-se estabelecer que aspectos do processo de leitura devem ser trabalhados na dinâmica escolar, o que demanda a adesão a uma ou mais concepções de leitura. A seguir, tratamos de duas concepções que podem ser integradas à pedagogia da leitura: a concepção sociointeracionista e a concepção discursiva.

2.2.1 Concepção sociointeracionista de leitura

De acordo com Oliveira (2010, p. 66), todas as vezes que uma pessoa lê algo, tem uma razão pré-estabelecida para a leitura. Dependendo do objetivo, o leitor direcionará o seu modo de leitura. Koch e Elias (2008, p. 19) afirmam, a esse respeito, que,

De um modo em geral, podemos dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas); há outros textos que lemos para realizarmos trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); e, nessa lista, não podemos nos esquecer dos textos que lemos para consulta (dicionários, catálogos); dos que somos “obrigados” a ler de vez em quando (manuais, bulas), dos que nos caem nas mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixas). São, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com mais interação ou com menor interação, enfim.

Considerando, então, a importância da leitura no processo de ensino e aprendizagem, vale ressaltar que o ato de ler não é simplesmente um processo de decodificação linguística, mas uma prática que ocorre em interação, com vistas à construção de sentidos. Sobre isso, Solé (1998) mostra o desafio de reunir e sistematizar reflexões e ações sobre a leitura atreladas à concepção interacionista de ensino e aprendizagem, abrindo espaço para mudanças no modelo tradicional (que enfatiza a acumulação passiva de conhecimentos) e passando a enfatizar a ação, interação e produção.

Seguindo o modelo construtivista, teremos, então, um aluno leitor que construirá os sentidos do texto a partir de seus objetivos e do seu conhecimento de mundo, valorizando o repertório de suas experiências de vida, e um professor mediador que propiciará as situações de interação entre texto e leitor. Assim, o leitor passa a assumir uma postura mais ativa e autônoma diante do texto e, conseqüentemente, pode ter o controle de sua própria aprendizagem. Trabalha-se, desse modo, com a mobilização de estratégias que permite aos alunos interpretar e compreender autonomamente os textos escritos. Espera-se, com isso, que a mudança de concepção acerca da leitura constitua um processo mediado pela interação entre sujeitos e, obviamente, pela metodologia de leitura explorada em sala de aula.

O ponto de partida para a abordagem dessa concepção é estabelecido por Koch e Elias (2008). Conforme as autoras,

o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que prexista a essa interação. A leitura é, pois, 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, 2008, p. 11).

Fundamentamo-nos na concepção interacional (dialógica) da língua, apoiados na suposição de que, antes mesmo de adentrar o ambiente escolar, cada ser humano traz consigo uma leitura de mundo, e que ler não é um ato apenas de decodificação do signo linguístico por parte do leitor/ouvinte, mas uma atividade que requer interação entre os conhecimentos do leitor aliados às marcas que o autor apresenta no texto para a construção de sentido. De acordo com essa concepção, não há uma supremacia do texto ou do leitor, mas uma interação entre ambos na construção de sentido. O leitor, através de sua competência e do uso de estratégias, interage com o autor a partir das “pistas” dadas ao longo do texto, considerando as informações implícitas bem como as explicitamente constituídas, levando em conta o seu conhecimento e suas experiências, no trabalho de construção de sentido.

Considerando-se que o professor não deve mais ser visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas um mediador no processo de ensino-aprendizagem, no panorama aqui esboçado, espera-se que seu papel seja de orientador e estimulador da construção social de conhecimento. Nesse sentido, Freire (1996, p. 20) lamenta ser uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. O autor completa:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 21).

No tocante à concepção sociocognitivo-interacional, é possível pontuar, consoante Oliveira (2010, p. 60), que a leitura exige dos usuários da língua conhecimentos prévios de tipos diferentes: conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos ou de mundo, e conhecimentos textuais. Assim, sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, ativado durante o processo de leitura, não há compreensão leitora. É através da interação dos níveis de conhecimento que o leitor dará sentido ao texto, tornando-se mais eficiente no ato da leitura.

De acordo com Oliveira (2010, p. 68), os conhecimentos prévios são construídos ao longo de nossas vidas e ficam armazenados em nossas mentes através de esquemas mentais e processamento de informação que são rapidamente ativados diante da associação de elementos formadores desse quadro mental. Esse quadro mental é fruto das nossas vivências, fornecedoras de informações que ficam armazenadas em nosso sistema cognitivo. Assim, quanto maior for a diversidade textual do aluno, maior será a sua competência leitora, porque possibilitará ao leitor que faça inferências para relacionar diferentes partes do texto, acionando seu conhecimento de mundo.

A título de exemplificação do que acabamos de afirmar, a análise da tirinha de Laerte (Figura 1) é bem pertinente.

Figura 1 – Charge “Matrimônio e eleições”



Fonte: <https://linhaslivres.wordpress.com/2014/10/18/charge-do-duke-matrimonio-e-eleicoes/>. Acesso em: 25 maio 2023.

A situação apresentada na charge é comum em casamentos: o padre profere, ao final do casamento, o enunciado de votos matrimoniais, firmando o elo de vida eterno entre o casal, segundo os preceitos cristãos.

O texto, a princípio, pode parecer incompreensível. O enunciado – “Então eu vos declaro marido e mulher, até que uma eleição presidencial os separe!” – pode gerar, de início, um estranhamento. O sentido que essa fala pode apresentar extrapola o que está explícito no texto, sendo necessário recorrer a informações sobre o cenário político brasileiro dos últimos anos (pelo menos de 2018 até o presente momento), em que a polarização política causou muitas discussões, intrigas, brigas e tragédias. Assim, a fala ganha sentido a partir das

relações estabelecidas entre o enunciado normalmente evidenciado em uma cerimônia de casamento religioso, “até que a morte vos separe”, substituído ironicamente por “até que uma eleição presidencial vos separe”, como uma forma de crítica ao comportamento das pessoas afetado pelo período das eleições, que emana desentendimentos com desfechos absurdos.

A análise do texto apresentado evidencia a importância de fazer inferências (reconhecendo pressupostos e implícitos) e de estabelecer relações intertextuais. Dessa forma, é impossível fazer a interpretação livre e de maneira aleatória, sem dispor de um repertório cultural mais amplo, não se limitando a fazer apenas uma leitura superficial, mas conseguindo perceber o que é dito ou sugerido nas entrelinhas, para construir o sentido do texto.

Nessa perspectiva, a leitura é um processo sociocognitivo, e, dessa forma, o ato de leitura deveria ser instigado e incentivado desde muito cedo, pois é a partir da leitura de mundo e da prática de leitura necessariamente dita que o conhecimento é construído e, conseqüentemente, a habilidade de compreensão e interpretação de textos é desenvolvida. Diante disso, assegura-se que o leitor realiza um fazer ativo no processo de leitura, viabilizando o trabalho de compreensão e interpretação, mediante seus objetivos, seus conhecimentos prévios, considerando-se que, como sujeito da linguagem, retoma sentidos preexistentes, e sua interpretação não é completamente livre, como também não pode ser aleatória. Esse panorama deve levar em conta a possibilidade de diversidade de leituras para um mesmo texto, visto que as vivências e conhecimentos de mundo são individuais, ou seja, cada leitor tem seu próprio conhecimento prévio sobre determinado assunto, e suas experiências de vida são peculiares.

À proporção que o leitor interage com o texto, fica evidente a importância do contexto, que se ajusta mediante a parceria dos sujeitos. Segundo Koch e Elias (2008, p. 57), o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto. Em uma situação de comunicação, os interlocutores situam o seu dizer em um determinado contexto – que é constituinte e constitutivo do próprio dizer – e vão alterando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão.

O contexto engloba, além do cotexto, a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores. A título de exemplificação, tratemos do exemplo a seguir.

Figura 2 – Charge “Eleições”



Fonte: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2019/12/charge-eleicoes-eleitor.html>. Acesso em: 25 jul. 2023.

O texto da figura 2 pertence ao gênero textual charge, em que se pode explorar de maneira produtiva a habilidade de inferir. Para entender as informações presentes em textos desse gênero (em que o teor crítico se faz presente), é necessário recorrer a conhecimentos contextuais. Temos, nesse texto, a presença da expressão – “use a cabeça” – que explicita mais de um sentido. A princípio, podemos considerar que os dois usos do mesmo vocábulo poderiam instaurar uma ambiguidade, mas o discurso se encarrega de fornecer condições para sua interpretação. Na fala proferida por um programa de TV, a expressão faz parte de um alerta através do uso do sentido conotativo da linguagem, significando que o telespectador raciocine no momento de votar, fazendo a escolha de um político honesto e competente. O telespectador, no entanto, interpreta a expressão literalmente.

Para entender o sentido do texto, o leitor deve ativar o seu conhecimento enciclopédico, ou seja, seu conhecimento de mundo a respeito da política brasileira. Ele constrói o sentido do texto explorando as informações explícitas e implícitas, associando o conteúdo a uma crítica social em relação ao panorama político do nosso país. Uma provável interpretação para a cena que aparece no balão de pensamento é que a descrença no sistema político faz que muitos eleitores, desesperançosos nas candidaturas, encontrem-se insatisfeitos com o processo eleitoral, o que é representado por um sentido mais literal da expressão “usar a cabeça”.

Com base nesse exemplo, é possível dizer que as relações diante das informações implícitas e conhecimentos prévios são estabelecidas a partir da intencionalidade do autor através de escolhas que o texto demonstra e pelas suas “sinalizações”, devendo o leitor

detectar essas marcas textuais, uma vez que o locutor procura levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo, por meio do processamento textual, a fim de construir o sentido do texto.

A relevância do trabalho com o ensino de leitura é, até certo ponto, ancorada na concepção sociointeracionista, cujos postulados propiciam ao aluno desvencilhar-se da sua passividade na compreensão do texto e, como sujeito ativo, assumir o seu papel de construtor de sentidos. No entanto, acreditamos que o ensino de leitura possa atingir um patamar ainda mais marcadamente discursivo, oportunizando ao aluno, além da compreensão do texto a partir da interação, a habilidade para perceber valores, crenças e ideologias que subjazem a um texto, para se posicionar e atuar na transformação de sua realidade. Assim, seguimos esta fundamentação teórica atrelando o ensino de leitura a um viés mais discursivo.

2.2.2 Concepção discursiva de leitura

Apesar de a concepção interacionista de leitura apresentar-se extremamente relevante para o processo de formação do leitor (o qual, através da leitura, busca interagir com texto e o autor na intenção de construir significados diante do que lê), é preciso ir além e privilegiar o desenvolvimento de um leitor capaz de participar mais ativamente do diálogo com o texto a partir das relações sócio-histórico-ideológicas. Faz-se, então, necessário atrelar à visão interacionista a abordagem discursiva, de modo que a leitura deve ser experienciada não somente como um processo interativo, mas, também, como uma prática que, além de formar o leitor, proporcione o seu desenvolvimento, capacitando-o a agir no mundo de modo crítico e problematizador.

Nesse panorama, deve-se destacar a resposta que se espera do leitor, visto que, munido de conhecimento, como um sujeito ativo e reflexivo, ele não deve se submeter a uma realidade opressora. De acordo com Voese (2004, p. 76), “todo discurso é dialógico porque prevê ações alternadas e responsivas – processos de apropriação e de objetivação – quando se faz mediação das atividades dos homens”. Assim, não é admissível que o educando se limite à interação com o texto e autor sem levar em conta o aspecto discursivo da linguagem. Nessa linha de raciocínio, Freire (*apud* VOESE, 2004, p. 77) considera que

o que caracteriza o comportamento comprometido [do sujeito] é a capacidade de opção. Esta exige [...] um teor de criticidade inexistente ou vagamente existente na consciência intransitiva. [...] Daí, à medida em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno da sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções.

Essa capacidade de opção, de fazer escolhas e tomar decisões é, ainda segundo Voese (2004, p. 77), decorrência da capacidade de apropriação, avaliação e fixação de objetivos, o que, em Freire (*apud* VOESE, 2004, p. 77), significa que “o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que ‘é um ser-em-situação’, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser de ‘práxis’; da ação e da reflexão”.

Ainda de acordo com Voese (2004), nas palavras de Freire, o homem não nasce sujeito, mas pode vir a ser, o que significa que há um desenvolvimento de consciência – única possibilidade para que a pessoa possa fazer as opções que exigem um “teor de criticidade”. É nesse viés que o trabalho com a leitura deve ser estimulado, uma leitura crítica que possibilite ao aluno agir e mudar a sua realidade, não se acomodando diante das situações que o oprimem e tolhem os seus direitos.

Considerando o ato de ler como uma prática social, como já foi afirmado anteriormente, pressupõe-se que o sujeito utilize a leitura para atuar no contexto social, exercendo sua cidadania de forma consciente. É nessa perspectiva que a leitura deve ser concebida como um ato discursivo, em que o leitor se posiciona criticamente e dá uma resposta aos textos lidos. Ao identificar a polifonia e as ideologias presentes no discurso, o sujeito deve ser capaz de desenvolver uma visão reflexiva e crítica na construção de sentidos e na compreensão das relações de poder inerentes ao texto. Assim, no que concerne ao trabalho da leitura no âmbito escolar, cabe ao professor acompanhar as transformações e não limitar o ensino da prática leitora à concepção interacionista. Não significa que deva romper com a essa concepção, mas concatenar o interacionismo à concepção discursiva da linguagem. A esse respeito, Gasparini (*apud* IRINEU; MENDES, 2019, p. 15) faz o seguinte questionamento:

o que essa concepção discursiva pode acrescentar às práticas de ensino de leitura, escrita, oralidade, em relação ao que já se faz com base nas chamadas “teorias interativas”, no ensino de língua portuguesa? Ora, além de poder expandir conceitos como o de gênero, para a discursividade, propondo a indissociabilidade dele com outras dimensões (tipo de discurso, contexto ideológico, posicionamento, espaço interdiscursivo social e/ou físico etc.), pode entender de forma relativa, não-essencialista, “a interpretação”, ou de forma mais afinada ao que pretendemos, a “construção de sentidos”.

Diante dessa perspectiva, Irineu e Mendes (2019, p. 14) levantam um questionamento que pode ser proferido pelo professor: “como dar conta do discurso em todas as suas dimensões?”. A resposta a esse questionamento é dada por Costa (*apud* IRINEU;

MENDES, 2019, p. 14): “por isso, o analista do discurso [como também o professor] é forçado a fazer recortes e, ao mesmo tempo, admitir a existência e a indissociabilidade entre o discurso e todas [elas]”.

Nessa abordagem discursiva, é totalmente viável que o professor proporcione ao aluno a possibilidade de considerar a relação entre as dimensões contextuais e a construção individual e coletiva dos sentidos, constatando que a leitura é processo que visa à interação dos sujeitos, possibilitando sua atuação nas diversas situações sociais, fazendo-os perceber que os sentidos se constroem nos discursos. De acordo com Irineu e Mendes (2019, p. 15),

é nesse sentido que a perspectiva discursiva tira o lugar do texto como determinante para a interpretação e coloca o sujeito, não plenamente dono de seu fazer e de seu dizer, tampouco de uma forma “adequada”, “segura” de processamento textual a ser utilizada no ato da leitura, mas atravessado pela sua constituição histórica. Tal deslocamento implica pôr em relevância todas as dimensões das situações específicas de leitura e das categorias discursivas nelas envolvidas, tais como autoria, discurso citado, *ethos*, heterogeneidade enunciativa, interdiscursividade, intertextualidade, multimodalidade, posicionamento e representações sociais.

Sabemos que a escola, dentre as instituições responsáveis por possibilitar o estímulo à leitura, tem a missão de formar leitores, fazendo com que os alunos sejam capazes de atuar na sociedade letrada, manifestando-se de forma crítica e autônoma diante da multiplicidade de informações, posicionando-se em relação às inúmeras situações que lhes são apresentadas, desenvolvendo assim o seu espírito político e a sua cidadania. A leitura, notadamente, promove a reflexão e possibilita o desenvolvimento do cidadão consciente e participativo.

No processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir da língua, que é um sistema social e histórico, capacitando-o para agir em seu meio, utilizando o conhecimento adquirido ao longo de sua formação. É através da interlocução – onde a linguagem é produzida e os sujeitos se constituem – que os sujeitos expressam a compreensão ativa e responsiva diante da construção de sentido dos enunciados proferidos, tanto com elementos da situação quanto com recursos expressivos resultantes do trabalho de reflexão e da relação interativa entre sujeitos. “O falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução” (GERALDI, 2013, p. 9).

De acordo com Bakhtin (1997, p. 282), “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Dessa forma, entendemos que a língua é resultado do trabalho dos

sujeitos, levando-se em consideração a interação social. Produzir um discurso significa continuar agindo com essa língua não só em relação a um interlocutor, mas também sobre a própria língua.

Geraldi (2013, p. 4) também se pronuncia a esse respeito, ao afirmar que

a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sinequa non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confronto de posições, porque é por ela que essas posições se tornam públicas.

É por meio do uso da língua, portanto, que os sujeitos se constituem seres ativos de um sistema social. Nesse âmbito, entendendo-se a escola como espaço principal para o fomento à leitura, é indiscutível o valor desse processo de ensino-aprendizagem na formação do leitor crítico. Já abordamos a condição de que a leitura não é simplesmente um ato de decodificação de símbolos linguísticos. É um processo de interação entre leitor, texto e autor, na produção de sentido, considerando o conhecimento de mundo do leitor. Entretanto, Busnardo e Braga (2000), enfatizando o ensino da língua e o questionamento ideológico, através da prática de ensino da língua inglesa para leitura em contexto brasileiro, defendem que o domínio linguístico é necessário para viabilizar o questionamento ideológico, pois o simples fato da não capacidade de decifrar o código faz com que todo o processo restante de interação com a leitura seja prejudicado, tornando o sentido do texto opaco para o aluno, impossibilitando assim um posicionamento crítico autônomo. Segundo as autoras,

Nas aulas de leitura, observamos que nossos alunos tendiam a adotar duas estratégias de leitura para compensar seu conhecimento limitado de inglês: usavam o professor como mediador de sentidos ou discutiam os textos baseados em interpretações ancoradas nos fragmentos do texto que conseguiam entender. Ambas as estratégias são problemáticas quando se almeja desenvolver um leitor crítico em uma língua estrangeira. Essas constatações nos levaram a explorar questões específicas de aquisição de língua estrangeira, já que nossa prática indicava que o conhecimento linguístico era uma condição necessária para a formação do leitor crítico (BUSNARDO; BRAGA, 2000, p. 91).

Vale ressaltar que, apesar de as autoras voltarem-se para a prática da leitura em língua inglesa, suas reflexões e estudos são totalmente pertinentes à prática leitora de língua portuguesa, como afirmam:

Em um momento posterior, expandimos essas considerações sobre leitura em língua estrangeira, também para o contexto do ensino de português, uma vez que entendemos que para muitos alunos o padrão linguístico privilegiado pela escola e

pelos textos impressos não faz parte de sua experiência linguística familiar e, portanto, pode ser entendido como uma espécie de “segunda língua” a ser adquirida no próprio processo de letramento (BUSNARDO; BRAGA, 2000, p. 92).

Concordamos com a preocupação externada por Busnardo e Braga (2000), em relação à aquisição do conhecimento linguístico como pré-requisito para que o aluno seja capaz de se posicionar. Mesmo sabendo que a leitura não é uma prática exclusivamente linguística, antes mesmo de alcançar a competência leitora, é essencial que o educando domine os conhecimentos linguísticos. Ainda a esse respeito, Oliveira (2010, p. 60) acrescenta que “a falta de conhecimentos linguísticos é a causa mais óbvia da impossibilidade de uma pessoa analfabeta ler um texto”.

Diante desse quadro, mudanças no ambiente escolar em relação ao ensino das práticas leitoras são necessárias. É essencial que haja um enfoque sobre a formação de um leitor ativo, reflexivo, crítico e, sobretudo, autônomo, capaz de utilizar o conhecimento da língua para se inserir nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Assim, buscando aprimorar a compreensão do fenômeno linguístico e da prática pedagógica, enveredamos pelos caminhos relacionados à perspectiva discursiva da linguagem.

De acordo com Voese (2004, p. 14), apesar de possuímos um rico aporte teórico desenvolvido nas academias, além de inúmeras pesquisas e debates sobre as teorias da linguagem, ainda convivemos com a problemática do ensino da língua portuguesa que se arrasta há décadas nas escolas de ensino fundamental e médio. Existe uma distância considerável entre o que se produz na academia e o que chega às escolas. Mesmo ciente das diversas razões que provocam esse distanciamento, Voese (2004), por sua vez, toma como foco o modo reducionista de se trabalhar a linguagem, como se fosse um meio unicamente de comunicação (no sentido apenas de transmitir informação) e representação (adota-se a noção de código), suporte de pensamento, espaço de atividade do usuário, evento cultural ou acontecimento, dentre outras, sem levar em consideração o processo de desenvolvimento histórico do gênero humano, deixando-se de lado, primordialmente, os efeitos proporcionados pela mediação que realiza o discurso.

Podemos ainda citar que uma das maiores preocupações no sistema educacional é a elevação dos índices das avaliações externas em detrimento das novas concepções teóricas que, se apresentadas aos professores e desenvolvidas em sala de aula, podem trazer mais retorno de desempenho positivo em todos os aspectos educacionais, em comparação com o trabalho solitário feito com o único objetivo de melhorar os resultados das avaliações externas, como Prova Brasil, SPAECE, PISA, entre outras, que são impostas aos alunos e

professores. Ferrarezi Junior e Carvalho (2017, p. 21) pronunciam-se a esse respeito quando mencionam “a adoção de políticas educacionais sistemáticas de enfoque quantitativo, focadas mais na construção de índices avaliativos do que na construção de um povo realmente civilizado por uma educação formadora e transformadora”.

Os autores ainda acrescentam:

Mas, infelizmente até agora os PCN não pegaram. Não funcionam para valer na maioria das escolas, que ainda seguem os mesmos padrões curriculares de décadas atrás: gramática, gramática, gramática, “decoreba”, “decoreba”, “decoreba” – decora-se listas de conjunção, lista de preposição, lista de advérbio, lista de verbo de ligação, lista de verbo irregular, lista de verbo impessoal, lista de pronome pessoal reto e oblíquo, lista de regras de uso da crase, lista de lista de regra de acentuação, lista de orações subordinadas, lista, lista, lista... e a lista de meninos e meninas que passam a não gostar de português nem de leitura vai só crescendo (FERRAREZI JUNIOR; CARVALHO, 2017, p. 24).

Se nem os documentos oficiais, PCN e BNCC, têm ainda pleno exercício na esfera escolar, considerando-se que os PCN foram publicados há mais de vinte anos, o que se espera das concepções teóricas produzidas na academia, ambiente com o qual boa parte dos professores já não possui mais vínculos por enveredarem no trabalho docente? Parte considerável das capacitações oferecidas não contemplam as novas teorias, fazendo com que a defasagem de conhecimento comprometa a qualidade de ensino, a não ser que os professores, por vontade própria, busquem novos caminhos na tentativa de enriquecer as suas práticas pedagógicas, através de estudos de pós-graduação, ofertados a partir de uma seleção, devido ao número reduzido de vagas. Infelizmente, nem todos os profissionais têm a oportunidade de vivenciar novas experiências acadêmicas, mantendo contato com as teorias, capacitando-se para as mudanças, e assim permanecem presos a um fazer pedagógico que já não condiz com a realidade.

É do nosso conhecimento a diversidade de razões que comprometem o ensino da língua portuguesa e, conseqüentemente, a proficiência leitora. Além de não somente ser um ato de comunicação ou (de)codificação, a língua é um ato de interação, em que interlocutores a utilizam não só para a transmissão de informações, mas para atuar produzindo enunciados, assumindo, além dos sentidos instituídos das palavras, as relações sociais, as determinações culturais e a dimensão histórica. Tomamos a seguir, como exemplo, a figura 3, para comprovar que a produção de enunciados e sentidos não depende unicamente de uma situação imediata de enunciação, mas também de um contexto mais amplo e histórico.

Figura 3 – Charge “Pandemia de COVID-19”



Fonte: <https://www.tudosaladeaula.com/2021/02/>. Acesso em: 02 jun. 2022.

Conforme Voese (2004, p. 41), qualquer enunciado, desde o nível de sentença ao texto, deverá ser entendido não só quanto à estruturação interna, como também em relação às conexões que estabelece com diferentes esferas do gênero humano, o que corresponde à sua discursividade.

A charge (Figura 3) apresenta um enunciado cujo contexto histórico remete à pandemia de COVID-19, provocada por um vírus que dizimou milhares de pessoas no mundo inteiro. Se não houver o conhecimento a respeito desse contexto de propagação da doença, o sentido do texto será prejudicado, pois o indivíduo que tenta roubar a vítima não usa sequer uma arma, expressando como ameaça para intimidar a moça, somente o fato de estar na iminência de espirrar. Supostamente, imagina-se que a charge foi criada no início da pandemia, por isso o terror da moça nos faz conceber a ideia de que um simples espirro pode fazer o estrago de contaminá-la, podendo levá-la à morte, bem como sofrer o risco de infectar pessoas próximas.

Os elementos contextualizadores serão problemáticos caso não seja feita uma recontextualização para reconstruir o ato de fala, levando em consideração os acontecimentos (e os enunciados) que se dão em determinado momento e circunstância da história, bem como a situação política e social. Na realidade, segundo Voese (2004, p. 43), a contextualização é a mediação que realiza o discurso, socializando não só o enunciado, como a charge no seu todo enquanto produto da atividade do indivíduo. É óbvio que é necessário o interlocutor ter acesso

ao discurso mediador da época, que relata a situação social de pandemia e da política governamental de negação da doença e descaso na compra de vacinas, para entender que um simples espirro pode ter um efeito devastador comparado ao de uma arma, ou seja, provocar a morte por contaminação através de um vírus.

2.2.3 Implicações da concepção discursiva de leitura para o ensino de língua portuguesa

Pensando na melhoria das práticas de ensino, Voese (2004) idealiza esse aparato teórico, especialmente preocupado em atender às demandas do Ensino Fundamental e Médio. O autor defende o ideário de que a escola deve oferecer uma educação democrática e libertadora ao aluno, visto que o aprendiz é um ser social e necessita de formação para construir-se como sujeito e atuar na sociedade de forma consciente. É nesse sentido que Busnardo e Braga (2000) através de uma abordagem que denominam neo-gramsciana, defendem os conceitos de agência e resistência:

Assim, para promover resistência e luta, as propostas educacionais deveriam buscar desvelar as contradições que geram as tensões dentro da estrutura da personalidade e também dentro da estrutura social mais ampla. Para favorecer o desenvolvimento de necessidades radicais, tais propostas deveriam estabelecer como meta, [sic] a busca e explicitação dos modos de comportamento que historicamente serviram a interesses que limitaram a liberdade humana e dificultaram o acesso de determinados grupos aos bens econômicos e culturais. A crítica ideológica, informada pelo conhecimento histórico, pode ser entendida como um caminho possível para: [sic] explicitar a natureza da dominação consciente e inconsciente; e para indicar possibilidades de resistência e luta (BUSNARDO; BRAGA, 2000, p. 109).

Busnardo e Braga (2000) acreditam na formação de um leitor ativo e crítico, consciente de sua liberdade para resistir ou aliar-se aos textos, numa postura de luta pela justiça e igualdade. Mesmo dentro de grupos de poder, é possível a construção de alianças que geram movimentos de luta contra os discursos hegemônicos. As autoras posicionam-se contra a ideia pós-estruturalista e pós-moderna que coloca o sujeito como sendo completamente determinado pela linguagem, pelo discurso e pela ideologia. O leitor que não é livre passa a ser quase condenado a leituras submissas dos textos que veiculam uma ideologia hegemônica.

Nesse sentido, a concepção neo-gramsciana dialoga com o conceito de Gramsci e certas posições pós-estruturalistas sobre o poder, a resistência e a ideologia:

O conceito gramsciano de ideologia e hegemonia, mais flexível e dialético que outras visões marxistas, pode acomodar uma leitura mais “resistente” de Foucault, diferente da leitura neo-althusseriana que facilmente leva a um determinismo pessimista. Nessa visão, o fato de o poder permear todas as instâncias da vida social

e ser infinitamente mutável, em vez de trazer o desespero e a nãooção, pode nos levar a trocar sonhos apocalípticos da total derrubada da ordem vigente por ideais menos messiânicos: textos e interpretações negociados com outras forças democráticas. Da mesma forma, a crença pós-estruturalista na indeterminação do significado textual (e social) não deve ser sempre encarada como uma simples barreira à tomada de ação consensual, mas como parte de uma estratégia geral que enfatiza a participação de cada sujeito no processo de significação social/textual (BUSNARDO; BRAGA, 2000, p. 109).

Conforme Busnardo e Braga (2000), o conceito de hegemonia em Gramsci abre espaço para o diálogo e a negociação, em que um sujeito consciente interage em vários níveis – cultural, histórico, social –, num processo de leitura que abrange o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo, as práticas sociais e discursivas.

Geraldi (2013, p. 6), nessa mesma perspectiva, considera a interação verbal como o lugar da produção da linguagem dos sujeitos, bem como dos sujeitos que são instituídos pela linguagem, admitindo que (1) a língua não é um sistema previamente acabado, de que o sujeito se apropria para usar conforme as suas necessidades específicas; (2) os sujeitos constituem-se através da interação com os outros e o seu conhecimento de mundo é oriundo dessa interação; (3) as interações não ocorrem fora de um contexto social e histórico mais amplo. Assim, é através da linguagem que os sujeitos se constituem enquanto seres ativos de um sistema social, interagindo por meio da interlocução.

O diálogo estabelecido em sala de aula por meio de atividades interlocutivas efetivas ocorre através da exposição do professor ou do trabalho entre professor e aluno, a partir da apropriação de um conhecimento ao qual se associa um tema ou assunto das falas. Segundo Geraldi (2013, p. 8), nestas interlocuções afloram informações e conformações do tema, concluindo-se então que houve aprendizado quando, através de uma correção conceitual, sobre esse aprendizado se fala ou se produz. Dessa forma, os temas dessas interlocuções são considerados como conteúdos de ensino prontos e acabados, cabendo ao aluno apreendê-los. Assim, os sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem se submetem às compreensões de mundo que a escola lhes oferece. Nesse caso, toda a responsabilidade do sucesso ou insucesso recai sobre o sujeito que aprende ou sobre o sujeito que ensina, uma vez que prevalece a crença na ideia de que tudo está acabado e pronto na ciência.

De acordo com Geraldi (2013, p. 8),

Nos contrapontos entre a construção dos objetos científicos e a construção dos conteúdos de ensino; entre as identidades social e historicamente construídas do professor e as especificidades do trabalho com textos; entre um ensino como reconhecimento e um ensino como conhecimento e produção, o deslocamento que

uma concepção interacionista da linguagem produz pode contribuir para a construção de outras alternativas, sem que isso signifique abandono de conhecimentos historicamente produzidos em troca de senso comum de interpretações momentâneas.

Considerando a linguagem como foco do processo interlocutivo e reconhecendo a sua importância no desenvolvimento do ser humano, possibilitando a formação de um sujeito ativo e reflexivo, capacitando-o para agir no mundo, torna-se necessário um olhar mais metódico sobre o processo educacional, em que seja respeitada a singularidade dos sujeitos, bem como as interações feitas dentro de um contexto social e histórico. Através da linguagem, não temos somente a representação do real e da produção de sentido, mas a representação da própria linguagem, o que leva à compreensão de que uma língua não está restrita ao conhecimento do léxico e das regras gramaticais, mas ao ato de reflexão sobre a própria linguagem realizado pelas ações linguísticas no processo de interação.

A linguagem não pode ser entendida como um sistema de códigos pronto para ser compreendido através da decodificação dos signos linguísticos, dispensando assim o ato reflexivo. Geraldi (2013, p.18) afirma que, “se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera codificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo”. A esse respeito, Voese (2004, p. 30), afirma que, “quando se defende a concepção de que a função da língua é exclusivamente representativa, adota-se a noção de código. Se a língua, porém, fosse algo como um código, os enunciados deveriam sempre remeter a um mesmo significado, mesmo alterando-se os contextos em que fossem produzidos”.

Não que seja negado o caráter de comunicação da língua, mas não se pode limitar a produção de sentidos fazendo com que um enunciado admita um único sentido. Voese (2004, p. 31) afirma que “o fato, pois, de uma mesma palavra poder nomear diferentes coisas, e de uma mesma coisa poder ser nomeada por diferentes expressões, dá a primeira noção das dificuldades para se manter a noção de código, além de apontar para a complexidade da linguagem humana”.

A partir da afirmação de Voese (2004), constatamos que o uso da língua através do ato da fala é motivado pelas intenções do falante, ou seja, a produção de seu enunciado depende do agir comunicativo do sujeito. O autor ainda acrescenta que “o enunciante – como o entende a teoria dos atos de fala – ao usar a língua, também se submete a determinadas regras sociais que, em primeiro lugar, dizem respeito à cooperação entre indivíduos” (VOESE, 2004,

p. 33). Dessa forma, ao praticar um ato de fala, o enunciante também pratica um ato interativo; ao proferir um enunciado, relaciona-o às regras e aos acordos sociais e, dependendo de seu objetivo, nem sempre se alinha com o princípio de cooperação, podendo apresentar-se muitas vezes carregado de intenções implícitas, comprometendo os sentidos desse enunciado.

Ainda segundo Voese (2004, p. 34),

as relações sociais são certamente mais complexas do que as que poderiam estimular sinceridades com as quais nem sempre os indivíduos podem se comprometer: os homens muitas vezes, também mentem, enganam, seduzem, coagem, ameaçam etc., ou seja, se escondem e se protegem usando a língua.

Nesse sentido, é importante levar em consideração os papéis sociais que os indivíduos ocupam e como interagem e se submetem às regras sociais. O autor ainda acrescenta (2014, p. 35) que as ações interativas, apoiadas na linguagem, sempre recebem marcas que, inclusive, dizem respeito às atividades que desenvolvam os interlocutores. Essas marcas manifestam traços culturais da sociedade, que não se restringem a apenas uma informação e um ato de fala relacionados ao uso da língua, em determinados contextos, mas se ampliam os limites desses contextos, considerando-se as condutas sociais, inferindo-se então os diversos sentidos que podem ocorrer.

Podemos citar como exemplo a fala da então ex-ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, em um vídeo que circulou no dia 2 de janeiro de 2019, em redes sociais, e no qual ela afirmava que o Brasil estava em “nova era”, na qual “menino veste azul e menina veste rosa”⁹. A ministra reduz a sociedade a um reduto conservador, negando a diversidade inerente às identidades de gênero e as desigualdades sociais que acarretam esse discurso carregado de preconceito. O ato de fala da ministra levanta uma cortina de fumaça para negar uma realidade muito mais complexa de crianças, jovens e adultos que se identificam como LGBTQIAPN+, não se enquadram nesse discurso opressor e sofrem as mais diversas situações constrangedoras, por não se encaixarem nos padrões estabelecidos por uma sociedade conservadora.

Considerando o enunciado da ex-ministra Damares Alves, há a manifestação de outros sentidos, como, por exemplo, “menino brinca com carrinho e menina brinca com boneca”, “homem namora mulher e mulher namora homem”. Nesse sentido, Voese (2004, p.

⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml> Acesso em: 04 ago. 2022.

37) afirma que o enunciado “aciona uma inferenciação que se refere a uma esfera mais ampla do que o contexto imediato e que incide como determinação sobre a produção de sentidos, formulando novas questões, especialmente quando se sabe que os interlocutores, ao representarem papéis sociais, fazem-no ocupando determinados lugares sociais”. Significa então dizer que tudo aquilo que o indivíduo profere ou deixa de proferir em determinado lugar social terá maior ou menor prestígio e poder. O lugar social que o enunciante ocupa repercute na produção de sentido de seu discurso. E ainda, em relação à produção dos enunciados, ao se incluir a dimensão histórica, tem-se uma ampliação da questão de complexidade do uso da língua.

As ações linguísticas praticadas pelos sujeitos apresentam níveis distintos de reflexão. Geraldi (2013, p. 20) aponta atividades que podem ser realizadas com a finalidade de se compreender essas ações: atividades linguísticas, que, praticadas no processo interacional, referem-se ao assunto em pauta; atividades epilinguísticas, também presentes no processo interacional, que resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto; atividades metalinguísticas, que tomam a linguagem como objeto não mais reflexivo vinculado ao processo interativo, mas falam sobre a língua.

As ações com a linguagem dependem dos objetivos que cada falante deseja alcançar sobre seus interlocutores, podendo uma mesma realidade ser apresentada de forma diferenciada de acordo com o que se pretende atingir em relação ao interlocutor ou em relação à ação que nele se pretende concretizar. Essa premissa é um importante balizador da idealização e concretização de nossa pesquisa. Há décadas são realizados pesquisas e estudos, mesmo assim continuamos assistindo à realidade de um sistema educacional que ainda apresenta dificuldades em formar um número considerável de leitores críticos e autônomos, capazes de atuarem na sociedade em que estão inseridos, transformando a realidade que vivenciam através do conhecimento que a leitura pode proporcionar-lhes. A grande perspectiva é apresentar atividades com o texto, como proposta de intervenção, que possam enriquecer as práticas pedagógicas, contribuindo de forma positiva com as ações desenvolvidas para que esse quadro de desinteresse pelas práticas leitoras seja revertido.

As atividades que serão desenvolvidas no processo de intervenção pedagógica têm o intuito de explorar diversas categorias de textos que materializam as práticas sociais, abordando a leitura crítica e reflexiva a partir de uma dimensão discursiva da linguagem, abrindo espaço para questões sociais, que possibilitam aos educandos adquirirem autonomia para conseguirem perceber as ideologias que subjazem os discursos, os quais fazem parte de seu cotidiano sociocultural. Geraldi (2013, p. 28) afirma que é no espaço da interlocução que

se constituem sujeito e linguagem. Nessa perspectiva, o foco do trabalho parte da necessidade de formar o cidadão consciente e participativo em seu meio social, e a leitura fornece subsídios para a formação desse sujeito. Ainda a esse respeito, segundo Geraldi (2013, p. 188), a entrada de um texto para leitura em sala de aula responde a necessidades e provoca necessidades, podendo tais necessidades surgirem tanto em função do “ter o que dizer” quanto em função das “estratégias de dizer”.

Para Geraldi (2013, p. 220),

A aventura intelectual a que se convidam professores e alunos nada tem a ver com espontaneísmo. É possível planejar esta aventura, estabelecer objetivos claros, mas fundamentalmente não é pela sistematização de conhecimentos já produzidos por outrem que se forma uma atitude de pesquisa. Mais facilmente esta sistematização produz sujeitos que repetem e não sujeitos que buscam construir seus próprios pensamentos. A busca do já produzido não faz sentido quando a reflexão que a sustenta é sonogada a quem apreende. Esta busca deve ser resultado de perguntas e de reflexões, e não de mero conhecimento do conhecido.

Nessa proposta, o papel do professor como mediador é imprescindível. Faz-se essencial que tenha uma postura consciente, capaz de estabelecer diálogo e negociação no trabalho com o texto, desvelando as ideologias presentes e favorecendo os alunos no processo de ensino-aprendizagem, especificamente no que concerne à leitura crítica, formando sujeitos que ajam com autonomia e criticidade sobre a realidade. Considerando a importância da postura do educador na construção desse processo de formação do leitor crítico, seria primordial que o professor, através do seu fazer docente, tivesse o compromisso de ensinar o aluno a refletir criticamente. A esse respeito, Freire (1996, p. 13) afirma que

o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário”¹⁰ meramente transferidor do perfil do objeto e do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

¹⁰ Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, que se encontra sempre no outro. O educador que aliena a ignorância se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1987).

Para a formação de um leitor crítico, questionador e autônomo, faz-se necessária a presença de um professor que oriente seus alunos, conscientizando-os da ideologia dos discursos hegemônicos, ajudando-os a interpretar as ideologias subjacentes aos discursos, bem como aliando-se a outros discursos na busca de justiça e igualdade.

A partir do exposto nesta seção, tem-se que “todo discurso é dialógico porque prevê ações alternadas e responsivas” (VOESE, 2004, p. 76). Nesse sentido, o discurso não só revela interesses do locutor, como diz muito do lugar social ocupado pelo sujeito e vincula esse sujeito ao grupo social ao qual pertence. Ciente da dupla função do discurso, como mediador da reprodução e transformação (VOESE, 2004, p. 136), a metodologia que a escola pode desenvolver para trabalhar as práticas discursivas através do ensino de leitura, inevitavelmente, trará à tona conflitos, ideologias e dominação, criando assim a possibilidade de superação. Nesse sentido, o ensino calcado na dimensão discursiva do ato de ler cria condições para que a escola abra ou recupere espaços de interação, em que o aluno, como sujeito ativo da construção de seu conhecimento no aprendizado de leitura, explore o implícito e o subentendido dos textos, percebendo e compreendendo as ideologias e valores, adotando uma postura crítica, desvelando-se, respondendo-lhes, assumindo a sua autoria nos enunciados de seu discurso.

Sendo assim, a proposta desta pesquisa reforça a intenção de que a escola se proponha a ser mediadora de uma prática discursiva de ensino, operacionalizando a dimensão dialógica do discurso, levando o aluno a abandonar o estágio da particularidade para o de “ser sujeito”, através da execução de atividades interativas e dialógicas.

Nesse viés, considerando que o aprendiz é produtor de seu discurso mediante as situações que o circundam, construindo seu ponto de vista e, através do processo de enunciação, expressando a sua postura enunciativa, bem como tomando uma posição em relação ao ponto de vista de outrem, enveredamos na próxima seção pelos caminhos que exploram o ponto de vista, vozes e instâncias que fazem parte do processo argumentativo presente no movimento dialógico proferido pelos discursos.

3 PONTO DE VISTA

Na perspectiva de formar o aluno crítico, capaz de se posicionar frente aos textos com os quais se depara no seu cotidiano, expressando o seu ponto de vista e também percebendo o ponto de vista (PDV) presente nos discursos, através da polifonia que dialoga com as práticas discursivas, faz-se necessário abordar a heterogeneidade enunciativa dos textos. Dessa forma, partindo de uma abordagem enunciativo-interacional do ponto de vista, pressupõe-se que um texto se organiza em relação às vozes dos sujeitos (dissonantes ou consonantes) que definem a argumentação, daí a relevância de conseguir identificar os pontos de vistas explícitos ou implícitos no texto, fulcrais à percepção da posição do sujeito (locutor e/ou enunciador) frente ao discurso.

Nesse contexto, considerando o caráter dialógico e interacional do ponto de vista, tem-se que este é construído pelo sujeito, enquanto locutor/enunciador, através de um dito proferido ou não, sendo um organizador dos discursos. O locutor, nesse sentido, no ato de fala, atribui a si e ao outro o processo de interlocução, na alteridade enunciativa. Rabatel (2016, p. 87) afirma que “os discursos são sempre atravessados pela fala dos outros, construídos com e contra eles, no dialogismo interlocutivo e interdiscursivo”. Dadas a estrutura dialógica da língua, a premissa da não unicidade do sujeito falante e a polifonia inerente aos discursos, é a enunciação a instância que coloca a língua em uso a partir do ponto de vista instituído pelo posicionamento do locutor e/ou enunciadores e a responsabilidade enunciativa.

Dessa forma, postula Rabatel (2016, p. 82-83):

Todo PDV é assumido, seja diretamente por um locutor/enunciador primeiro, seja por um locutor/enunciador segundo (intratextual) seja, ainda, por um enunciador segundo não locutor. O locutor é a instância que profere um enunciado (nas dimensões fonéticas e fáticas ou escriturais), conforme um posicionamento dêitico ou um posicionamento independente de *ego*, *hic et nunc*. Se todo locutor é um enunciador, todo enunciador não é, necessariamente, locutor, o que leva a dizer que um locutor pode, em seu discurso, ecoar em vários centros de perspectiva modais, mais ou menos saturados semanticamente.

Assim, a presente pesquisa, tendo como objetivo a construção de um sujeito ativo que compreenda o dizer do outro em um viés sociointeracionista atrelado à concepção de linguagem que alimenta a sistematização de uma leitura discursiva, parte da ação pelos conhecimentos, pela inferência, com destino ao posicionamento da ação. Nessa concepção, a materialização dos pontos de vista se dá na relação sujeito-linguagem, no processo da

enunciação, uma vez que a linguagem é um fenômeno social fruto da interação humana, enveredando pelos caminhos da enunciação e interação.

Diante do panorama apresentado, prosseguimos impulsionados pelos estudos de Alain Rabatel, que compõem esta seção, no que concerne à teoria do ponto de vista. Consoante o autor, o percurso discursivo é atrelado às posturas e responsividade enunciativas face às estratégias do sujeito para atualizar o uso da língua.

Para a construção da proposta descritiva do ponto de vista, Rabatel (2016) apropria-se de dois referenciais teóricos: a polifonia, de Oswald Ducrot¹¹, e a teoria da enunciação, de Émile Benveniste. Apesar de voltar-se para a narrativa, seu estudo não se limita a textos narrativos, visto que todo texto apresenta PDV. “A assunção de que todo texto manifesta pontos de vista é sustentada nos trabalhos de Alain Rabatel”, corrobora Cavalcante *et al.* (2022, p. 67). Ao emitir um enunciado, sabemos que, direta ou indiretamente, o sujeito tem a intenção de influenciar o outro através da construção de seu PDV. Nessa interação, no papel de locutor, ao mostrar apreciações sobre os objetos de discurso, sua fala é construída a partir de exposição de argumentatividade que, consciente ou inconscientemente, influencia seu interlocutor, não necessariamente ao defender uma tese, mas na expressão do seu ponto de vista diante do meio social em que está inserido. Nesse sentido, Amossy (2011, p. 129) afirma que,

da conversação corrente aos textos literários, muitos são os discursos que não têm objetivo argumentativo no sentido de que eles não veiculam nenhuma intenção de persuadir e não esperam fazer o alocutário aderir a uma posição claramente definida por estratégias programadas. Todavia, mesmo a fala que não ambiciona convencer busca ainda exercer alguma influência, orientando modos de ver e de pensar.

Ainda concernente a essa premissa, Custódio Filho e Cavalcante (2023, p. 382) afirmam que “é no agir sobre o outro que reside a condição argumentativa de todo texto e, conseqüentemente, a sua coerência”. Nessa perspectiva, convém destacar o sentido proporcionado pela argumentatividade inerente a todo texto. Custódio Filho e Cavalcante (2023) explicam essa distinção, fundada em Amossy (2011), do seguinte modo:

há textos cujo projeto de dizer pressupõe, deliberadamente, a validação de uma tese – como proposição opinativa principal (explícita ou implícita) em um texto – em confronto com outras, o que revela uma intenção, ou melhor, uma visada argumentativa; esses são os textos argumentativos propriamente ditos, de seqüência

¹¹ Foi Oswald Ducrot (1987[1984]) quem primeiro demonstrou que, por trás da fala do locutor, outras vozes ficavam implícitas, numa grande polifonia, afirma Cavalcante *et al.* (2020, p. 64).

argumentativa predominante (ADAM, 2019). E há textos (predominantemente narrativos, descritivos ou de outra natureza) cujo projeto de dizer se constrói por outro parâmetro que não a sustentação de uma tese; isso não exclui, contudo, a tentativa de influência sobre o outro, a partir do que se evidencia a dimensão argumentativa (CUSTÓDIO FILHO; CAVALCANTE, 2023, p. 382).

Desse modo, ao produzir um texto com visada argumentativa, o locutor claramente tem a intenção de persuadir seu interlocutor, na tentativa de fazer com que sua opinião, defendida estrategicamente através de uma argumentação elaborada e consistente, influencie de forma persuasiva esse interlocutor. Já nos textos de dimensão argumentativa, o objetivo do locutor não é senão fazer o interlocutor refletir diante do ponto de vista manifestado na tentativa de influenciá-lo no modo de agir, pensar e ver a realidade mediante a enunciação proferida como um ato responsivo de todo dizer.

Dada a intenção da presente pesquisa em propiciar ao aluno condições de desenvolver a sua criticidade através da leitura dos textos que circundam a sua existência no mundo, possibilitando o reconhecimento de pontos de vista explicitados ou implícitos pelo sujeito que fala e, conseqüentemente, vislumbrando uma tomada de posição frente às demandas da vida, diante da percepção das ideologias presentes nos discursos proferidos, vale ressaltar a afirmação de Custódio e Cavalcante (2023, p. 385) de que

há um agir dos sujeitos inerente a qualquer relação interpessoal. Sempre haverá algum grau de “novidade” no modo como um locutor mobiliza recursos para atuar por meio do texto. Isso pode, em alguns casos, se revelar no combate a certos posicionamentos ideológicos e no estabelecimento de novos paradigmas nas relações de poder.

Dessa forma, a argumentação é componente básico do discurso. Benveniste já definia o discurso como “toda enunciação que supõe um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro” (BENVENISTE, 1974, p. 241-242 [1991, p. 267 *apud* AMOSSY, 2011, p. 129]). Amossy (2011) segue afirmando que

Essa definição [...] tem a vantagem de sublinhar que toda troca verbal repousa sobre um jogo de influências mútuas e sobre a tentativa, mais ou menos consciente e reconhecida, de usar a fala para agir sobre o outro. Ela põe em evidência a força da fala – perspectiva desenvolvida pelas correntes pragmáticas, para as quais o dizer é um fazer, e pelas teorias interacionistas, segundo as quais o exercício da fala implica normalmente vários participantes, que exercem, permanentemente, uns sobre os outros, uma rede de “influências mútuas”: falar é trocar, e é trocar trocando (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 54-55) (AMOSSY, 2011, p. 140).

Nessa perspectiva, o locutor não é concebido como o único enunciatador do discurso. Há a possibilidade de outras vozes implícitas no dizer do locutor. Dessa forma, um

enunciado pode expressar um ponto de vista de um enunciador, mesmo que não o de um locutor que o profere. Seguindo os preceitos de Alain Rabatel, Cavalcante *et al.* (2022, p. 67) afirmam que “o locutor é um sujeito estrategista, que opera escolhas, ao mobilizar a língua. É que ao agir, ele o faz sempre na relação com o outro, que pode ser aquele com quem fala (o interlocutor) ou aquele(s) que ele traz para o texto (enunciadores)”.

O PDV, de acordo com Rabatel (2016), consiste no conteúdo proposicional cujo modo de atribuição dos referentes faz menção a sua fonte enunciativa de origem. Segundo Cortez (2011, p. 82-83),

o ponto de vista compreende a (re)apresentação de um conteúdo, apreendido por um sujeito enunciador e representado por ele mesmo e/ou por outro, reconstrói no entrecruzamento de saberes, pensamentos, falas, crenças, atitudes e experiências, que podem ser expressos das mais diversas formas e não apenas pela transmissão de um dizer, como nas formas convencionais do discurso direto e do discurso indireto.

O locutor é o sujeito do dizer e estabelece uma relação valorativa com o enunciado proferido, mobilizando um posicionamento, um PDV, uma postura frente ao seu discurso. Diante da natureza argumentativa do sistema linguístico, é possível perceber estâncias diversificadas do enunciado que mobilizam o PDV. Sendo assim, é de extrema importância revelar o locutor e os enunciadores, a fim de compreender como um texto se organiza mediante a orquestração das vozes.

Todo locutor é a fonte de um dizer, direta ou indiretamente, sendo representado pela maiúscula L1. Ao mesmo tempo em que se coloca como fonte de um dizer (condição, como se viu, fundamental para a instauração da enunciação), esse locutor também ocupa o papel de um enunciador, pois assume em seu discurso um PDV. Por isso, fala-se em locutor/enunciador principal, representado por L1/E1.

Sendo a entidade responsável pelo conteúdo proposicional de seu dizer e pela organização do texto, L1/E1¹², muitas vezes, possibilita outros locutores, secundários a ele subordinados, ou mesmo outros enunciadores não marcados como locutores, também proferirem seus enunciados e emitirem seus pontos de vista. Dessa forma, teremos um locutor/enunciador primeiro, L1/E1, que enuncia seu discurso, um locutor/enunciador segundo, l2/e2, cujo enunciado é proferido indiretamente, ou um enunciador segundo não locutor, (e2).

¹² Essa situação ocorre em textos ditos monogeridos, em que existe somente um locutor e cuja comunicação não se manifesta através do diálogo ou conversa. Nos textos poligeridos, cuja configuração se manifesta pelo diálogo, mais de um locutor assume o próprio dizer, de modo que se pode falar de L1/E1, L2/E2, L3/E3 etc.

Vejamos nos textos a seguir como se configuram essas instâncias nos discursos, apropriando-nos de textos da esfera midiática.

Exemplo 1

Você conhece algum professor doutrinador

Não conheço nenhum professor doutrinador dentro da lógica de um grupo de conservadores que, na realidade, usam a estratégia de lacração e, naturalmente, buscam lados vulneráveis de uma sociedade que tem educação precária independente de sua posição social. Mas conheço professores que retiram dinheiro de seu salário para bolar atividades e comprar materiais para o desenvolvimento da prática docente. Eu, sinceramente, não me admiro de certas afirmações de uma horda de desclassificados que tentaram destruir a educação popular e não conseguiram, mas o que me admira é o silêncio de uma parte da sociedade que navega na Fake News e no terraplanismo. A lógica destes que procuram descontar sua frustração cognitiva nos educadores é criar teorias para gerar educação desprovida de posicionamento e pluralidade de conhecimento. [...]

Professores doutrinadores não conseguem comprar apartamentos em dinheiro vivo, não recebem joias, não fazem motociatas com dinheiro público. Os professores são seres que pensam e fazem pensar, têm magia, têm encantamento, têm sensibilidade, coisas que não têm nada a ver com doutrinar, que é conquistar pelo dom da palavra e da amorosidade. Os que agriem professores não sabem sequer como se dá seu processo de formação e o que é um planejamento educacional. A ignorância elege heróis que comparam professores com traficantes de droga. Mas há uma lição nisso tudo que é a necessidade de educar nossos jovens para que mais tarde eles não sejam gente desse tipo. Doutrinar não é educar. Educar é ensinar a voar, mas eles não sabem disso.

(DJACYR, Francisco. **Jornal O Estado**. Fortaleza, CE, 19 de julho de 2023. Edição n. 24.618, p. 2. Adaptado).

No exemplo citado, temos um fragmento do texto produzido pelo professor Francisco Djacyr, na seção de opinião que vigora na segunda página do *Jornal O Estado* – CE, destinada às pessoas que emitem suas opiniões em resposta às reportagens publicadas. No caso, a opinião do professor refere-se à fala do deputado federal Eduardo Bolsonaro (PL) ao afirmar, em discurso realizado em 9 de julho de 2023, que “professores doutrinadores” são piores do que traficantes de drogas. A instância assumida pelo professor é de locutor/enunciador principal (L1/E1), visto que assume a responsabilidade do dizer, defendendo sua classe.

Em seguida, analisemos o texto a seguir.

Exemplo 2

Petistas ‘brigam’ por vaga que nem existe no Senado

No Paraná, Gleisi, Zeca Dirceu e Requião travam queda de braço por posto que seria aberto com eventual cassação de Moro

De olho em uma eventual cassação do senador Sérgio Moro (União-PR) e na eleição para a prefeitura de Curitiba, o PT vive uma disputa interna no Paraná. A presidente nacional do partido, Gleisi Hoffmann, e o líder da sigla na Câmara, Zeca Dirceu, pleiteiam a preferência nas articulações regionais e enfrentam a concorrência

do ex-senador Roberto Requião. Ele ameaça deixar a legenda caso não seja o candidato a uma hipotética vaga no Senado.

Requião, que concorreu ao governo do Paraná em 2022 pelo PT em um palanque com Lula, alega ter sido isolado devido a um suposto “acordo velado” entre o governador reeleito Ratinho Jr. (PSD) e caciques petistas no estado. O ex-senador também esteve no páreo para assumir a presidência da usina de Itaipu, em Foz do Iguaçu (PR), mas perdeu a queda de braço para Gleisi, que emplacou no posto o ex-deputado Ênio Verri, seu aliado.

“PARECE QUE TEM DONO”

Embora aliados de Requião classifiquem Gleisi como o “principal obstáculo” do ex-senador, também há ressentimentos com Zeca Dirceu devido à amizade deste com Ratinho Jr. Na última campanha, o ex-ministro José Dirceu, pai de Zeca e um dos aliados mais antigos de Lula, se encontrou com o governador do Paraná e tentou aproximá-lo do atual presidente.

Cientes da concorrência interna, Gleisi, Requião e Zeca Dirceu já se colocaram à disposição para disputar uma vaga no Senado que, por ora, não existe. A cúpula petista conta com resultados desfavoráveis para Moro em julgamentos no Tribunal Regional Eleitoral do Paraná (TREPR) e no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) por supostos gastos irregulares na pré-campanha de 2022. Os casos são frutos de ações apresentadas por PT e PL, e podem levar à cassação do ex-juiz, o que forçaria uma eleição suplementar ao Senado. [...]

A depender do cronograma da Justiça Eleitoral, uma eventual eleição suplementar poderia ocorrer junto com a corrida municipal do ano que vem. Correligionários no PT avaliam que o filho de Dirceu, que tem menos bagagem política do que Gleisi e Requião, busca se cacifar à prefeitura de Curitiba e, por isso, está aberto a alianças com os concorrentes.

Um interlocutor de Requião avalia que “não seria um problema” apoiar Zeca na eleição municipal, mas pondera que os atritos internos tornam incerto o futuro do ex-senador no PT. Requião vem conversando com Rede e Solidariedade sobre uma possível filiação para disputar o Senado.

Em meio à movimentação no Paraná, Gleisi e Zeca Dirceu vêm acumulando arestas. O líder do PT na Câmara tem relação conturbada com o também deputado federal Lindbergh Farias (PT-RJ), namorado de Gleisi. Após terem concorrido pela liderança do partido na Casa, Zeca vetou a presença de Lindbergh entre os membros titulares da CPI dos Ataques Golpistas. Nos bastidores, ele alegou que o colega vinha se excedendo em críticas à pauta econômica do governo. A explicação não foi bem digerida no entorno de Gleisi.

Em entrevista ao jornal *O Estado de S. Paulo*, na semana passada, Zeca disse que o PT está “atrasado” na preparação para as eleições municipais, e cobrou Gleisi e a direção partidária para que se ocupem “prioritariamente” disso. Segundo o deputado, a presidente do PT não se apresentou ao partido como pré-candidata à vaga de Moro.

Em suas redes sociais, a primeira-dama Rosângela Silva referiu-se a Gleisi como “futura senadora” ao divulgar um encontro com a deputada, em junho. Gleisi, que integra o Grupo de Trabalho Eleitoral (GTE) do PT, responsável pela articulação de candidaturas em todo o país para o pleito municipal de 2024, afirmou ao GLOBO que está “à disposição” para concorrer ao Senado. [...]

(MELLO, Bernardo. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro, 19 de julho de 2023, Ano XCVIII, n. 32.853, p. 8.).

Na reportagem citada, o locutor/enunciador principal (L1/E1), o jornalista Bernardo Mello, assume o seu PDV logo no título, ao enunciar que os “Petistas ‘brigam’ por vaga que nem existe no Senado” e, no subtítulo, ao proferir sobre a queda de braço travada no Paraná, entre Gleisi, Zeca Dirceu e Requião, por posto que seria aberto com eventual cassação de Moro. No desenvolvimento do texto, Bernardo Mello põe em evidência alguns PDV

envolvidos na disputa dos petistas pela suposta vaga no senado que nem sequer existe. Dessa forma, ganha destaque o posicionamento de Roberto Requião (em vermelho), seus aliados (em azul), seu interlocutor (em marrom), Zeca Dirceu (em verde), Rosângela Silva (em amarelo) e Gleisi Hoffmann (em róseo), sendo que ocupam as instâncias de locutores/enunciadores segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto (12/e2, 13/e3, 14/e4, 15/e5, 16/e6), respectivamente, visto que seus dizeres são proferidos pela voz do locutor/enunciador principal que orchestra as vozes desses PDV na organização argumentativa do texto.

Dessa forma, enquanto o L1/E1 é o responsável por um dizer, é o sujeito que enuncia, o ser que profere um enunciado e, nesse proferir, relaciona-se com o que diz, marcando o seu posicionamento direta ou indiretamente, podemos afirmar que esse locutor/enunciador principal não está sozinho na tecitura textual. Indubitavelmente, haverá sempre a presença de outros enunciadores de forma explícita ou implicitamente marcados, com quem esse locutor/enunciador principal interage através de seu discurso na construção de seu PDV. Dessa forma, o locutor tem a possibilidade de convocar para o seu discurso outras vozes através da enunciação. Nesse jogo discursivo, o locutor dá voz aos enunciadores. Corroborando com essa premissa, Cavalcante *et al.* (2022, p. 70-71), afirmam:

Por toda essa reflexão, cumpre admitir que o locutor não enuncia sozinho. Haverá sempre, no texto, de maneira velada ou explícita, outro(s) enunciadore(s) com o/os qual/quais L1/E1 “dialoga” para construir seu PDV. Admitir esse jogo dos PDV, quer dizer, a maneira como L1/E1 gerencia esses outros pontos de vista no texto é fundamental para analisar a argumentatividade. Mesmo que não se faça, por decisão metodológica, uma descrição precisa de tipos de enunciadore, considerar esse “diálogo” implícito é essencial para entender a dimensão argumentativa do texto.

Dessa forma, L1/E1 não só constrói seu ponto de vista a partir da relação com os demais enunciadores, como também o faz através dos diversos modos de assumir para si um conteúdo ou de imputá-lo aos demais enunciadores. Constata-se, então, que L1/E1 atua selecionando informações e hierarquizando os enunciadores. Agindo como um estrategista, seleciona, rotula, representa e corporifica os enunciadores por meio de objetos do discurso, modalizados por ele próprio ou pelo outro que ele põe em jogo. De acordo com essa premissa, Custódio Filho e Cavalcante (2023, p. 389) afirmam que

há, constitutivamente, uma impressão de valor aos objetos que um sujeito propõe aos textos. Isso se pode dar por meio de níveis de linguagem diferentes – pode se efetuar por um conteúdo proposicional (explícito ou inferível) de teor opinativo; pode se efetuar pelo uso de substantivos e adjetivos que caracterizam um dado objeto; pode se efetuar por recursos imagéticos diversos...

Enfim, definir as vozes implica definir a argumentação do texto. Implica saber de quem o locutor se aproxima e de quem o locutor se afasta. Esse é o objetivo de se identificar os pontos de vista do texto e, conseqüentemente, a argumentação. Nessa perspectiva, Rabatel (2016, p. 87-88) afirma:

Na realidade, não há nenhuma contradição: claro, os discursos são sempre atravessados pela fala dos outros, construídos com e contra eles, no dialogismo interlocutivo e interdiscursivo. Mas o próprio fato de que, em seu discurso, um locutor/enunciador ecoe em um certo PDV diferente, em um tal PDV coletivo, em um tal PDV dóxico, não exclui que a dimensão radicalmente socializada dos intercâmbios passe por sua voz, mesmo que ela a ultrapasse. Em consequência, quando apontarmos para a origem dos enunciadores, isso não pode ocorrer negando-se a dimensão social de seus discursos, mas, pelo contrário, com o propósito de melhor pensar os delineamentos discursivos da dialética do singular e do social no próprio cerne da fala.

Diante da premissa de que em um texto o número de locutores é ínfimo se comparado ao número de enunciadores, torna-se relevante identificar como ocorrem e são representadas os PDV em relação aos locutores e/ou enunciadores, visto que Rabatel (2016, p. 88-89) afirma que todo enunciado pressupõe uma instância do que, seguindo-se os quadros de referência, é chamado o *dictum*, a lexia, o conteúdo proposicional, a predicação, segundo o esquema mínimo de enunciação “EU DIGO (o que é dito)”. Na realidade, sabemos que o locutor necessariamente não coincide com enunciador e, por vezes, a estrutura dialógica representa posicionamentos inerentes a enunciadores que não são locutores, conforme já foi citado anteriormente.

Nessa perspectiva, Rabatel (2000 *apud* CORTEZ, 2004, p. 144-145) apresenta PDV distintos: PDV narrado, PDV representado e PDV afirmado¹³. Segundo o autor, “o leitor não se identifica somente com o sujeito da ação, ele se identifica com aquele a partir de quem os fatos são apreendidos (PDV *narrado*), ele partilha o ponto de vista com aquele a partir de quem as percepções são veiculadas (PDV *representado*), ou que é a origem das falas e dos valores que eles exprimem (PDV *afirmado*).

Desse modo, essas três modalidades de PDV são relevantes na identificação das enunciações nas relações com os PDV existentes, fonte de origem do dialogismo e argumentatividade presentes nos textos. Essas relações ocorrem a partir do “processamento da argumentação, orientado por uma vontade de dizer e fazer sentido, podendo ser arquitetado pelo encadeamento referencial” (CORTEZ, 2004, p. 142). Segundo Cortez, a possibilidade é

¹³ Optamos pela tradução destes PDV, que originalmente foram denominados de PDV “representé”, PDV “afirmé” e PDV “raconté” (RABATEL 2001a *apud* CORTEZ, 2004, p. 145).

justificada pelo fato de que o encadeamento referencial não se limita às expressões nominais na construção do PDV.

Assim, o PDV afirmado apresenta o sincretismo de locutor e enunciador que manifesta claramente seu posicionamento, assume o dizer proferido. O sujeito que fala expressa sua opinião, seu ponto de vista concernente a qualquer assunto. O PDV representado e o PDV narrado correspondem ao dizer atribuído, expressando geralmente um PDV imputado, visto que os enunciadores não falam por si, sendo que o PDV representado é focado na percepção do dizer atribuído ao enunciador que, muitas vezes, não é nomeado, porém de fácil identificação, enquanto que o PDV narrado expressa atitudes e comportamentos dos enunciadores sob o foco do locutor.

Nem sempre essas modalidades de PDV aparecerão no texto concomitantemente. A tessitura textual vai estabelecendo a presença dos PDV conforme as instâncias enunciativas vão se definindo. Cortez (2004, p. 144) postula que, de acordo com os textos analisados por Rabatel, “a combinação dos PDV para a construção da cenografia enunciativa não é uniforme no sentido de que todos os PDV tenham que estar presentes num determinado momento do texto”.

Vejamos o exemplo que segue concernente às modalidades de PDV.

Exemplo 3
Os meninos do chafariz
(Fragmento)

De vez em quando, passava por lá e os via. **Todos. Muitos. Poucos. Mas sempre havia alguns, rostos sorridentes, roupas molhadas, corpos e mais corpos indo e vindo de dentro da água, onde os raios brilhantes do sol costumavam se refletir, cintilantes gotas de vida que empurravam pra todos os lados. Como se fossem donos da praça. Como as plantas. Como os pombos...**

Voariam? Quem sabe!... Talvez até voassem.

Não, claro que não com asas ou para o azul do céu... mas, era quase certo que seus pés, sujos, vazios de sapatos ou de qualquer beleza, os levavam para bem longe, para lugares que nem sequer conseguia imaginar como eram.

Passava depressa. Sempre depressa. **Prisioneiro das mãos dos pais ou dos empurrãozinhos da empregada e, quando ele queria saber por quê, respondia:**

– **Essas crianças não prestam, meu filhinho! São perigosas!**

Olhava para elas e não conseguia ver nada daquilo que os olhos dela ou de seus pais enxergavam com tanta facilidade. [...]

Eles não tinham nada. Suas roupas eram velhas e sujas. Os rostos e os corpos muito ossudos e muito sujos. Eles eram magros, muito magros, tão magros que, quando corriam, as roupas velhas e rasgadas mais pareciam voar como grandes borboletas.

Felicidade estranha. Sem brinquedos. Sem roupas. Sem casa. Na rua. Correndo entre os carros. Queimando os pés descalços no asfalto quente. Magros. Sujos. Dentro da água fria do chafariz.

Diferente. Não entendia e, tentando entender, olhava para os brinquedos que se espalhavam pelo quarto. Os corredores bonitos e limpos do apartamento. A praia do outro lado da rua. Nessas horas também, e quase sem

querer, pensava nos meninos do chafariz. Podia até mesmo vê-los correndo em sua direção, pés sujos, mas rápidos, bem rápidos, as roupas transformadas em asas.

BRAZ, Júlio Emílio. *Cenas urbanas*. São Paulo: Scipione, 2000.

A organização argumentativa do texto põe em evidência a heterogeneidade enunciativa a partir das diferentes vozes que engendram as instâncias que constituem a tessitura textual. Os objetos de discurso evidenciam a subjetividade do locutor/enunciador principal, o narrador, enfatizando o PDV afirmado deste enunciador que, parcialmente, coincide com o PDV representado do garoto, destacado em negrito, ao descrever a felicidade “estranha” das crianças do chafariz, que, desprovidos de bens materiais, divertiam-se com uma liberdade que extrapolava os limites da realidade, compactuando do mesmo sentimento do garoto.

O PDV afirmado do narrador, assim como o PDV representado do garoto, entra em dissenso com os PDV representados dos pais e da empregada, destacado em verde, ao interrogá-los sobre a rapidez com que passava diante dos meninos do chafariz, motivo pelo qual rotulavam de “perigosos” os meninos do chafariz. A expressão nominal “Prisioneiro das mãos dos pais ou dos empurrãozinhos da empregada” apontam um teor de opressão em que vivia o garoto. O PDV narrado, destacado em vermelho, expressa a percepção compartilhada pelo narrador, L1/E1, em relação aos meninos, enunciadores. Segundo Cortez (2011, p. 55), “o PDV narrado corresponde aos casos em que um fragmento do texto enfatiza o comportamento (forma de agir) ou ação verbal de um dos enunciadores, sendo os fatos narrados conforme tal perspectiva, que se pode distanciar da perspectiva do locutor”. Desse modo, há enunciadores não nomeados, no caso as crianças do chafariz, cuja presença é identificada através do modo de apresentação dos referentes.

No contexto apresentado, a polifonia revela os PDV predominantes responsáveis por gerir toda a argumentatividade presente na tessitura textual, desvelando o que está por trás das vozes ao proferirem seus discursos. Essas três modalidades de PDV correspondem ao que Custódio Filho (2023, p. 390) assevera em relação à hierarquia enunciativa: “o que é assumido pelo locutor principal (que, por isso, é chamado de locutor/enunciador principal, ou L1/E1); o que é assumido por um locutor secundário (l2/e2), o que se apresenta no texto sem que a ele seja associado um locutor (e2)”.

O texto tem como locutor/enunciador principal (L1/E1) o narrador cujo PDV é assumido e está associado aos demais pontos de vista; o do garoto, os do pai e da empregada e dos meninos do chafariz. Apesar de aparecer explicitamente o dizer dos pais “– Essas crianças

não prestam, meu filhinho! São perigosas!”), não se trata de um discurso direto, visto que o narrador apenas reporta as palavras dos pais a uma pergunta feita pelo filho, mas não diretamente “quando ele queria saber por quê, respondia”. A empregada também evitava o contato do garoto com os meninos do chafariz, evidentemente, estava em consonância com o PDV dos pais, que rotulavam as crianças de “perigosas”. Dessa forma, o garoto, os pais e a empregada são considerados, respectivamente, I2/e2, I3/e3 e I4/e4, locutores secundários. O garoto tem seu PDV reportado pelo narrador L1/E1, demarcado no texto em negrito e seus pais têm por seus dizeres reportados atrelados ao discurso indireto (“e, quando ele queria saber por quê, respondia”), enfatizando o tempo pretérito imperfeito em que o verbo “entendia” se apresenta. Em “a empregada dava-lhe empurrãozinhos”, implicitamente, é suposto que ela seguia a ideia dos pais. Os meninos do chafariz são enunciadores sem locutor.

Diante da premissa concernente à heterogeneidade enunciativa que perpassa os discursos, visto que temos como pretensão formar um leitor crítico, capaz de transformar a sua realidade conforme já explicitamos, acrescemos à pesquisa os estudos referentes ao ponto de vista, na intenção de deixar o aprendiz ciente de que mudanças se concretizam a partir de tomadas de posição. Nesse contexto, entendemos que, além da criticidade, cabe ao aluno a percepção que, através do seu dizer, há a possibilidade de emissão de seu ponto de vista em relação às situações reais e, a partir do dizer do outro, poderá desenvolver a capacidade de desvelar ideologias, crenças, valores que estão explícita ou implicitamente atrelados ao discurso proferido.

Nesse viés, desenvolvemos atividades nas quais, além das concepções de leitura, o PDV é explorado em textos diversificados, proporcionando ao aprendiz experienciar as potencialidades da estrutura dialógica da língua em uso, através da polifonia inerente aos discursos, ecoando por meio das vozes diferentes pontos de vista impregnados de ideologias. Assim, na próxima seção, propomos um conjunto de atividades na perspectiva de dar um suporte ao professor na formação de um aluno leitor crítico e responsivo, ciente do caráter dialógico da língua e de que, como um fenômeno social, em função do uso, há uma perspectiva de multiplicidade de sentido na interação entre os dizeres e os pontos de vista do sujeito e os interlocutores, proporcionado pela heterogeneidade enunciativa presente nas práticas discursivas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Nesta seção, apresentamos nossa proposta de intervenção didática. A primeira subseção trata dos aspectos metodológicos da pesquisa. A segunda contempla a proposta propriamente, cuja intenção é propiciar ao aprendiz a compreensão do dizer do outro, a percepção dos valores ideológicos, a expressão do ponto de vista numa sequência que ocorre desde a concepção interacionista, seguindo numa vertente mais discursiva, atingindo um patamar de criticidade ao qual o aprendiz terá a capacidade de expressar o seu ponto de vista, reconhecer o ponto de vista de outrem e se posicionar na tentativa de transformar a realidade que o circunda.

4.1 Aspectos metodológicos

Nesta subseção, abordamos os aspectos metodológicos empregados no desenvolvimento da pesquisa, em que dissertamos sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados.

4.1.1 Tipo de pesquisa

Optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, consonante os preceitos de Flick (2007, p. IX *apud* PAIVA, 2019, p. 13): “A pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas”.

O nosso objetivo é fazer com que o aluno, além do apreço pela leitura, adquira competência leitora e, como um sujeito ativo, consiga construir o sentido dos textos e desenvolver a percepção dos diferentes pontos de vistas e entrecruzamentos de vozes que orquestram a tessitura textual. A partir dessa perspectiva, é possível que ele se torne um leitor crítico, capaz de emitir seu ponto de vista, desvelar as ideologias das práticas discursivas e lutar pela transformação de sua realidade.

Com base nisso, escolhemos a pesquisa descritiva e explicativa. A opção de desenvolver um trabalho em um viés descritivo-explicativo ocorre devido à mudança em relação aos métodos de pesquisa por conta do cenário pós-pandêmico que afetou o cotidiano das pessoas a nível mundial. *A priori*, o programa de Mestrado do Profletras incorre em uma

intervenção pedagógica e a confecção de um produto final como contribuição social. Assim, teria que ser desenvolvida uma pesquisa-ação que, de acordo com Burns (2015, p. 187 *apud* PAIVA, 2019, p. 72), consiste em “um conjunto de abordagens de pesquisa que, ao mesmo tempo, investigam sistematicamente uma dada situação social e promovem mudança democrática e participação colaborativa”.

Como já foi citado, o cenário pandêmico contribuiu para a mudança temporária dessa sistematização, através dos artigos 1º e 2º da resolução nº 003/2020, de 02 de junho de 2020, do Conselho Gestor do Profletras, que abriu espaço para a realização de um trabalho em caráter propositivo, devido ao cenário pós-pandemia do coronavírus.

Sob a perspectiva qualificativa de investigação, baseados na configuração didático-pedagógica da pesquisa, apropriamo-nos das concepções de leitura interacionistas e discursivas, bem como na perspectiva enunciativo-discursiva, a fim de propor meios que diversifiquem o trabalho com o texto em sala de aula, de modo que o aluno saia da passividade e se torne um sujeito ativo na construção de sentidos do texto. A partir dessa premissa, espera-se que o aluno tenha aguçada a sua criticidade e seja sujeito de transformação de sua realidade, através da força enunciativa de seu discurso.

Para conseguir esse intento, propusemos uma sequência sistemática de atividades, que se propõe a trabalhar esse sujeito ativo numa gradação, capacitando-o a desvendar os sentidos explícitos da tessitura textual, até chegar aos implícitos, identificado a polifonia que engendra a argumentação a partir da construção da enunciação e dos pontos de vista.

4.1.2 Procedimentos metodológicos

A proposta da presente pesquisa compreenderá quatro etapas, nas quais serão aplicadas atividades de natureza diversa: orais e escritas; individuais e coletivas.

A seguir, apresentamos a descrição das quatro etapas da proposta.

Etapa 1 – Compreensão do dizer do outro

Essa etapa tem como objetivo pedagógico demonstrar, exercitar e aprimorar estratégias de leitura acionadas para dar sentido ao texto de outrem. Assim sendo, decidimos desenvolver essa atividade utilizando estratégias de leitura que conduzam à percepção do dito, através das informações enunciadas de forma explícita, e do não dito, diante do que ficou subentendido.

Dessa forma, o ato de compreensão/interpretação textual será realizado mediante o processo inferencial, no qual o leitor percebe que, na construção de sentidos do texto, é necessário que consiga desvendar as informações implícitas em níveis diferentes através das relações de interação que serão feitas a partir do próprio texto, de seu conhecimento de mundo e de seu contexto sociocognitivo e histórico. Nessa perspectiva, o leitor assume uma postura ativa e crítica em que constrói os sentidos do texto fazendo previsões, questionando, formulando hipóteses, posicionando-se. Pensamos que, nesse nível, a orientação teórica maior é de base sociointeracionista.

Etapa 2 – Percepção dos valores ideológicos (explícitos ou implícitos) dos textos

Nesta etapa, entendemos que o procedimento pedagógico se fundamenta numa posição sociointeracionista alargada, que encampa elementos mais notadamente discursivos. O foco será a leitura de textos com vistas ao reconhecimento da materialização de práticas sociais. O papel de sujeito ativo na construção de sentidos, nesse caso, se efetua pela percepção, mais direcionada que na etapa anterior, dos aspectos ideológicos que subjazem aos textos. Partindo da premissa de que é por meio do uso da língua que os sujeitos se constituem como seres sociais e discursivos, esperamos que, a partir das atividades propostas nessa etapa, o educando consiga posicionar-se e agir na transformação de sua realidade.

Etapa 3 – Responsividade do aprendiz – posicionamento frente ao texto lido

Nesta etapa, abordamos o princípio dialógico da linguagem em uma dimensão efetivamente discursiva, suscitando ações responsivas por parte do aprendiz, mediante os textos trabalhados. Partindo do pressuposto de que as atividades anteriores já desenvolveram habilidades que permitem a construção de sentidos dos textos e a reflexão e criticidade, acreditamos que, nesta etapa, o educando será capaz de se posicionar e dar uma resposta ao diálogo que tece com os textos lidos, desvelando as ideologias subjacentes como sujeito ativo da construção de seu conhecimento no aprendizado da leitura e assumindo a sua autoria nos enunciados frutos de seu agir linguístico.

Etapa 4 – Junção dos três níveis abordados nas etapas anteriores

A etapa final contempla toda a sistematização desse movimento que é a leitura na ação de compreender o dizer do outro, perceber os valores ideológicos, posicionar-se e dar uma resposta aos textos lidos. A sequência de atividades de leitura que desenvolvemos, em que o contato discursivo com o texto foi crescendo gradativamente, tem o objetivo de fazer com que o educando tome consciência de que é um sujeito ativo na construção de seus conhecimentos e de seus valores. Almejamos que a ação discursiva dos alunos suscite, além do posicionamento crítico por si, a atuação em situações nas quais esse posicionamento frente à realidade possa acontecer de forma mais efetiva, uma vez que as transformações sociais não dependem unicamente do fazer pedagógico.

Ressaltamos que, em todas as etapas, os elementos teóricos discutidos neste trabalho retornarão, como organizadores das atividades e dos questionamentos levados a cabo pelas atividades estruturadas e por nossa participação na condução dessas atividades.

4.2 Proposta de intervenção

A perspectiva de formar o aluno leitor, tendo como objetivo a possibilidade de fazer com que adquira apreço pela prática leitora e, conseqüentemente, amplie sua competência leitora, foi o impulso maior que nos motivou para a concretização desta pesquisa. Acreditamos que, a partir do desenvolvimento das atividades propostas nesta subseção, a semente estará lançada e, como resposta aos textos explorados em cada atividade, teremos um aluno crítico e autônomo, capaz de se posicionar em relação ao contexto social, adequando o uso da língua em função do momento e lugar discursivo de enunciador.

As atividades são divididas em quatro etapas, perfazendo o total de cinco atividades. Cada atividade apresenta inicialmente um momento de predição, em que são listadas algumas perguntas concatenadas à temática abordada, no intuito de verificar o conhecimento de mundo do aluno. São sugeridas algumas estratégias a serem desenvolvidas durante a predição, cabendo ao professor segui-las ou não. Os textos utilizados em cada atividade pertencem a gêneros diversificados: notícia, reportagem, conto, poema. Após cada questão, segue o gabarito e, ao final de cada atividade, há um comentário concernente ao aporte teórico explorado na pesquisa, auxiliando o trabalho do professor.

4.2.1 Atividade 1

A atividade consiste em desenvolver uma postura ativa e crítica do aluno diante de um tema bastante recorrente na sociedade: os direitos da mulher. O texto 1 explora a realidade das mulheres, vítimas de violência ocasionada pelo machismo que vigora no Oriente Médio, em pleno século XXI, enquanto o texto 2 relata o ponto de vista de uma brasileira, casada com um muçulmano e residente na Arábia Saudita, sobre a vestimenta das mulheres muçumanas. O texto 3 evidencia a razão de o feminismo ser um conteúdo tão importante na atualidade. A partir dessa temática, é possível que o professor, como mediador, conduza os aprendizes a uma discussão no momento da predição, favorecendo a exposição do conhecimento de mundo dos alunos no tocante ao tema abordado.

Em seguida, é necessário que construa os sentidos do texto juntamente com os alunos mediante previsões, questionamentos, formulação de hipóteses, posicionamentos, através do processo de inferenciação. Dessa forma, as estratégias de leitura conduzirão os alunos à percepção do dizer do outro, através das informações enunciadas de forma explícita, além de perceber o não dito, mas que ficou subentendido.

Ao final da atividade, espera-se que os alunos estejam convictos dos seus posicionamentos em relação ao tema e dispostos a agir de forma contundente na tentativa de promover mudanças no tocante às desigualdades, à violência e aos preconceitos que atingem as mulheres.

Objetivos

- Reconhecer os locutores e/ou enunciadores dos textos;
- Identificar o ponto de vista dos locutores/enunciadores dos textos;
- Identificar o dizer do outro empregado explícita ou implicitamente nos textos;
- Construir os sentidos do texto através das estratégias de leitura (previsões, questionamentos, formulação de hipóteses, posicionamentos);
- Construir um ponto de vista sobre a temática abordada em cada texto;
- Desenvolver o senso crítico;
- Refletir sobre questões relacionadas à discriminação da mulher.

Introdução

Ao longo dos séculos, a mulher padece de uma leva de opressões e desigualdades que minam a sua liberdade. A luta pela conquista de seus direitos ainda precisa avançar bastante, por exemplo, em países do Oriente Médio. Além disso, mesmo em países em que a mulher já conquistou um espaço significativo na luta por igualdade, ainda há condições desiguais que precisam ser superadas. Esse é o tema da atividade que você participará a partir de agora.

Momento de predição

- O que você sabe sobre a religião islâmica?
- Você tem conhecimento sobre o episódio da morte de Mahsa Amini, jovem iraniana, após ser detida por “policiais da moral”?

A predição poderá se efetivar por meio de uma conversa informal com os(as) alunos(as), de forma que os questionamentos sejam feitos e as respostas fluam livremente, numa discussão que possibilite tomar ciência do conhecimento da turma sobre o assunto. Em seguida, a discussão pode ser complementada com a disponibilização de vídeos ou material extra que aprofunde um pouco mais a temática.

TEXTO 1

Iranianos protestam após morte de jovem presa pela polícia

Testemunhas afirmam que ela foi espancada por ‘policiais da moral’, após ser detida por não estar usando véu adequadamente. Manifestantes foram reprimidos com violência e corte de internet, afirmam organizações de direitos humanos
(Texto publicado em 17 set. 2022)



Mahsa Amini, iraniana que morreu após ser detida por policiais por violar regras de vestimenta para mulheres

Protestos eclodiram no oeste do Irã, região do Curdistão, neste sábado (17) durante o funeral de Mahsa Amini, uma jovem de 22 anos que morreu no hospital após ser detida na capital Teerã pela chamada polícia da moralidade, por não estar usando adequadamente o hijab (véu). As autoridades alegam que ela sofreu um ataque do coração, mas testemunhas denunciavam espancamento.

O funeral ocorreu em Sagez, cidade natal da vítima. Nos arredores do local, os manifestantes usavam palavras de ordem contra o líder supremo do país, aiatolá Ali Khamenei, como “morte ao ditador”, informou a agência Reuters. Na capital da província, Sanandaj, multidões diziam “Saqez não está sozinho, é apoiada por Sanandaj”.

O jornal britânico *The Guardian* registrou que uma série de vídeos de atos contra o governo proliferou nas redes sociais, embora as autoridades iranianas tenham limitado o acesso à internet dos iranianos. As imagens mostram mulheres tirando seus véus em protesto. Ao deter Amini, a polícia disse à família dela que ela seria liberada após uma “sessão de reeducação”, afirmou a reportagem.

Em meses recentes, ativistas pediram que mulheres removessem seus véus em público como forma de enfrentamento ao governo, que, sob a presidência de Ebrahim Raisi, recrudescer as restrições sobre direitos femininos e aumentou a fiscalização do código de vestimenta islâmico. Em resposta à morte de Amini, entidades da sociedade civil organizam uma greve geral em todo o Curdistão.

As forças de segurança iranianas responderam aos protestos deste sábado (17) e a outros que já vinham ocorrendo na porta do hospital em Teerã com gás lacrimogênio e prisões, segundo afirmaram defensores de direitos humanos ao *The Guardian*. Reportagem da BBC, do Reino Unido, também apurou que policiais dispararam contra a multidão.

IRANIANOS protestam após morte de jovem presa pela polícia. **Jornal Nexo**. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br>. Acesso em: 29 set. 2022. (Adaptado)

1 Responda às perguntas a seguir, com a finalidade de obter conhecimento a respeito do tema principal do texto 1.

a) Que fato é relatado?

Protestos de iranianos durante o funeral de Mahsa Amini.

b) Quem participa do fato relatado?

Manifestantes iranianos.

c) Quando acontece o fato relatado?

Em 17 de setembro de 2022.

d) Onde acontece o fato relatado?

No oeste do Irã, região do Curdistão.

e) Como o fato relatado acontece?

Através de protestos que eclodiram no oeste do Irã, região do Curdistão, neste sábado (17) durante o funeral de Mahsa Amini.

f) Qual a causa do fato relatado?

Mahsa Amini, uma jovem de 22 anos, morreu no hospital após ser detida na capital Teerã pela chamada polícia da moralidade por não usar adequadamente o hijab (véu). As autoridades alegam que ela sofreu um ataque do coração, mas testemunhas denunciavam espancamento.

2 Mahsa Amini foi submetida a uma “sessão de reeducação”. De acordo com essa informação, responda aos questionamentos que seguem.

a) Por que Mahsa Amini teria que ser submetida a uma “sessão de reeducação”?

Porque, supostamente, Mahsa Amini, ao usar de maneira inadequada o hijab (véu), transgrediu os preceitos culturais e religiosos fortemente influenciados pelo islamismo, que impõe o uso de vestimentas caracterizadas por cobrir a maior parte do corpo, principalmente em relação às mulheres.

b) Como seria essa “sessão de reeducação” aplicada pela polícia?

Possivelmente, seria uma sessão de violência física e psicológica.

c) A existência de uma “sessão de reeducação” reflete a postura do governo iraniano. Caracterize esse governo a partir dessa postura.

Extremamente conservador, austero, radical.

3 O que explica a comoção e manifestação das pessoas diante da morte de Mahsa Amini?

Indignação pelo fato em si e, ao mesmo tempo, uma tomada de posição em favor da luta por manter os direitos conquistados ao longo dos anos, como a liberdade das mulheres em andar sem véu, maquiadas, frequentar escolas e universidades.

4 Considere a expressão “polícia moral” e responda aos questionamentos propostos a seguir.

a) Na sua concepção, o que seria uma polícia moral?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que se trata de uma polícia repressora, que age de forma truculenta, caso as pessoas não cumpram as determinações do governo.

b) Você concorda que uma polícia moral é importante e necessária a um país?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos discordem, pois uma polícia tem o dever de proteger o povo e não oprimir e agir de forma violenta, desrespeitando o direito de cada cidadão. Também há a possibilidade de alguns alunos concordarem que esse tipo de policiamento condiz com o regime do país, no intuito de manter o poder contendo os oponentes, mas isso não quer dizer que eles apoiem esse tipo de violência.

5 Com base nos trechos, indique que valores, opiniões ou posicionamentos são defendidos pelos grupos mencionados a seguir.

a) “Saquez não está sozinho, é apoiada por Sanandaj.”

A cidade de Saquez pode contar com o apoio das pessoas em Sanandaj, na luta e resistência contra a opressão do governo iraniano.

b) “[...] governo, que, sob a presidência de Ebrahim Raisi, recrudescer as restrições sobre direitos femininos e aumentou a fiscalização do código de vestimenta islâmico.”

A postura radical e opressora do governo iraniano limita a liberdade das mulheres, tolhendo os seus direitos e as perseguindo incessantemente em relação às regras de uso da vestimenta.

6 Em relação aos pontos de vista presentes no texto, responda aos questionamentos.

a) Quem é o locutor/enunciador principal do texto? Aponte os demais locutores/enunciadores.

O locutor/enunciador principal é a entidade jornalística Nexo. Os demais locutores são as testemunhas, as autoridades, a polícia moral, ativistas, defensores dos direitos humanos, a reportagem da BBC.

b) Ao emitir o seu ponto de vista no subtítulo da notícia, há um distanciamento ou uma aproximação do locutor/enunciador principal em relação ao ponto de vista das testemunhas?

Há uma aproximação pelo fato de o locutor/enunciador manter-se condescendente diante do motivo pelo qual Masha Amini foi presa.

c) Em dado momento do texto, é possível perceber que o ponto de vista do locutor/enunciador distancia-se do ponto de vista do locutor/enunciador a ele subordinado: “As autoridades alegam que ela sofreu um ataque do coração, mas testemunhas denunciam espancamento”. A que você atribui esse afastamento?

Ao uso do verbo “alegar” (citar, mencionar, apresentar (fatos, argumentos, motivos, fatores) em defesa, como prova ou justificativa de) e, em contrapartida, acrescenta o verdadeiro motivo da morte de Masha Amini imputado às testemunhas.

7 Na sua concepção, esse tratamento repressor destinado às mulheres só ocorre em países do Oriente Médio? Em países do Ocidente, apesar de não haver leis tão rigorosas, as mulheres usufruem de todos os seus direitos e têm liberdade? Justifique.

Resposta pessoal. Há a possibilidade de respostas divergentes. Muitos podem responder afirmativamente, baseados na realidade que vivenciam, de desvalorização das mulheres, feminicídios e violência física provocada pelo machismo. Outros podem responder de forma negativa, pontuando que o fato de a mulher não ser submetida a uma realidade cultural e religiosa tão radical é suficiente para afirmar que sejam livres e tenham seus direitos garantidos.

TEXTO 2

Uma roupa problemática (Texto publicado em 27/09/20)

Qual a sua primeira impressão ao me ver com niqab? Certamente é a mesma que eu tive ao ver uma mulher cobrindo o rosto pela primeira vez.

O ano era 2010, e eu estava na Nova Zelândia. Era meu primeiro ano jejuando e fui participar da oração noturna chamada Taraweh, que acontece durante o mês do Ramadan. Assim que entrei no salão, uma moça toda coberta me chamou atenção. Fiquei bem surpresa em vê-la daquela forma, mostrando apenas os olhos! E pra ser sincera isso me causou um certo medo também, afinal de contas era algo diferente.

Demorou muito até eu me acostumar a ver mulheres vestidas assim, mas com o tempo fui aprendendo que, por trás dessas roupas pretas, que podem ser intimidadoras para muitos, existem pessoas normais: são filhas, irmãs, mães, tias, avós.

Então, não! Hoje em dia eu não considero o niqab sinônimo de opressão ou que seja triste alguém se vestir dessa forma.

Na Arábia Saudita o niqab tem todo aquele contexto cultural/religioso que faz com que muitas mulheres o usem. Mas claro que sempre vai haver aquelas mulheres que são forçadas pela família a usarem. Imposições familiares no modo de vida dos filhos para se adequarem ao que consideram correto não é novidade nem pra nós que somos brasileiros, não é? Pois é! E aí está o grande problema! É triste ver uma mulher usando qualquer tipo de vestimenta sem que ela queira.

Me diga: você se veste como quer ou acha que há algum fator familiar ou social que te influencie a isso?



CAJÉ, Iris. **Vida nas Arábias**, 20 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CFpXY1dnhKJ/>. SETEMBRO 27, 2020. (Adaptado)

Íris Cajé é brasileira e influenciadora digital. Casada com um mulçumano, vive na Arábia Saudita há sete anos.

Ramadan corresponde ao nono mês do calendário lunar islâmico e é um período sagrado marcado pela realização de jejuns e obras de caridade.

8 Apresente as diferenças entre os véus hijab e niqab. Se necessário, faça uma pesquisa.

O hijab é o mais popular dos véus, que costuma cobrir apenas o cabelo, as orelhas e o pescoço, deixando o rosto e boa parte do corpo de fora, podendo ser encontrado nas mais variadas formas. Pode ser colorido, estampado ou mesmo decorado, dependendo somente do gosto e preferência de quem está utilizando. Já o niqab também é um véu, entretanto, seu uso é feito de uma forma diferente, cobrindo as partes convencionais e deixando apenas os olhos à mostra. Costuma ser usado com outra vestimenta de corpo inteiro, quase como um pano que fica sobre a roupa de baixo.

9 Qual a posição de Iris Cajé em relação ao uso do niqab?

A primeira impressão que teve foi de estranhamento, mas com o tempo, acostumou-se e passou a ver o uso de tal vestimenta com naturalidade, como parte do contexto cultural/religioso do país.

10 A partir do relato de Iris Cajé, que crítica é feita ao tipo de regra relacionada à vestimenta?

Muitas mulheres são forçadas a usarem o véu por imposição das famílias.

11 Responda ao questionamento final do texto: “você se veste como quer ou acha que há algum fator familiar ou social que te influencie a isso?”.

Resposta pessoal.

TEXTO 3

Por que o feminismo é tão importante para as mulheres ainda hoje?

Apesar de todas as conquistas das mulheres nas últimas décadas, ainda vivemos em uma sociedade patriarcal e machista, em que ainda se tolera a violência contra a mulher e a ideia de que esta é inferior ao homem

(Fragmento)

(Texto publicado em 03/04/22)

Ainda hoje, no século XXI, o feminismo é um movimento que sofre muitos ataques por conta das ideias equivocadas e desinformações que são espalhadas sobre ele por movimentos reacionários e difamatórios. A verdade, no entanto, é que o feminismo ainda é um movimento de extrema importância nos dias de hoje, visto a necessidade de reafirmar os direitos das mulheres no combate a retrocessos de conquistas femininas, e é muito necessário o debate sobre isso para entender a importância desse movimento e deixar de lado o estereótipo que muitas pessoas ainda impõem contra esse movimento.

Feminismo é um conjunto de movimentos políticos e sociais, compostos de várias ideologias e filosofias que têm como objetivo comum direitos iguais aos gêneros e uma vivência humana baseada no empoderamento feminino, na conquista dos direitos das mulheres e da libertação de padrões patriarcais, que rege hoje inegavelmente com a dominação masculina. Na reação contemporânea ao feminismo, um dos argumentos é que as mulheres já teriam conquistado tudo e gozariam hoje de até “mais direitos do que os homens” por conta de todos os avanços da sociedade nos últimos séculos, no entanto, não é bem assim que funciona na prática.

Carolina Oms, diretora institucional da AzMina, instituto feminista independente, destaca que, embora discursos machistas digam o contrário, seguir o feminismo hoje é imprescindível para ascensão das mulheres, afinal a sociedade patriarcal nunca deixou de existir. “Nossas conquistas são recentes, e a sociedade ainda não assimilou. Em termos culturais, são legais, mas a autonomia da mulher ainda é restrita na sociedade cultural, e isso reflete inclusive na aplicação das leis”, pondera.

Sobre esse assunto, é importante ressaltar que o feminismo não é o contrário de machismo, como muitas pessoas pensam. O machismo é um termo determinado pelo conjunto de práticas sexistas, que defende a superioridade do gênero masculino em detrimento do feminino e não está somente relacionado a comportamentos masculinos, porque muitas mulheres também são responsáveis por reproduzirem práticas machistas. Já o feminismo defende a igualdade entre todos os gêneros para uma sociedade mais justa. Atualmente é comum o machismo “disfarçado”, muitas vezes de opinião, piadas ignorantes e posicionamento, como homens que sentem no direito de avaliar mulheres, as interrompem, as invalidam, se apropriam de suas falas e até mesmo o próprio cavalheirismo, que descapacita a autonomia feminina.

POR QUE o feminismo é tão importante para as mulheres ainda hoje? **Lab Dicas Jornalismo**. Disponível em: <https://labdicasjornalismo.com/noticia/10976/por-que-o-feminismo-e-tao-importante-para-as-mulheres-ainda-hoje>. Acesso em: 24 jul. 2023.

12 Leia o excerto a seguir e responda aos questionamentos propostos.

“Na reação contemporânea ao feminismo, **um dos argumentos é que as mulheres já teriam conquistado tudo e gozariam, hoje, de até “mais direitos do que os homens”**, por conta de todos os avanços da sociedade nos últimos séculos, no entanto, não é bem assim que funciona na prática.”

a) O ponto de vista destacado é defendido por quem?

Pelos indivíduos contrários ao feminismo.

b) De acordo com o ponto de vista citado, como você contra-argumentaria apropriando-se do texto 1? E do texto 2?

No texto 1, a violenta morte de uma jovem por não usar adequadamente um véu comprova que, em pleno século XXI, a mulher ainda não tem liberdade para agir de acordo com suas próprias vontades. No texto 2, apesar de o PDV da locutora/enunciadora principal defender que a vestimenta refletia valores culturais e religiosos e que, se para muitas mulheres não era imposição, ainda existiam aquelas que não o usavam por vontade própria.

13 Que relação você pode estabelecer entre os três textos lidos?

A luta pelos direitos das mulheres é universal e não se restringe apenas às mulheres no Oriente Médio, que são submetidas às regras e ao rigor de leis machistas e patriarcais, fundamentadas pela religiosidade de seus países. É uma luta de todas as mulheres, visto que, apesar de estarmos no século XXI, em muitos países as mulheres já conquistaram direitos, mas isso não significa que o machismo e patriarcalismo já esteja exterminado e haja igualdade de direitos.

Comentário sobre a atividade

O foco da atividade é fazer com que os alunos tenham a percepção do dizer do outro de forma explícita. Abordamos os PDV através da explicitude, permitindo que o leitor identifique as informações na superfície textual, visto que se trata de textos em que os locutores definem claramente o que pensam, bem como o dizer do outro. Além disso, exploramos, a partir das diferentes vozes que engendram toda a estrutura do texto, a compreensão dos pontos de vista e a tomada de consciência de que os sentidos do texto são construídos através do processo interativo, em um viés sociointeracionista e numa perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

4.2.2 Atividade 2

A atividade consiste em propor uma reflexão concernente ao sistema capitalista e às classes sociais vigentes, na perspectiva de estimular o senso crítico diante das relações entre patrão e empregado. Os textos selecionados apresentam uma diversidade de gêneros: uma canção, uma notícia, um fragmento do conto “A maior ponte do mundo”, de Domingos Pellegrini; o fragmento “A festa”, um fragmento do romance *Luna Clara e Apolo Onze*, de Adriana Falcão. A atividade busca desenvolver a habilidade dos alunos através da percepção

de informações implícitas na tessitura textual, ressaltando que as informações explícitas são exploradas na atividade 1, além de construir os sentidos do texto a partir da concepção de leitura sociointeracionista até chegar a um nível mais discursivo da linguagem, proporcionando o conhecimento dos pontos de vista e a hierarquização enunciativa a partir das vozes presentes nos textos.

Objetivos

- Ler, apreciar e analisar trecho de romance e conto, notícia;
- Valorizar e respeitar o ponto de vista do outro;
- Reconhecer os locutores e/ou enunciadores dos textos;
- Construir o seu ponto de vista a partir da temática abordada;
- Refletir sobre o sistema capitalista;
- Identificar informações implícitas no texto;
- Desenvolver o senso crítico.

Introdução

O capitalismo é um sistema econômico que visa o acúmulo de riquezas e, conseqüentemente, a busca pelo lucro. Prioriza, assim, o consumo desenfreado e, muitas vezes, o “ter” se sobrepõe ao “ser”. Apesar de toda a liberdade de consumo e de livre mercado usufruídos, não se garante que as mesmas oportunidades serão estendidas a todos os indivíduos. Geralmente, o detentor dos meios de produção (patrão, empresário etc.), para conseguir o lucro tão cobiçado, acaba explorando a mão de obra daquelas pessoas que não possuem nada além da força de trabalho, gerando as desigualdades sociais, as quais potencializam o processo de exclusão social.

Na atividade proposta a seguir, você vai se deparar com situações que o farão refletir sobre esse sistema econômico e social.

Momento de predição

Leia a letra da canção “Homem Primata”, da banda Titãs.

Álbum: *Cabeça Dinossauro*, 1986.

Composição: Ciro Pessoa, Marcelo Fromer, Nando Reis, Sérgio Britto.

Desde os primórdios
 Até hoje em dia
 O homem ainda faz
 O que o macaco fazia
 Eu não trabalhava
 Eu não sabia
 Que o homem criava
 E também destruía

Refrão

Homem primata
 Capitalismo selvagem
 Ô! Ô! Ô!
 Homem primata
 Capitalismo selvagem
 Ô! Ô! Ô!

Eu aprendi
 A vida é um jogo
 Cada um por si
 E Deus contra todos
 Você vai morrer
 E não vai pro céu
 É bom aprender
 A vida é cruel

Refrão

Eu me perdi
 Na selva de pedra
 Eu me perdi
 Eu me perdi

I am a cave man
 A youngman
 I fightwithmyhands
 Withmyhands
 I am a jungleman
 A monkeyman
 Concrete jungle
 Concrete jungle
 Hey
 [...]

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/titas/48977/>. Acesso em: 25 jul. 2023

Discuta oralmente com seus colegas, a partir dos questionamentos a seguir.

- Qual é a temática abordada na canção?

- Na sua concepção, o que é o capitalismo selvagem?
- Qual a relação entre o homem primata e o capitalismo selvagem?

Após a leitura da letra da canção, pode-se reproduzir o clipe da música. Em seguida, os(as) alunos(as) podem discutir seus posicionamentos referentes aos questionamentos propostos no “momento de predição”. Para aprofundamento do tema, podem ser convidado, para uma roda de conversa, um professor de História, Sociologia ou Filosofia, proporcionando a interdisciplinaridade.

TEXTO 1

Elon Musk publica foto com equipe do Twitter em meio à crise na empresa

Empresário ainda disse que esta foi ‘a maior quantidade de pessoas’ que ele já viu no prédio da organização

Por Jovem Pan 19/11/2022 15h11 - Atualizado em 19/11/2022 15h14



Elon Musk publicou foto sua com funcionários do Twitter após reunião

O bilionário Elon Musk publicou, em seu perfil no *Twitter* na madrugada deste sábado, 19, uma foto com equipe de funcionários da empresa em meio a uma forte crise interna. “Acabo de sair [da reunião] de revisão de código na sede do *Twitter*”, afirmou Musk ao publicar as imagens. O empresário ainda disse que esta foi “a maior quantidade de pessoas” que ele já viu no prédio da empresa, em resposta a um seguidor que publicou uma das imagens postadas por Musk dizendo que “o *Twitter* está vivo”.

Nesta semana, milhares de trabalhadores da plataforma pediram demissão após o bilionário emitir um comunicado dizendo que eles precisariam “se comprometer com um ambiente de trabalho hardcore”. Segundo fontes, Musk teria emitido um e-mail para todos da empresa alertando que eles “esperassem longas horas em alta intensidade”, se quisessem ficar no emprego. Além disso, nesta sexta-feira, 18, o bilionário pegou muitos funcionários de surpresa ao fechar os escritórios da empresa sem aviso prévio e sem explicar o motivo.

ELON Musk publica foto com equipe do Twitter em meio à crise na empresa. **Jovem Pan**. Disponível em: <https://jovempan.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2022. (Adaptado)

1 Ao adquirir a empresa *Twitter*, Elon Musk surpreende seus funcionários com uma demissão em massa. Comprove essa informação com uma passagem transcrita do texto.

“O bilionário pegou muitos funcionários de surpresa ao fechar os escritórios da empresa sem aviso prévio e sem explicar o motivo.”

2 Faça uma breve descrição da foto que acompanha o texto 1.

Na parte central, Elon Musk aparece rodeado pelos seus funcionários, sorridentes e aparentando satisfação.

3 Considerando-se o conteúdo do texto 1, espera-se que os funcionários de Elon Musk estejam, de fato, sentindo o que aparentam sentir na foto? Por quê?

Não. Apesar de escaparam de um processo de demissão em massa, nada garante que não tenham brevemente o mesmo destino, além de terem que trabalhar dobrado.

4 Ao visualizar a foto do texto 1, como se sentiria um funcionário demitido do *Twitter*?

Poderia ficar decepcionado diante da falta de solidariedade e de empatia entre os funcionários, em ambientes corporativos, ou entender a submissão dos colegas por terem permanecido na empresa.

5 Em seu e-mail, Elon Musk traz duas informações para os funcionários do *Twitter*.

a) Que enunciados do texto apresentam essas informações?

“se comprometer com um ambiente de trabalho hardcore” e “esperassem longas horas em alta intensidade”.

b) Que tipo de funcionário Elon Musk espera ter na sua empresa, depois do cenário de demissões?

Elon Musk espera que os funcionários que sobreviveram às demissões trabalhem arduamente.

6 Proponha uma hipótese coerente: o que leva funcionários que acabaram de ser ameaçados de demissão caso não assumam um trabalho exaustivo a posarem em uma foto com grande satisfação ao lado do patrão?

A suposta satisfação desses funcionários pode ser decorrente do medo de perderem o emprego.

TEXTO 2



VOCÊ SABIA...

A Ponte Presidente Costa e Silva, popularmente conhecida como Ponte Rio-Niterói, é uma ponte que atravessa a Baía de Guanabara, no estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Ela conecta os municípios do Rio de Janeiro e Niterói. Seu nome é em homenagem a Artur da Costa e Silva, presidente durante a ditadura militar brasileira que deu a ordem para a construção da estrutura.

A estrutura liga a Ponta do Caju (Rio de Janeiro) à Avenida do Contorno (Niterói). Antes do funcionamento da ponte, era necessário percorrer cerca de 120 km em estradas ou optar pelo uso de balsas. A escolha do traçado diz respeito ao menor impacto no tráfego marítimo, o custo total menor que outras opções e a ligação aos subúrbios cariocas.

O seu projeto foi idealizado por Mario Andreazza, então ministro dos transportes. A obra demorou pouco menos de seis anos para ser concluída e foi entregue no dia 4 de março de 1974, sendo considerada, na época, a segunda maior ponte do mundo, perdendo apenas para a Ponte do Lago Pontchartrain, nos Estados Unidos.

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ponte_Rio-Niterói. Acesso em: 09 abr. 2023. (Adaptado)

Depois de ler o fragmento de texto em VOCÊ SABIA..., junto com seus colegas respondam às questões que seguem sobre a ponte RIO-NITERÓI, assinalando MITO ou VERDADE.

- É a ponte mais antiga do país?
- É considerada a ponte mais cara do Brasil?
- É a ponte mais longa do Brasil?
- É a ponte mais bonita do país?
- A ponte flutua?
- É possível sobreviver a uma queda da ponte?

Para comprovar se as respostas dadas estão corretas, façam uma pesquisa mais detalhada verificando o que realmente é MITO ou VERDADE.

É importante que, antes da realização da atividade referente ao texto 3, haja a leitura em ambiente domiciliar, por se tratar de um texto longo.

TEXTO 3

A maior ponte do mundo

(Domingos Pellegrini)

Eu tinha um alicate que só vendo, encabado de plástico amarelo, na escuridão fosforescia; de aço alemão legítimo; usei oito anos quase todo dia, foi meu companheiro em Ibitinga, Acaraí, Salto Osório, Ilha Solteira e Salto Capivara. Se juntasse um metro de cada fio que cortei naquele alicate, tinha cobre pro resto da vida. Daí, quando você perde uma ferramenta que já usou muito, é o mesmo que perder um dedo.

Foi quando eu trabalhava em Salto Capivara; era solteiro, não pensava em nada, a vida era uma estrada sem começo nem fim, por onde eu passeava me divertindo, até o trabalho era uma diversão, eu achava que ser barrageiro era uma grande coisa. Só precisava assinar um contrato de trabalho, nunca esquecer de ter sempre um capacete na cabeça, bota de borracha no pé e o resto a Companhia dizia o que eu devia fazer. Terminando uma barragem, me mandavam pra outra e a vida continuava sendo uma estrada alegre.

Naquele dia eu tinha voltado da barragem, tinha acabado de tomar banho, e a gente ia se vestindo pra jantar, eu botando a camisa, 50 Volts penteando o cabelo fazia uns cinco minutos; passava na cabeça uma pasta fedida, que ele achava perfumada, e ficava meia hora no espelho, depois tirava os cabelos grudados no pente e jogava no chão. Alojamento de barrageiro é catinguento por isso: um joga cabelo no chão, outro cospe, outro deixa toalha úmida no beliche, janela sempre fechada porque sempre tem uma turma dormindo, outra saindo, outra chegando; a construção da barragem não para dia e noite; mas eu pelo menos nunca tive de dormir na mesma cama de outro em outro turno, cama-quente como dizem, é coisa de hoje em dia, parece que piorou.

Então, a gente ali se arrumando, faltando meia hora pra janta, entra um cara de macacão amarelo, perguntou se eu era eu e se 50 Volts era ele mesmo. Depois perguntou dos outros eletricitas, 50 Volts falou que não tinha filho grande. O cara não se conformou e perguntou se, antes de sair, não tinham falado aonde iam; 50 Volts repicou que eles saíam sem tomar a bênção, aí o cara ficou olhando, olhando, e falou tá certo, negão, tá certo (...). 50 Volts foi repicar de novo, mas o cara falou que, quanto mais cedo encontrasse os outros, mais cedo a gente partia.

Aí 50 Volts perguntou onde ia ser a festa, o cara respondeu sério: no Rio de Janeiro, engraçadinho. Eu olhei pela porta e vi uma caminhoneta amarela com chapa do Rio, virei pra 50 Volts e falei que não era brincadeira do homem. Então entrou outro cara de macacão amarelo com os três eletricitas que tinham saído, tirou um papel do bolso, falou meu nome e o do 50 Volts e perguntou pro outro: cadê esses dois?

Eu vi que era papel da Companhia, já fui tirando a roupa boa e botando a de serviço, mas 50 Volts ainda foi discutir com os homens: tinha saído de dois turnos seguidos, dezesseis horas trabalhando duro, não tinha jantado, e que pressa é essa, coisa e tal, mas os homens só falaram: se atrasar, peão, a gente te larga aí, você quem sabe da tua vida. 50 Volts disse que era isso mesmo, na sua vida quem mandava era ele, mas já começando a se trocar.

Vai de roupa boa, um dos caras avisou; e o outro: — No caminho a gente para pra pegar umas donas. Aí 50 Volts arrumou a mala num minuto, trepamos os cinco na caminhoneta mais os dois caras na cabine. Paramos no escritório da Companhia, uma secretária gostosinha saiu com uns papéis pra gente assinar ali na caminhoneta mesmo, todo mundo assinou e quase nem deu tempo de devolver a caneta; arrancaram num poeirão e a

gente foi descobrindo que era acolchado ali na carroceria, mesma coisa que um colchão, com cobertura de lona – e num canto dois caixotes de isopor.

50 Volts destampou um dos caixotes, era só latinha de cerveja com gelo picado e no meio uma garrafa de conhaque; no outro caixote, mais cerveja e um litro de cachaça amarela. Aí um dos caras da cabine olhou pra trás, bateu no vidro pra todo mundo olhar, fez sinal enfiando o dedão na boca: a gente podia beber à vontade!

Dali a uma hora pararam numa churrascaria, cada um desceu como pôde, alguns já de pé redondo, e os homens já foram avisando: — Podem comer à vontade que é por conta. A gente sentou e começou a desabar uma chuva de espeto na mesa – de costela, de cupim, galeto, lombo, linguça, maminha, alcatra, fraldinha, picanha, até que enjoiei de comer. Lembrei de perguntar que diabo de ponte era aquela que a gente ia iluminar, mas o assunto geral era mulher e tornamos a embarcar bebendo cerveja com conhaque, naquele assanhamento de quem vai amassar saia e esticar sutiã, e não rodou cem metros a caminhoneta parou, 50 Volts falou Deus me proteja duma congestão.

[...] Quando vi o Cristo Redentor, dali a um minuto a caminhoneta parou. Era a ponte. Aquilo é uma ponte que você, na cabeça dela, não enxerga o rabo. Me disseram depois que é a maior do mundo, mas eu adivinhei na hora que vi; só podia ser a maior ponte do mundo. Faltava um mês pra inauguração e aquilo fervia de peão pra cima e pra baixo, você andava esbarrando em engenheiro, serralheiro, peão bate-estaca, peão especializado igual eu, mestre-de-obras, contramestre, submestre, assistente de mestre e todos os tipos de mestre que já inventaram, guarda, fiscal, ajudante de fiscal, supervisor de segurança dando bronca em quem tirava o capacete – e visitante, volta e meia aparecia algum visitante de terno e gravata, capacete novinho na cabeça, tropeçando em tudo e perguntando bobagem. Um chegou pra mim um dia e perguntou se eu não estava orgulhoso de trabalhar na maior ponte do mundo. Respondi olha, nem sabia que é a maior ponte do mundo, pra mim é só uma ponte. Mas ele insistiu. Pois saiba que é a maior ponte do mundo, e trabalhar nela é um privilégio pra todos nós. Aí eu perguntei nós quem? O senhor trabalha no que aqui?

[...] A parte elétrica, quando a gente chegou, estava crua de tudo; o pessoal trabalhava dia e noite com energia de emergência, um geradorzinho aqui, outro ali, bico de luz pra todo lado, fio descascado, emenda feita a tapa. Cada peão daqueles levava mais choque num dia do que um cidadão normal na vida toda.

E foi aquilo que deram pra gente arrumar, um monte de fio que entrava aqui, saía ali, ninguém entendia por que nem como; uma casa-de-força com ligação pra todo lado sem controle nenhum, parecia uma vaca com duzentas tetas, uma dando leite, outra dando café, outra café com leite... E dava sobrecarga toda hora; uma parte da energia a cento e dez, outra parte a duzentos e vinte, de um lado Niterói, do outro lado o Rio e no meio uns vinte eletricitistas varando noite sem dormir pra botar aquilo em ordem.

[...] E era tudo na base do quilômetro. Tantos quilômetros de fio aqui, tantos quilômetros de cabo ali. E era dia e noite, noite e dia. Hora-extra paga em triplo, todo mundo emendando direto, dezoito, vinte, vinte e quatro horas de alicate na mão, e os homens piando no teu ouvido: mete a pua, moçada, mete a pua que só tem mais um mês! Mete a pua que só tem mais três semanas! Só mais quinze dias, mete a pua!

Um dos que foi comigo, o Arnaldo, no sétimo dia já caiu debruçado de sono, ficou dormindo com a boca quase no bocal de um cabo de alta tensão; saiu da ponte direto pro hospital, não voltou mais, acho que foi despedido, não sei. Um paraibano aprendiz, que trabalhava cantando, nem sei o nome que tinha, esse caiu de quatro metros em cima numa laje, uma ponta de ferro da concretagem entrou um palmo na coxa, foi levado sangrando demais. Mas voltou três dias antes da inauguração, coxo feito um galo velho e feliz de voltar a trabalhar.

E os homens no ouvido da gente: mete a pua, pessoal, que só tem mais uma semana! Um peão passou por cima de um cabo de alta tensão no chão, empurrando uma carrinhola de massa; passou uma, passou duas, na terceira vez passou a roda bem na emenda do cabo, ouvi aquele estouro e só deu tempo de ver o homem subindo no ar como quem leva uma pernada, caiu com a roupa torrada, a botina foi parar dez metros longe. Aí era aquele zunzunzum, quem é que tinha deixado um cabo ativado daquele jeito no chão, como é que pode, coisa e tal, enrolaram o defunto num cobertor e mete a pua, tem só mais uma semana, pessoal!

Um dia que eu subi num poste vi a ponte de cabo a rabo, calculei dois mil, três mil homens, sei lá quantos, mais que em qualquer barragem que conheci. Igual um formigueiro que você pisa e alvoroça. Todo mundo com raiva, peão dando patada em peão, um atropelando o outro porque os homens não paravam de gritar, falta uma semana, faltam seis dias!

Um frangote de macacão amarelo passava de duas em duas horas com café quente em copinho de papel, a gente bebia e cuspiam saliva preta sem parar; falta de sono, quando junta muita, vai salivando a boca – já viu isso?

Onde tinha no chão cuspidas pretas, tinha passado peão com vinte, vinte e quatro, trinta horas de serviço sem parar. Peão dormia embaixo de encerado, em cama de campanha no chão, um aqui dormindo e outro ali batendo martelo, serra elétrica comendo ferro noite adentro, betoneira girando, caminhão arriando caçamba. Tinha homem ali que era preciso acordar com balde d'água, o cara levantava piscando, sonambulava perguntando o que tinha pra fazer. Se alguém dissesse se apincha aí no mar, o cara obedecia. O mar rodeando lá embaixo tudo, o sol lá fora e a gente enfurnado, mesmo ao ar livre era como num túnel, ninguém tinha tempo pra erguer a cara, pra cuspir e ver a cuspada chegar no chão.

[...] A comida pra turma dos eletricitas vinha numas bandejas de alumínio com tampa de pressão, a gente destampava e comia onde estivesse. Na terceira vez que destampeei e vi feijoada, fiquei sabendo que era sábado e no outro dia era domingo. Ia ser o terceiro domingo que trabalhava continuado. Então virei pra 50 Volts e falei — Quer saber duma coisa, negão? — pra mim chega.

O frangote do cafezinho veio passando, mandei ele enfiar café no rabo, saí atrás do mestre da turma. 50 Volts foi junto. Nem precisei falar, o homem adivinhou que eu ia pedir a conta e sumir daquela ponte, me enfiar numa pensão e dormir, eu só via cama na minha frente. 50 Volts vivia economizando pra voltar pra terra dele e comprar um bar, então achei que só estava me acompanhando de curioso, mas na frente do mestre ele também pediu a conta. Não sou bicho pra trabalhar sem parada, ele falou, e o mestre concordou, mas disse que não podia fazer nada, ele mesmo estava até com pretume na vista mas não podia fazer nada, a gente tinha de falar com o encarregado do setor elétrico.

Fomos falar com o tal encarregado, depois com um engenheiro, depois com um supervisor que mandou chamar um engenheiro da nossa Companhia. Esses homens são da sua Companhia, engenheiro, ele falou, estão pedindo a conta. A Companhia está empenhada nessa ponte, gente, falou o engenheiro, vocês não podem sair assim sem mais nem menos. Tinha uma serra circular cortando uns caibros ali perto, então só dava pra falar quando a serra parava, e aquilo foi dando nos nervos.

Falei que a gente tinha o direito de sair quando quisesse, e pronto. Nisso encostou um sujeito de terno mas sem gravata, o engenheiro continuou falando e a serra cortando. Quando ele parou de falar, 50 Volts aproveitou uma parada da serra e falou que a gente não era bicho pra trabalhar daquele jeito; daí o supervisor falou que, se era falta de mulher, eles davam um jeito.

O engenheiro falou que tinha mais de vinte Companhias trabalhando na ponte, a maioria com prejuízo, porque era mais uma questão de honra, a gente tinha de acabar a ponte, a nossa Companhia nunca ia esquecer nosso trabalho ali naquela ponte, um orgulho nacional.

O supervisor perguntou se a comida não andava boa, se a gente queria mais café no serviço, e eu só dizendo que não, que só queria a conta pra sumir dali, e 50 Volts repetindo que não era bicho pra trabalhar daquele jeito. O cara de terno botou a mão na cintura e o paletó abriu na frente, apareceu um .38 enfiado na cinta. A serra parou, esse cara do .38 olhou bem pra mim e falou olha aqui, peão, se você quer dinheiro na mão vai receber já, mas vai continuar no batente porque aqui dessa ponte você só sai morto. O engenheiro falou que a companhia tinha uma gratificação pra nós, então era melhor a gente continuar por bem, pra não desmerecer a confiança da Companhia.

Aí 50 Volts falou isso mesmo, a gente descansa um pouco e já volta mais animado; mas o cara do .38 achou que era melhor mostrar boa vontade voltando direto pro batente, então joguei um balde d'água na cabeça e voltei.

Um eletricista trabalhar molhado é o mesmo que um bombeiro trabalhar pelado; é pedir pra levar choque – mas era o jeito, era o fim do mundo, era peão que passava cambaleando, tropa de visitantes que passavam perguntando se ia tudo bem, se estava tudo certo, se a gente andava animado; e agora visitante nem andava mais de capacete, faltava pouco pra inauguração.

A gente só respondia sim-senhor, sim-senhor, tudo que perguntassem a resposta era sim-senhor, feito bando de fantasmas. Se dissessem que aquela era a menor ponte do mundo a gente ia responder sim-senhor, porque eu pelo menos não ouvia mais nada, a mão trabalhava com a cabeça dormindo. A mão começou a descascar nos calos, não dava tempo de formar pele nova.

[...] Um belo dia passou o aviso geral de que era véspera da inauguração, caí na cama com roupa e tudo, com coceira na cabeça, no corpo todo por falta de banho, e um calo na testa de tanto usar capacete. Nisso vem a contraordem de não parar o serviço, senão a ponte ia ficar com uma parte escura, não podia, era uma vergonha; vamos lá, pessoal, essa ponte é o orgulho do Brasil, coisa e tal, e a gente teve mesmo de subir pra montar as últimas luminárias; a noite inteira se equilibrando em altura de dez metros, o vento passando forte, a ponte lá embaixo e o mar escuro, dava até vontade de pular e ir afundando, afundando, dava zonzeira, dava remorso de ser eletricista e raiva de quem inventou a eletricidade.

Eu nunca tinha tomado comprimido contra sono; mas naquela noite todo mundo tomou, 50 Volts falou toma, engole isso que agora é o último estirão, amanhã a gente dorme até rachar o rabo. Engoli umas três bolinhas com café, da mesma cor dos capacetes, amarelas, depois subi num poste e fiquei olhando os outros de capacete amarelo trepados na escuridão, cada um parecendo uma bolinha atolada no café da noite, lembro que fiquei tempo pasmado nisso, até que me cutucaram, aí toquei direto até as nove da manhã.

[...] Apaream a gente numa praia, todo mundo caiu na água de calça arregaçada, de cueca, sabonete, cada um mais barbudo que o outro; e foi no tirar a roupa que dei pela falta do alicate no cinto. Nunca tinha entrado no mar na minha vida, nem entrei. Fiquei fuçando a caminhoneta atrás do alicate, o pessoal voltou e se trocou, eu continuei fedendo.

[...] Aí deu aquela moleza, veio o café mas ninguém ali podia ver café na frente, quarenta eletricistas numa mesa comprida, na maior tristeza, arrotando sapo preto e palitando fiapo de laranja. Pra falar a verdade, nem sei onde deitei, acordei no outro dia às quatro da tarde, num alojamento com o chão alagado de vômito. Tomei banho, jantei num refeitório azulejado de amarelo, deitei de novo e no outro dia enfiaram a gente numa caminhoneta, só que não era acolchoada. Pensei em dar um pulo na ponte pra achar o alicate, 50 Volts perguntou se eu tinha ficado louco. Ele tinha ouvido no rádio que passavam não sei quantos mil carros por dia na ponte, e eu querendo achar um alicate.

50 Volts até hoje conta prosa de ter trabalhado lá, eu fico quieto. Ele até diz que um dia vai ao Rio só pra ver a ponte iluminada; mas isso eu vi outro dia, numa revista.

PELLEGRINI, Domingos. A maior ponte do mundo. *In*: MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 364-373.

7 Sucintamente, relate do que se trata o conto.

O conto relata a experiência de dois operários, especificamente dois eletricitas, durante a construção da ponte Rio-Niterói.

8 O narrador personagem não possui uma caracterização detalhada nem nome próprio. Que efeito isso pode gerar nos leitores no que diz respeito à construção do personagem em relação a seu trabalho?

Ele é só mais um operário que, aos olhos da classe dominante, não tem nenhum valor.

9 Leia os fragmentos transcritos do texto.

“Onde tinha no chão cuspida preta, tinha passado peão com vinte, vinte e quatro, trinta horas de serviço sem parar”.

“Tinha homem ali que era preciso acordar com balde d’água, o cara levantava piscando, sonambulava perguntando o que tinha pra fazer”.

“Na terceira vez que destampeei e vi feijoada, fiquei sabendo que era sábado e no outro dia era domingo. Ia ser o terceiro domingo que trabalhava continuado. Então virei pra 50 Volts e falei — Quer saber duma coisa, negão? — pra mim chega.

a) De acordo com os excertos, como era a rotina dos trabalhadores da ponte?

Era uma rotina de trabalho desumano sem tempo para folga entre os turnos de trabalho. Eles não tinham tempo para comer e dormir.

b) O que motivou o protagonista, no último excerto, dar um basta naquela situação?

O martírio das infindáveis horas de trabalho.

10 Quando o narrador e 50 Volts resolvem pedir demissão, a Companhia oferece boa comida e hora-extra triplicada. Você vê esse gesto como um benefício? Justifique.

Não. Essas regalias representam apenas uma forma de ludibriar, oferecendo supostas recompensas, os operários pela jornada árdua que enfrentariam.

11 Releia o parágrafo a seguir.

“E os homens no ouvido da gente: mete a pua, pessoal, que só tem mais uma semana! Um peão passou por cima de um cabo de alta tensão no chão, empurrando uma carrinhola de massa; passou uma, passou duas, na terceira vez passou a roda bem na emenda do cabo, ouvi aquele estouro e só deu tempo de ver o homem subindo no ar como quem leva uma pernada, caiu com a roupa torrada, a botina foi parar dez metros longe. Aí era aquele zunzunzum, quem é que tinha deixado um cabo ativado daquele jeito no chão, como é que pode, coisa e tal, enrolaram o defunto num cobertor e mete a pua, tem só mais uma semana, pessoal!”

a) Aponte o contraste revelado na cena.

A morte de um operário é banalizada diante da urgência na construção da ponte, que se tornava mais importante do que a vida de uma pessoa. Um fato trágico foi, simplesmente, insignificante diante da concretização do evento de inauguração da ponte. Cumprir o prazo de entrega era mais importante do que a vida de qualquer operário.

b) Que visão de mundo está por trás desse contraste?

A visão da classe dominante, os patrões, que têm seu poder alicerçado na miséria humana e a visão da classe oprimida, os empregados, que são explorados.

12 Releia o excerto a seguir.

“O engenheiro falou que tinha mais de vinte companhias trabalhando na ponte, a maioria com prejuízo, porque era mais uma questão de honra, a gente tinha de acabar a ponte, a nossa Companhia nunca ia esquecer nosso trabalho ali naquela ponte, um orgulho nacional”.

a) Qual a conotação da enunciação do engenheiro ao proferir a expressão “orgulho nacional”?

Significa ter um sentimento exacerbado por ter participado da construção da ponte, considerada um patrimônio nacional.

b) O narrador-personagem concorda com o ponto de vista do engenheiro? Justifique.

Não. Ele só está preocupado em realizar o seu trabalho e ganhar o seu salário. Quanto à ponte, declara, ao final do texto, um dia ter visto através de uma revista, demonstrando todo o seu desinteresse.

c) Qual o ponto de vista de 50 Volts em relação à construção da ponte? (É necessário que seja feita a leitura do conto na íntegra para responder a essa questão, visto que o posicionamento dessa personagem só é perceptível ao final do texto).

50 Volts se sente orgulhoso em fazer parte da construção da ponte e declara sempre ter trabalhado lá. Ele até diz que um dia vai ao Rio só pra ver a ponte iluminada.

d) Aponte a diferença em relação ao modo como 50 Volts e o narrador interpretam o seu papel de trabalhador na construção da ponte.

O narrador considerava-se um simples operário que realiza o seu ofício em troca de seu sustento, enquanto 50 Volts se sentia importante e trabalhar na ponte, para ele era sinônimo de orgulho.

13 O narrador se lamenta por seu alicate perdido: “Daí, quando você perde uma ferramenta que já usou muito, é o mesmo que perder um dedo.”.

O que, na realidade, o alicate representa para o narrador?

- () O valor da sua profissão.
 () Um instrumento de trabalho.
 () Um acidente de trabalho.
 () A demissão do trabalho.

b) O que representa, no plano metafórico, a perda do alicate no serviço da ponte?

- () A desumanização do trabalhador.
 () A falta de dignidade.
 () A exploração do trabalhador.
 () A falta de atenção.

14 As narrativas “clássicas” como os contos, apresentam, dentre vários elementos, as personagens. Podem ser protagonistas, caracterizados como “herói”, e antagonistas, que fazem oposição ao personagem principal, podendo ser o “vilão” da história, representado por um objeto, animal, monstro e espírito. Também pode ser uma instituição, grupo social, limitação de ordem física, psicológica, social ou cultural.

a) No conto lido, indique quem é (ou quem são) o “herói” e quem é (ou quem são) o “vilão”.

Os heróis são os operários, e os vilões são a empresa responsável pela construção da ponte e o governo.

b) Você concorda com essa categorização? Justifique.

Resposta pessoal. Possivelmente, o aluno poderá responder que sim. Os operários foram martirizados para entregar uma obra gigantesca em um prazo absurdamente pequeno, enquanto os responsáveis por contratá-los não estavam preocupados com as condições desumanas a que submeteram os operários para realizar a construção da ponte.

TEXTO 4

A festa

Desatino do Sul parou para a festa que começou no dia em que Apolo Onze nasceu e depois não parou mais.

A casa de Apolo Dez e Madrugada vivia entupida de convidados que se espalhavam pelo salão, pelo jardim, pelo quintal, pelo pomar, ainda bem que o terreno era bem grande.

O pessoal das redondezas, e depois os de lugares mais distantes, todos vinham atraídos pelo evento. Passavam uns dias, se divertiam um pouco, e Desatino do Sul vivia disso.

Lá não se perdia tempo com outra coisa que não fosse festa.

Uma festa que não acabava nunca.

A festa do nascimento de Apolo Onze.

[...] Era tanto convidado que acabou se tornando obrigatória a presença de garçons para servir aquele pessoal todo. Olha aí. Não sei quantos novos empregos.

Todos os cantadores que existiam na cidade ainda eram poucos para tanta exigência de música.

Para os sapateiros, não faltava serviço, pois se tem coisa que acaba sapato é esse negócio de dançar em festa.

Os criadores de galinha ganhavam muito dinheiro: não sei quantos ovos para se fazer os doces, não sei quanto de miúdo, mais não sei quantos galletos.

A mulher do cachorro-quente vendia uma média de duzentos por dia, o que no final do mês dava uns seis mil e bastante.

O vendedor de amendoim quase não dava conta dos pedidos, quem não gosta de um amendoimzinho para acompanhar a besteira?

A cidade inteira vivia da festa.

O fornecedor de bebidas, o velhinho da confeitaria, a dona da butique, os floristas e, principalmente, os solteiros, as viúvas e os abandonados.

Dona Remédios da farmácia, por exemplo, passou a vender mais de quarenta saís de fruta por dia, além de uma quantidade enorme de xarope para o figado, quadruplicando assim o seu faturamento.

Como ninguém tinha motivo para chorar nunca, o fabricante de lenços resolveu lançar uma coleção especial de lenços com motivos festivos, que servissem para se usar nos cabelos, amarrar no pescoço ou enxugar o suor da dama, depois de uma música mais alegre.

[...] A única pessoa da cidade que não gostava da festa, pelo contrário, era o dono do pedaço que não pertencia aos Apolos. Noctâmbulo (esse era o seu nome) tinha um pedaço de terra e se achava muito importante por isso. [...]

Antes de Apolo Onze nascer e de começar a festa que tomou conta da cidade, Noctâmbulo contava com a população toda só para ele, não sei quantas mãos para servir de mão-de-obra.

Depois que a festa começou, o povo descobriu que podia trabalhar por conta própria e ainda se divertir, além de tudo.

Foi assim que ele perdeu, de uma só vez, todos os funcionários disponíveis no mercado.

[...] O que se sabe com certeza é que tudo que pode ser feito para acabar com uma festa, Noctâmbulo fez, pode apostar. Rogou praga, jogou pedra, acendeu vela, fez abaixo-assinado só com a sua assinatura, fez intriga, cara feia, desaforo, até que foi ao juiz reclamar do barulho e exigir uma solução.

O juiz foi averiguar, afinal era sua função, mas se divertiu tanto que terminou ficando lá. (Virou presidente do júri dos concursos de dança que aconteciam três vezes por dia e se sentia muito mais realizado profissionalmente do que antes).

15 O texto “A festa”, apesar de ser um fragmento de um romance de ficção, mantém forte relação com a realidade. Seguindo essa premissa, responda ao que se pede.

a) Que fato deu início à festa em Desatino do Sul?

O nascimento de Apolo Onze, filho de Apolo Dez e Madrugada.

b) Por que a festa se tornou um evento sem fim?

Porque vinha gente de todos os lugares atraídos pelo evento. Passavam uns dias, se divertiam um pouco, e Desatino do Sul vivia disso.

16 Releia atentamente o texto e responda às questões a seguir.

a) Antes da festa de Desatino do Sul, como eram as relações de trabalho na cidade?

Noctâmbulo, habitante da cidade, tinha um pedaço de terra e se achava muito importante e, por isso, contava com a população toda só para ele, não sei quantas mãos para servir de mão-de-obra.

b) Como você imaginaria Noctâmbulo na função de patrão?

Noctâmbulo talvez não fosse um bom patrão e não oferecesse boas condições de trabalho aos seus empregados, visto que se mostrou manipulador, rancoroso e maldoso, ao se ver abandonado depois que começou a festa de Apolo Onze.

c) O que propiciou a população de Desatino do Sul ir em busca de seu bem-estar, encontrando-o na festa de Apolo Onze?

Depois que a festa começou, o povo descobriu que podia trabalhar por conta própria e, além de garantir o próprio sustento, se divertir ao mesmo tempo.

d) Por que Noctâmbulo não conseguiu segurar os seus empregados?

Porque, supostamente, Noctâmbulo não oferecia vantagens para seus empregados no trabalho que realizavam em suas terras.

17 Na sua concepção, é possível, na vida real, aliar as relações de trabalho com o bem-estar dos empregados?

Resposta pessoal. Os alunos mais otimistas poderiam responder que, apesar de um sonho, trabalhar em um ambiente regado a festa, diversão, faria com que os empregados se sentissem

mais felizes e motivados a trabalhar. Os alunos mais realistas responderiam negativamente, podendo alegar que os patrões, na sua grande maioria, só querem explorar o empregado.

18 No quadro que segue, enumere o ponto de vista dos empregadores e empregados no que concerne às relações de trabalho.

Elon Musk	Trabalhadores do Twitter
Patrão exigente, que impõe compromisso e trabalho árduo dos empregados, como condição de permanência na empresa.	Os trabalhadores insatisfeitos pediram demissão, enquanto os que acataram as novas regras, apareceram no Twitter com o patrão, supostamente felizes.
O engenheiro da ponte Rio-Niterói	Trabalhadores da ponte Rio-Niterói
O engenheiro se sentia honrado e orgulhoso por estar trabalhando na ponte, mesmo com prejuízo.	Eram submissos e se deixavam manipular a ponto de se sentirem martirizados pelo árduo trabalho.
Noctâmbulo	Cidadãos de Desatino do Sul
Noctâmbulo era presunçoso, explorador e se sentia vaidoso por ser o único patrão das redondezas.	Foram submissos por um bom tempo, mas libertaram-se e passaram a trabalhar de forma autônoma, divertindo-se.

a) Confrontando as perspectivas de empregadores e empregados, que reflexão você faz em relação aos interesses, de uma maneira geral, desses dois grupos?

Espera-se que os alunos concluam que os empregadores geralmente estão preocupados com os seus interesses em detrimento de garantir uma situação minimamente favorável a seus empregados, como segurança, salário digno, jornada de trabalho humanamente suportável e direitos assegurados. Do jeito que atuam, estabelece-se uma relação trabalhista entre opressor e oprimidos.

Comentário sobre a atividade

Na atividade 2, trabalhamos a criticidade e o posicionamento diante da realidade, a partir do reconhecimento dos diferentes pontos de vistas presentes nos textos. Assim como abordamos os PDV na atividade 1 através da explicitude, permitindo que o leitor identifique

as informações na superfície textual, visto que se trata de textos em que os locutores definem claramente o que pensam, bem como o dizer do outro, trabalhamos nessa perspectiva, em que a leitura se concretiza nesse movimento gradativo explorando a implicitude e, nesse caso, as informações são implícitas, havendo a necessidade de o leitor fazer inferências, a partir das marcas deixadas ao longo do texto. Para uma leitura profícua, é necessário ir além do que foi “dito”, desvelando o “não dito”.

4.2.3 Atividade 3

A atividade tem como objetivo, além de aprofundar a discussão no tocante aos preconceitos sofridos por determinados grupos sociais (na atividade 1, as vítimas são as mulheres; na atividade 2, a classe operária; nesta atividade, os negros), levar os alunos a refletirem e compreenderem os efeitos da discriminação racial na sociedade e se posicionarem diante das desigualdades sociais. Os gêneros textuais selecionados são o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato; um vídeo de autoria do canal “Porta dos fundos”, da rede social Youtube; o poema “Quebranto”, de André Balaio; a canção “Negra Livre” (composição de Nando Reis, gravada por Negra Li), compondo um quadro diversificado, na intenção de os alunos apreciarem, com emoção e sensibilidade, a temática abordada do racismo através da arte e cultura. A atividade é ancorada nas concepções de leitura sociointeracionista e discursiva e na teoria do ponto de vista e enunciação com o objetivo de levar os alunos a um patamar mais profundo de compreensão/interpretação, possibilitando a identificação das informações implícitas, os pontos de vistas dos locutores e/ou enunciadores e a polifonia que engendram a tessitura textual.

Objetivos

- Ler, apreciar e compreender conto, poema, canção;
- Ler textos multissemióticos analisando seus efeitos de sentido;
- Construir o ponto de vista a partir da prática leitora;
- Compreender e reconhecer o ponto de vista no dizer do outro;
- Argumentar na defesa de seu ponto de vista e respeitar o ponto de vista do outro;
- Desenvolver a consciência crítica;

- Valorizar e respeitar as diferenças étnicas que formam o povo brasileiro.

Introdução

Apesar de vivermos em um país democrático, as mesmas oportunidades não são disponibilizadas para todas as pessoas, principalmente se essas pessoas fazem parte dos grupos marginalizados. Muitos são os movimentos organizados em prol da defesa dos direitos das pessoas pertencentes aos grupos que sofrem preconceito e discriminação: negros, mulheres, indígenas e LGBTQIA+.

Essa atividade tem o propósito de, especificamente, explorar a temática do racismo, visto que o preconceito racial ainda é evidente na sociedade, apesar de séculos de luta. Optamos por iniciar com o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, uma narrativa emocionante marcada pela hipocrisia social e preconceito racial. Em seguida, apresentamos um vídeo do coletivo *Porta dos Fundos*, que combate o racismo de forma jocosa, mas responsável e contundente; um poema contemporâneo de Cuti; e uma canção de Nando Reis interpretada por Negra Li.

Momento de predição

- Na sua concepção, o que é racismo?
- Como você percebe a atuação de pessoas negras na política, cultura, ciência, religião etc.?
- Existe preconceito racial no Brasil? Você poderia relatar alguma situação?

No momento de predição, a turma poderá ser dividida em duplas, com a finalidade de responder aos questionamentos. Em seguida, todas as duplas podem apresentar oralmente os seus posicionamentos concernentes à temática proposta.

Pela extensão do texto, é conveniente que, como se propôs para o texto 3 da atividade anterior, a leitura seja feita antecipadamente, talvez como atividade a ser realizada em ambiente domiciliar.

Em relação ao texto, há a presença de algumas palavras provavelmente desconhecidas por parte dos alunos. Eles podem ser orientados a pesquisar para descobrir o sentido dessas palavras desconhecidas.

TEXTO 1

**Negrinha
(Monteiro Lobato)**

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma – “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia. Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

— Cale a boca, diabo!

No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entangem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha – magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a ideia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

— Sentadinha aí, e bico, hein?

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas.

— Braços cruzados, já, diabo!

Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas – um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante. Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim.

Que ideia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo – não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim – por sinal que achou linda a palavra.

Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida – nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós

de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta...

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos – e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”...

O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo:

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma – divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor.

Era pouco, mas antes disso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente. Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha – coisa de rir – um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreu a revolta – atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias.

— “Peste?” Espere aí! Você vai ver quem é peste — e foi contar o caso à patroa.

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

— Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

— Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

— Abra a boca!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava.

— Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária — mas que trabalhadeira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes cristãs, minha senhora — murmurou o padre.

— Sim, mas cansa...

— Quem dá aos pobres empresta a Deus.

A boa senhora suspirou resignadamente.

— Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu – alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado – e findo o seu inferno – e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos.

Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: “Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga? Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral – sofrimento novo que se vinha acrescentar aos já conhecidos – a triste criança encorajou-se no cantinho de sempre.

— Quem é, titia? — perguntou uma das meninas, curiosa.

— Quem há de ser? — disse a tia, num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem, filhinhas, a casa é grande, brinquem por aí afora.

— Brinquem! Brincar! Como seria bom brincar! — refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco. Chegaram as malas e logo:

— Meus brinquedos! — reclamaram as duas meninas.

Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos. Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava “mamã”... que dormia...

Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

— É feita?... — perguntou, extasiada.

E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la. As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca?

— Boneca? — repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca?

Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

— Como é boba! — disseram. — E você como se chama?

— Negrinha.

As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca:

— Pegue!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, com o coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena.

Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se.

Ao percebê-la na sala Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos.

Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo – estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida:

— Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu. Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha...

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma – na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca – preparatório –, e o momento dos filhos – definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa – e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava! Assim foi – e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada. Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida.

Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.

Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a. Brincara ao sol, no jardim. Brincara!... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numafarândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça – abraçada, rodopiada.

Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas. Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou... E tudo se esvaiu em trevas. Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira – uma miséria, trinta quilos mal pesados...

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

— “Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?”

Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia.

— “Como era boa para um cocre!...”

LOBATO, Monteiro. Negrinha. In: MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século.**

Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 78-84.

1 O título do conto é formado pelo sufixo “-inha”. Esse sufixo pode ter várias significações. Depois da leitura do conto, reflita e responda ao que se pede.

- a) Assinale a alternativa que indica o sentido do sufixo utilizado no título.
 Tratamento pejorativo.
 Valor diminutivo.
 Valor afetivo.

b) Como você chegou a essa conclusão?

Devido ao tratamento dado à criança, personagem principal, no decorrer do conto. Negrinha era maltratada por sua condição social. Era filha de escrava, órfã, pobre, vítima de uma sociedade opressora e hipócrita.

2 Observe as características físicas e psicológicas das personagens. Em seguida, responda às questões a seguir.

a) Descreva as duas personagens quanto aos aspectos físicos: Negrinha e D. Inácia.

Negrinha	D. Inácia
Magra, fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. O corpo era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões.	Gorda, branca.

b) Como a descrição física das personagens se relaciona ao papel social que D. Inácia e Negrinha ocupam?

Negrinha	D. Inácia
Por sua condição desfavorável, não era nem considerada um ser humano.	Representa uma sociedade preconceituosa e desigual, acostumada ao regime escravocrata mesmo já tendo sido abolido. Seu autoritarismo, poder e arrogância contribuem com as injustiças e desigualdades sociais sofridas por Negrinha.

3 Considere as seguintes passagens do texto, em relação à D. Inácia:

“dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo”.

“A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças”.

a) Você concorda com os atributos referidos à D. Inácia pelo religioso? Justifique.

Espera-se que o aluno discorde das palavras do reverendo. D. Inácia apresentava falsas virtudes, pois ao longo do texto suas atitudes eram semelhantes às de um torturador. Sentia prazer em maltratar Negrinha.

b) Explique o sentido dos adjetivos “excelente” e “mestra”, na segunda passagem.

Ser excelente significa que D. Inácia é muito boa, desempenha da melhor forma a arte de judiar de Negrinha, bem como ser mestra é ser uma pessoa que domina essa arte. De acordo com o contexto, trata-se de uma ironia.

c) O reverendo e o narrador têm a mesma opinião sobre D. Inácia? Justifique.

Não. O reverendo enaltece D. Inácia atribuindo-lhe a característica de virtuosa, “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, enquanto o narrador tem consciência de toda a sua hipocrisia e crueldade ao ironizar a sua postura.

4 Aponte uma passagem do texto que evidencie o preconceito racial através da fala de D. Inácia.

Sugestões: “essa indecência de negro igual a branco”; “Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga?”.

5 Leia a seguinte passagem do texto e responda ao que se pede.

“O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis”.

a) A que tipos de maus-tratos Negrinha era submetida por D. Inácia?

A Cocres, puxões de orelha de vários tipos, gama inteira dos beliscões, esfregadela, vara de marmelo.

b) Com base na resposta ao item anterior, a passagem destacada no início da questão se relaciona com a resposta fornecida na questão anterior? Justifique.

Sim, pois revela que D. Inácia era uma escravocrata nata e, mesmo com a abolição dos escravos, ela continuava a agir como tal, aproveitando o fato de ter em seu poder Negrinha para alimentar a perversidade que lhe era peculiar.

6 Negrinha se acostumara aos maus-tratos e, por muito tempo, ficou na passividade. Porém, a visita das sobrinhas de D. Inácia provoca mudanças em seu comportamento.

a) Qual a reação de Negrinha ao ver as meninas alegres e agitadas?

A presença das sobrinhas de D. Inácia na casa, trazendo toda a alegria e agitação peculiares às crianças, causou espanto pela falta de punição.

b) Qual a surpresa de Negrinha ao ser reprimida por D. Inácia por se unir às sobrinhas para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos?

Ela prova o sentimento de desigualdade humana que lhe doía a alma, muito pior do que os sofrimentos da carne.

7 O que fez Negrinha refletir sobre sua condição humana? Como isso aconteceu?

O dia em que pega a boneca das sobrinhas de D. Inácia no colo e tem a melhor sensação de sua vida. Ela percebe nesse dia que tem uma alma. Sente-se elevada à altura de ente humano.

8 Por que a partida das sobrinhas de D. Inácia, levando consigo a boneca, mudou a vida de Negrinha?

Porque a boneca Negrinha simboliza a descoberta dos sentimentos de liberdade, humanidade e igualdade. Com a partida das meninas levando a boneca consigo, a vida de Negrinha volta a ser a mesma, e fica impossível voltar a ser coisa. A expressão assustada comum em seus olhos cede lugar a uma profunda tristeza.

9 Foi o racismo de D. Inácia que matou Negrinha? Justifique.

Espera-se que o aluno responda de forma afirmativa, pois o fato de negrinha tomar consciência de que não era uma coisa e que tinha alma deixou-a deprimida, ocasionando a sua morte.

TEXTO 2

O vídeo a seguir, intitulado “Amiguinhos”, apresenta um episódio em que um casal com atitudes preconceituosas, racistas e hipócritas interpela a diretora da escola frequentada por seus filhos, contrariados com a expulsão de um aluno negro. O interesse do casal consistia unicamente no aumento de curtidas que conseguiriam nas redes sociais através

da exposição da relação de amizade que fingiam nutrir pelo rapaz. Eles rotulavam o garoto como seu “preto ostentação”.

Vídeo “Amiguinhos”



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NxzUU-cZD1o>. Acesso em: 14 abr. 2024.

10 O que há em comum entre D. Inácia, personagem do texto 1, e o casal do vídeo, protagonista do texto 2? E como isso se revela em cada um desses textos?

A hipocrisia e o racismo. D. Inácia tinha sob seu poder a pobre Negrinha apenas para satisfazer os seus desejos mais perversos, como uma escravocrata que se regozijava em judiar da criança. O casal queria criar uma falsa impressão de que se importava com as minorias e não era racista, mas o objetivo seria angariar prestígio nas redes sociais.

11 O conto “Negrinha” foi publicado em 1920, e o vídeo “Amiguinhos” foi lançado em 2015. Durante esse tempo, houve mudanças significativas em relação à discriminação e ao preconceito racial? Justifique sua resposta.

Trata-se de uma resposta pessoal – pode ser “sim” ou “não”, por isso a orientação sobre a justificativa deve ser diferente. Se for afirmativa, pode se justificar pela liberdade atual em debater sobre o assunto; caso seja negativa, justifica-se pelo fato de as pessoas ainda sofrerem preconceito simplesmente por serem negras.

12 No texto 2, é dito que João cumpre a função de “preto ostentação” para o casal.

a) Informe o sentido da palavra “ostentação”.

Comportamento de quem exibe riquezas ou dotes; exibição de ações ou qualidades próprias: ostentação de si próprio, ostentação de suas qualidades; comporta-se como se vivesse em constante ostentação.

b) Negrinha estava no mesmo patamar de João, como pretinha ostentação de D. Inácia? Justifique sua resposta.

Espera-se que o aluno responda afirmativamente. D. Inácia se vangloriava de ter Negrinha sob seus “cuidados” e que lhe renderia créditos com Deus e com a sociedade da época, pois, “virtuosa” como se apresentava, passava a imagem de boa e caridosa por estar “criando” a pobre órfã.

TEXTO 3

Quebranto (CUTI)

às vezes sou o policial que me suspeito
me peço documentos
e mesmo de posse deles
me prendo
e me dou porrada

às vezes sou o porteiro
não me deixando entrar em mim mesmo
a não ser
pela porta de serviço

[...]

às vezes faço questão de não me ver
e entupido com a visão deles
sinto-me a miséria concebida como um eterno
começo

fecho-me o cerco
sendo o gesto que me nego
a pinga que me bebo e me embebedo
o dedo que me aponto
e denuncio
o ponto em que me entrego.

às vezes!...

13 Considere o título do poema e responda ao que se pede.

a) Qual o significado da palavra “quebranto”? Se necessário, faça uma pesquisa.

Quebranto significa efeito malévolo, segundo a crença popular, que a atitude, o olhar etc. de algumas pessoas produzem em outras; mau olhado.

b) Apresente uma hipótese que explique a razão de o poema ter como título essa palavra.

Supostamente, o sujeito poético é vítima da visão negativa que a sociedade tem das pessoas negras e se deixa afetar pela discriminação e preconceito que assola o negro.

14 Nas duas primeiras estrofes, o sujeito poético remete a papéis diferentes: o de policial e de porteiro. Reflita a respeito das duas situações e responda ao que se pede.

a) No papel de policial, o que representa o fato de que, mesmo em posse de documentos, ocorre violência física e prisão?

Representa a discriminação e preconceito sofridos pelos negros por parte dos policiais que agem de forma truculenta, sem motivo algum, somente pelo fato de terem a cor de pele escura.

b) E incorporando o papel de zelador, o que explica o fato de exercer a discriminação contra si mesmo?

O fato de sofrer discriminação e ser submetido à humilhação de não poder usar a mesma entrada comum às pessoas, imposta por uma sociedade que se diz igualitária, mas que diferencia a porta social da porta de serviços.

15 Por que é frequente o uso da expressão “às vezes” e o poema finaliza com essa mesma expressão?

A expressão tem sentido dúbio, pois tanto pode revelar o conformismo e a resignação do sujeito poético, como pode indicar que esse conformismo e essa resignação (porque acontecem às vezes) não se sobrepõem ao desejo de ter dignidade e à luta para que isso aconteça.

TEXTO 4**Negra Livre**

(composição de Nando Reis, gravada por Negra Li)

Está com todo som, na boca nas palavras
 Está em outro tom, nas sílabas caladas
 A minha linda voz

Está como eu estou nas roupas, nas sandálias
 Está aonde eu vou na rua, nas calçadas
 A minha linda voz

Refrão:

Sou negra livre
 Negra livre
 Cheguei aqui a pé.

Para destoar
 Para dissolver
 Para despertar
 Pra dizer

Está na cara, a cor, na sombra das imagens.
 Em tudo o que supor, nos contos, nas miragens
 A minha linda voz

Está em toda dor, na gota de uma lágrima.
 Dá em qualquer sabor na beira da estrada
 A minha linda voz.

Refrão

Para desnudar
 Para derreter
 Para descolar
 Pra viver

[...]

Disponível em <https://www.vagalume.com.br/nando-reis/negra-livre.html>. Acesso em 13 nov. 2018.

16 A visão de si mesma apresentada pelo sujeito poético no texto 4 é positiva ou negativa? Justifique.

A visão é positiva, pois o sujeito poético se mostra dignificado, consciente da sua condição de liberdade, pronto a lutar pelo seu espaço.

17 A visão do sujeito poético do texto 3 é a mesma se comparada ao texto 4?

Não. Essa mesma consciência não ocorre no texto 3, pois o sujeito poético se deixa afetar pela discriminação e preconceito racial.

18 Com base na sua resposta à questão anterior, o texto 3 e o texto 4 apontam posicionamentos diferentes no que diz respeito ao combate ao racismo? Justifique.

O posicionamento não é diferente. Ambos os textos são contrários ao racismo, ainda que, no texto 3, o sujeito poético se mostre conformado. Essa conformação, contudo, é o modo de o locutor do texto denunciar a situação de passividade.

19 Todos os textos da atividade podem ser considerados de denúncia social? Justifique.

Sim. Todos os textos abordam de maneira diferente o preconceito racial deixando evidente a hipocrisia da sociedade que age de forma velada, discriminando as pessoas negras.

Comentário sobre a atividade

Nessa atividade, esperamos que os alunos tenham a percepção de que PDV distintos podem ser expressos a partir de um mesmo posicionamento amplo de combate ao racismo. Todos os textos tratam da mesma temática, mas em uma perspectiva discursiva diferente. Ainda nessa premissa, trabalhamos as implicitudes, na perspectiva de formar o leitor a partir de uma leitura aprofundada, acionando os seus conhecimentos de mundo atrelados às pistas que os autores constroem, a partir do processo enunciativo-discursivo. Dessa forma, exploramos ainda os PDV dos locutores principais, que hierarquizam as vozes através da heterogeneidade enunciativa, expressando visões de mundo distintas, produzindo efeitos diversos, tais como ironia, encantamento, zombaria, compassividade, respeito etc. O reconhecimento dos PDV potencializa o embate de ideias diante de diferentes visões de mundo, contribuindo assim para o desenvolvimento do senso crítico e, conseqüentemente, a capacidade de atuação nas práticas sociais.

4.2.4 Atividade 4

A atividade consiste em instigar os alunos a refletirem sobre o transporte público, especificamente o transporte de usuários do serviço de mototáxi, através de dois textos de opinião. Busca, também, a formulação e expressão de pontos de vista concernentes ao tema abordado. A realização da atividade consta de quatro etapas, por meio das quais os

alunos devem se organizar em equipes para a execução de um debate. O objetivo é fazer com que os alunos tenham a percepção que o trabalho coletivo enriquece as práticas sociais, e a apresentação, por meio de exposição oral, contribui para que adquiram habilidade de se expressar com clareza, desenvoltura e coerência.

Objetivos

- Desenvolver a capacidade de argumentar e defender um ponto de vista;
- Ler e analisar textos de opinião, reconhecendo a importância desse gênero textual;
- Exercitar a empatia e a resolução de conflitos;
- Desenvolver o pensamento crítico;
- Debater questões relacionadas ao transporte público;
- Expressar-se com clareza, liberdade e criatividade;
- Produzir discurso que simule a fala de autoridade.

Introdução

É muito comum, no nosso cotidiano, externarmos opiniões sobre diversificados temas, seja em conversas informais com as pessoas com as quais convivemos, no âmbito escolar ou doméstico, no ciclo de amizades, seja em momentos em que nos socializamos com o público em geral.

Nessa troca de experiências sobre determinado assunto, em que a argumentação ocorre livremente, podemos concordar ou discordar muitas vezes do ponto de vista de outras pessoas, principalmente se o tema é de interesse da coletividade.

Convém ressaltar que, além da argumentação cotidiana, há uma argumentação mais estruturada e convencional, partindo de uma discussão mediada. Neste caso, o debate é mais formal, e os argumentos apresentados são expostos mediante uma organização mais detalhada envolvendo aqueles que defendem determinado ponto de vista sobre algum assunto, os opositores e aqueles que julgam as argumentações apresentadas, refutando-as ou não.

A proposta para esta atividade consiste em uma discussão sobre o serviço de mototáxi, possibilitando a participação de todos os alunos através de um debate, em que defenderão seus pontos de vista concernentes ao assunto, expondo suas argumentações oralmente.

Os textos a seguir tratam da viabilidade do serviço de mototáxi em São Paulo. Leia-os atentamente.

TEXTO 1

O serviço de mototáxi é viável em São Paulo? NÃO
 Metrópole não oferece segurança, e velocidade amplia riscos
 Diogo Lemos*, Flávio Soares** e Rafael Calabria***
 10 fev. 2023, às 21h00

A maior presença das motocicletas nas cidades é uma realidade. Não apenas notável nas ruas e rodovias de São Paulo, trata-se de um fenômeno observado em várias partes do planeta. A princípio, a motocicleta é um veículo atrativo: oferece praticidade no deslocamento e estacionamento, preços acessíveis para aquisição, gastos menores com combustível e, para quem não é motociclista, a conveniência de receber encomendas de maneira rápida.

No entanto, muitos municípios, e a capital paulista é um deles, não oferecem ainda condições para o deslocamento seguro nesses veículos. Todos os anos, cerca de 1,35 milhão de pessoas morrem durante seus deslocamentos diários, principalmente em países de baixa e média renda. O número é uma calamidade para a saúde pública.



Ponto de serviço de transporte por motocicletas na saída do Terminal Grajaú, em São Paulo (SP) - Bruno Santos
 - 4. jul. 22/Folhapress

O mais importante dessa equação é a velocidade. Ela não apenas amplia o risco de que algo possa dar errado no trânsito como aumenta a gravidade das lesões caso haja uma colisão ou um atropelamento. Motociclistas estão particularmente expostos, uma vez que os impactos às altas velocidades acontecem em seus próprios corpos. A adição de um serviço de passageiros nessas condições é um complicador.

Com base na ciência, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda que o limite máximo de velocidade em áreas urbanas seja de 50 km/h e, em locais movimentados, de 30 km/h. A chance, por exemplo, de um pedestre sobreviver após ser atropelado a 60 km/h é praticamente nula. No Brasil, o Código de Trânsito Brasileiro recomenda limites máximos em vias arteriais de 60 km/h, além de permitir que municípios adotem índices ainda maiores. Mas o caminho está posto: uma das metas definidas pelo Plano Nacional de Redução de Mortes e Lesões no Trânsito (Pnatrans) em 2021 é adequar a lei de forma a seguir a recomendação da OMS, além de permitir a fiscalização por velocidades médias.

São Paulo esteve na vanguarda desse movimento. Desde 2011, vem reduzindo as velocidades das avenidas, colhendo impactos expressivos na redução de mortes e severidade

das ocorrências. O padrão hoje é 50 km/h. Os dados dos últimos anos, contudo, mostram que estagnamos. Não estamos mais conseguindo diminuir a letalidade do trânsito. Para as motos, a notícia é pior: a CET (Companhia de Engenharia de Tráfego) aponta que 44% das vítimas fatais de 2021 – perto da metade, portanto – eram motociclistas. Sendo as motos menos de 16% da frota veicular, isso mostra que a insegurança viária da cidade é especialmente severa com seus ocupantes.

A segurança para quem se desloca é feita de várias camadas que se reforçam. Precisamos ser muito mais eficientes e enfáticos nas políticas adotadas. Os locais que conseguiram criar condições para a circulação segura por motocicletas, principalmente países e cidades da Europa, adotaram estratégias holísticas baseadas em evidências, garantindo que as decisões fossem técnicas. Reduziram os limites de velocidade para 30 km/h, adotaram fiscalização ostensiva e realizaram campanhas de comunicação de massa para que as pessoas compreendessem tanto os problemas quanto as soluções adotadas.



Motociclistas na faixa azul da avenida 23 de maio- 4.jul.22/Folhapress

Mais do que isso, essas cidades priorizaram também o investimento em mudanças contundentes de desenho viário e obras de moderação de tráfego, levando a velocidades naturalmente baixas. Este é o caminho que São Paulo deve trilhar para se manter relevante. Só quando as ruas forem de fato seguras – para pedestres, ciclistas e motociclistas – é que poderemos pensar em um serviço de passageiros em motocicletas. Nenhuma morte no trânsito é aceitável.

Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2023/02/o-servico-de-mototaxi-e-viavel-em-sao-paulo-nao.shtml#:~:text=N%C3%A3o%20estamos%20mais%20conseguindo%20diminuir,metade%2C%20portanto%E2%80%94%20eram%20motociclistas.> Acesso em: 03 mar. 2023.

* Coordenador-executivo da Iniciativa Bloomberg para Segurança Viária Global.

** Gerente de projetos pela Ciclocidade – Associação dos Ciclistas Urbanos de São Paulo.

*** Coordenador do Programa de Mobilidade Urbana do Idec (Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor).

TEXTO 2

O serviço de mototáxi é viável em São Paulo? SIM

Para impedir mais clandestinos, saída é regulamentar e fiscalizar a atividade

Sergio Ejzemberg*

10 de fev. 2023, às 21h00

A mobilidade na metrópole garante o funcionamento da vida e da economia de seus 12 milhões de habitantes, gerando aproximadamente 26 milhões de viagens por dia, feitas pelos mais diferentes modais de transportes: metrô e trem (14,2%), ônibus (26%), automóvel

(26,7%), motocicleta (2,1%), bicicleta (0,8%) e viagens a pé (29,9%), segundo a Pesquisa Origem Destino Metro 2017.

Essa intensa movimentação provocou 823 mortos no trânsito em 2021, sendo 44% motociclistas, 35% pedestres, 16% motoristas/passageiros de veículos (inclusive ônibus) e 5% ciclistas, conforme revelado pelo recente Relatório Anual de Acidentes da CET de São Paulo. Especialmente preocupante é o número de motociclistas mortos em São Paulo, que não para de aumentar desde 2019 devido ao avanço da frota e aos novos hábitos de comércio eletrônico e delivery, consolidados durante a pandemia. O modal motocicleta é intrinsecamente perigoso, tendo provocado 44% dos óbitos no trânsito da cidade – apesar de representar apenas 2,15% das viagens.

Mesmo sendo intrinsecamente perigoso, o serviço de mototáxi deverá drenar parte dos passageiros de ônibus, esgotados pela insuportável superlotação, pelo exagerado tempo de viagem e pela angustiante espera em pontos terminais. A perda de passageiros de ônibus ajudará a afundar as já combalidas contas desse sistema, que não fecham e são sustentadas pela prefeitura paulistana através de subsídio anual estimado em R\$ 7 bilhões em 2023.



Mototaxistas atuam no terminal do Grajaú, na zona sul de São Paulo, apesar de o serviço ser proibido por decreto municipal – Bruno Santos – 04 de jul de 2022/ Folhapress

A tentativa da prefeitura de proibir o sistema mototáxi foi derrubada perante os tribunais. Esse serviço está previsto na legislação federal e no Código de Trânsito Brasileiro (junto com o sistema motofrete). Pior ainda, a proibição apenas abriria o caminho para o serviço clandestino de mototáxi, com possibilidade de ser capturado pela bandidagem, tal como aconteceu décadas atrás com o transporte clandestino de passageiros nas periferias de São Paulo.

Ante a inevitabilidade do mototáxi, pragmaticamente deve-se regulamentar e fiscalizar a atividade. Para poder exercer o serviço com segurança, as motocicletas devem ser dotadas de dispositivo de proteção para pessoas, aparador de guidom e alças metálicas para transporte do passageiro, enquanto os mototaxistas devem passar por curso obrigatório, conforme determinam resoluções do Conatran (Conselho Nacional de Trânsito).

Já a administração municipal deve cadastrar empresas de aplicativos socialmente responsáveis, parceiras na prestação do serviço seguro, estabelecendo punição de suspensão temporária do mototaxista flagrado em excesso de velocidade (detectável pelas ferramentas de controle dos próprios aplicativos).

Também para garantir a segurança de mototaxistas, motofretistas e motociclistas, a prefeitura deve implantar “áreas de espera” para motos em todos os semáforos da capital, bem como a exitosa faixa azul em avenidas e nas marginais dos rios Tietê e Pinheiro – urgentemente. E, obviamente, deve fiscalizar a velocidade das motos. Todas as medidas

sugeridas são paliativas e não eliminam a insegurança intrínseca do serviço de mototáxi, mas é o que poderia ser feito de imediato.

Em médio e longo prazo, deve-se investir em transporte coletivo de qualidade, que é o modal mais viável econômica e ecologicamente, além de ser muito mais seguro. Não existe um enxame de motocicletas circulando em Nova York e Londres, ou mesmo em Curitiba, metrópoles onde o transporte público é adequado. Com bom transporte público, reduz-se a participação do modal mototáxi e motocicleta na matriz dos deslocamentos, reduzindo também as vítimas de trânsito.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opinia0/2023/02/o-servico-de-mototaxi-e-viavel-em-sao-paulo-sim.shtml>. Acesso em: 03 mar. 2023. (Adaptado)

* Engenheiro, consultor, comentarista de trânsito e transportes e mestre em engenharia de transportes.

Planejamento do debate

Para que o debate promova resultados satisfatórios, é importante que as regras propostas adiante sejam seguidas.

I. A turma será dividida seguindo os critérios elencados para as funções que os alunos assumirão de acordo com suas escolhas.

1. Um aluno deverá ser escolhido para exercer o papel de mediador ou moderador, exercendo a função de conduzir a discussão de maneira que todas as regras sejam cumpridas. Geralmente, o mediador procura fazer poucas interferências durante o debate.
2. Devem ser criados dois grupos de alunos debatedores: grupo I e grupo II.
3. O restante dos alunos terá oportunidade de participar fazendo perguntas aos debatedores.
4. Um grupo de alunos deve ser escolhido para assumir o papel de relatores, expondo o seu parecer após cada bloco de discussão.
5. Um grupo de alunos assumirá a função de avaliador, apresentando, ao final, uma apreciação sobre o debate.

II. Para que o evento seja conduzido em sala de aula, é necessário pôr em prática as seguintes instruções para a atuação dos participantes.

1. O moderador deverá:

- Posicionar-se de modo que consiga ser visualizado por todos;
- Cumprimentar a todos e socializar o tema, evidenciando a sua importância;
- Lembrar as regras previamente estabelecidas;
- Sinalizar para os debatedores, alertando-os minutos antes do término de suas falas;
- Interferir sempre que houver barulhos ou conversas paralelas impedindo o andamento do debate;

- Caso perceba que a discussão está se esgotando ou se fortalecendo, poderá interferir solicitando a participação de um ou outro colega, ou sugerindo que o participante explique melhor seu ponto de vista ou exemplifique-o.
2. Quanto aos debatedores, é importante seguir os passos abaixo.
- Deve haver igualdade de tempo para exposição do ponto de vista.
 - É primordial não levar as opiniões para o lado pessoal.
 - As falas devem ocorrer livremente e sem interrupção.
 - Cada debatedor deve se manifestar somente na sua vez;
 - A fala deve, se possível, ser articulada e clara;
 - Ao se fazer referência às falas de outros debatedores, pode-se empregar as seguintes formas, por exemplo: “Discordo ou concordo em parte do ponto de vista do(a) (nome do colega)...”, “Concordo ou discordo da opinião de (nome do colega)...”;
 - As regras devem ser obedecidas por todos.
3. Os alunos questionadores deverão:
- Fazer perguntas para o grupo de debatedores durante cada bloco de discussão.
4. Os relatores deverão:
- Organizar os argumentos apresentados;
5. Os avaliadores deverão:
- Debater entre si os pontos de vista mais convincentes, anunciando o veredito a favor ou contrário ao posicionamento dos debatedores;
 - Fazer suas ressalvas e enunciarem o parecer final.

III. O tempo deverá ser cronometrado, garantindo a eficácia do processo.

1. O primeiro debatedor do grupo I terá o tempo (3 minutos) para expor seu ponto de vista;
2. O primeiro debatedor do grupo II terá seu tempo de exposição (2 minutos) para réplica;
3. Os expositores seguintes deverão reforçar os argumentos apresentados até então, respondendo a possíveis perguntas levantadas pelos grupos até que todos os membros de cada um dos grupos tenham tido a oportunidade de fala;
4. Depois disso, parte-se para o momento de refutação das argumentações apresentadas de cada grupo. O grupo II deverá abrir o bloco de réplicas, contando com um tempo de 2 a 3 minutos;
5. O grupo I terá também a oportunidade de refutar as afirmações e questionar os argumentos do grupo II, tendo também de 2 a 3 minutos;
6. Caso seja necessário, a réplica será de 1 minuto.
7. Os questionadores terão 1 minuto para fazer suas perguntas.
8. Os relatores terão 3 minutos para expor seus comentários.
9. Nesse momento, o grupo de avaliadores terá espaço para suas ressalvas e o parecer final quanto ao julgamento. Eles terão de 3 a 5 minutos para dar o seu veredito.

IV. Ao final, deve haver uma avaliação, por toda a turma, sobre a prática do debate, a partir dos questionamentos assinalados a seguir.

- Houve respeito às regras pré-estabelecidas?

- O moderador cumpriu devidamente o seu papel?
- Os debatedores foram respeitosos entre si?
- Os grupos de perguntadores, comentaristas e avaliadores cumpriram bem suas funções?
- A argumentação foi enriquecedora?
- A experiência foi válida para quem participou?

Comentário sobre a atividade

Nessa atividade, proporcionamos aos alunos, através do gênero debate, a percepção do desenvolvimento do PDV diante de temáticas sociais. Nesse processo, há a importância de os alunos assumirem um papel social relevante por ser capaz de exercitar a escuta e o respeito ao dizer do outro, exercer o seu senso crítico e perceber o que está por trás das vozes dos discursos, respeitar os diversos PDV e defender o seu PDV, através da dinamicidade argumentativa.

4.2.5 Atividade 5

A atividade consiste em conscientizar os alunos no que concerne às questões sociais, aguçando o seu senso crítico e tornando-o um cidadão capaz agir diante das injustiças sociais, posicionar-se e apresentar soluções para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A temática escolhida se volta novamente ao universo feminino, conforme já foi abordado em atividades anteriores no tocante às causas referentes às minorias, mais especificamente à mulher. A proposta é trabalhar de forma coletiva, através da divisão dos alunos em equipes. O feminicídio foi o assunto escolhido, por ser tão recorrente e, infelizmente, fazer parte do cotidiano da sociedade brasileira. A atividade tem o propósito de gerar mudança na mentalidade patriarcal ainda incutida no contexto sociocultural, não só limitado ao nosso país, mas ao mundo.

Objetivos

- Refletir sobre os direitos e valorização da mulher na sociedade brasileira e no mundo;
- Compreender, reconhecer e respeitar o ponto de vista dos outros;
- Desenvolver a consciência crítica;
- Debater questões relacionadas à discriminação da mulher;

- Valorizar e respeitar a opinião alheia, agindo com ética nas relações interpessoais;
- Produzir ação de conscientização e expor em um painel;
- Desenvolver a capacidade de argumentar e defender o seu ponto de vista;
- Exercitar a empatia, o respeito e a resolução de conflitos.

Introdução

Em meio a todos os avanços científicos, tecnológicos e humanos, ainda nos deparamos com a atrocidade masculina frente à vulnerabilidade feminina em pleno século XXI.

Todas as possíveis formas de violência contra a mulher são a prova fiel de que, apesar de ter evoluído, a humanidade age de forma irracional, deixando bem claro quem tem, literalmente, a força. A mentalidade patriarcal vigora e a educação machista ainda prevalece, reiterando o comportamento animalesco por uma parte considerável da população masculina.

Nessa atividade, serão formados grupos com a finalidade de promover uma discussão tendo como pauta o feminicídio.

Leia os textos 1 e 2.

TEXTO 1

Chance de feminicídio cresce entre mulheres grávidas ou com filhos pequenos, aponta relatório

O aumento do risco está relacionado com o controle excessivo do agressor e a vulnerabilidade da vítima

(Texto publicado em 27 de julho de 2022)



Controle excessivo, escalada de violência e vulnerabilidade são os principais fatores que aumentam o risco de feminicídio no País. É o que aponta o Formulário Nacional de Avaliação de Risco, desenvolvido pelo Conselho Nacional de Justiça e pelo Conselho Nacional do Ministério Público. Mulheres grávidas ou com filhos pequenos têm maiores chances de enfrentar violência doméstica que resulta em morte, mostra o levantamento.

“O agressor considera a mulher como uma propriedade dele. Quando ele perde ou acha que está perdendo esse controle sobre a mulher, ele decide dar um fim na vida dela. A gravidez e o nascimento dos filhos são fatores que agravam o risco de feminicídio porque o homem não aceita dividir essa mulher com ninguém, nem com o próprio filho”, explica a juíza Katherine Jatahy Kitsos Hygaard, do juizado da violência doméstica.

De acordo com o documento, as violências que acontecem na frente dos filhos são indicadores de que a consumação de feminicídios pode estar próxima. “Essa atitude mostra que ele não se importa com nada, nem com a integridade física nem psicológica dos filhos. É um nível de desprezo extremo, que demonstra que ele pode ser capaz de tudo”, completa a magistrada.

O feminicídio pressupõe a existência da escalada da violência, com etapas bem detalhadas: explosão, lua de mel e aumento de tensão. Quanto mais se reduz o período entre os ciclos, mais risco para a mulher.

“O formulário de avaliação de risco é superimportante porque é uma ferramenta tanto para os órgãos de segurança e da justiça que vão buscar proteger essa mulher, quanto para a própria vítima, que através do formulário consegue se perceber em situação de risco. A partir desse formulário, a gente consegue definir as medidas protetivas adequadas para cada caso. Dizer se o agressor não vai poder chegar perto dessa mulher ou se ela precisa ser levada para um abrigo sigiloso, por exemplo”, afirma a juíza.

Segundo levantamento do Instituto de Segurança Pública, houve um aumento de cerca de 20% no número de casos de feminicídio no Rio de Janeiro no primeiro trimestre do ano em comparação com o mesmo período do ano anterior. Entre janeiro e julho, foram registrados 57 casos. No mesmo período de 2021, foram 48 feminicídios.

Especialistas afirmam que os dados são subnotificados, dado que muitas vítimas não procuram as autoridades policiais e muitos dos casos são registrados como outros crimes.

A violência contra a mulher é o primeiro motivo das ligações para o 190. Somente em 2020, mais de 15 mil medidas protetivas foram determinadas pela Justiça para vítimas desse tipo de violência.

Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/chance-de-femicidio-cresce-entre-mulheres-gravidas-ou-com-filhos-pequenos-aponta-relatorio/>. Acesso em: 05 mar. 2023. (Adaptado)

TEXTO 2

Morte de vereadora do PL é investigada como feminicídio, seguida de suicídio
Yanny Brena, presidente da Câmara de Juazeiro do Norte (CE), foi encontrada morta ao lado de seu namorado
(Texto publicado em 04 de março de 2023)



A Polícia Civil investiga a morte da vereadora e presidente da Câmara de Juazeiro do Norte, Yanny Brena (PL), encontrada ao lado de seu namorado, Rickson Pinto.

O casal foi encontrado morto na manhã de sexta-feira, 3, na residência onde moravam, no bairro Lagoa Seca, no interior do Ceará.

Segundo a polícia, não havia sinais de arrombamento no local nem ferimentos de arma de fogo no casal. Uma perícia foi realizada e a causa das mortes só será confirmada após emissão de laudo. Yanny estava em seu primeiro mandato como vereadora pelo Partido Liberal (PL). Segundo a Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS), o rapaz possuía antecedentes criminais por porte ilegal de arma de fogo.

Assessores da vereadora relataram que ela não presidiu a sessão de quinta-feira da Câmara de Juazeiro do Norte e estava sem contato com os colegas de trabalho desde o dia anterior.

A principal linha de investigação é de feminicídio seguido de suicídio, ou seja, Yanny teria sido assassinada e, em seguida, Rickson teria cometido o suicídio.

Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/morte-de-vereadora-do-pl-e-investigada-como-feminicidio-seguida-de-suicidio/>. Acesso em: 05 mar. 2023. (Adaptado)

Agora, a partir dos questionamentos a seguir, reúnam-se em grupos de cinco componentes e iniciem uma discussão sobre o tema abordado no texto.

- Mesmo com todas as conquistas, por que as mulheres ainda são vítimas de violência psicológica e/ou física por parte dos homens, que muitas vezes lhes ceifam a própria vida?
- O que você propõe para mudar o panorama de violência contra a mulher?

Em seguida, façam um círculo ou semicírculo. Com a mediação do(a) professor(a), socializem os argumentos debatidos em cada grupo e as ideias como sugestão para tentar combater a violência contra a mulher e garantir a sua integridade e os seus direitos.

Seria interessante que os grupos criassem um painel para divulgar os resultados da discussão e as possíveis sugestões, contribuindo com a luta por igualdade e dignidade feminina.

Comentário sobre a atividade

Nessa atividade, construímos a possibilidade, numa perspectiva discursiva, de os alunos exporem seus pontos de vista sobre um tema específico. Nessa premissa, trabalhamos

numa perspectiva de que o posicionamento defendido é caracterizado pelo discurso persuasivo sustentado pela argumentação, cujo propósito é convencer os interlocutores sobre a validade da opinião defendida.

Diante da construção das cinco atividades propostas, consideramos que esse modelo proporciona ao aluno a competência leitora, através de uma postura ativa na construção de sentidos do texto. Além disso, prepara-o para a prática de uma leitura crítica e discursiva, no sentido de que, através da criticidade, o aluno pode contestar e se posicionar, expondo seu ponto de vista.

Sendo assim, construímos essa sequência de atividades a partir de uma sistematização em que o movimento da prática leitora ocorre em etapas: na primeira etapa, idealizamos a compreensão do dizer do outro, através de informações explícitas no texto mediante a concepção sociointeracionista de leitura; em seguida, gradativamente, aprofundamos as atividades para um viés mais discursivo, ao qual o aluno será conduzido a perceber os valores ideológicos numa versão mais implícita; na terceira etapa, esperamos a responsividade do aprendiz, posicionando-se frente ao texto lido; a última etapa consiste na junção dos três níveis de leitura com o objetivo de propiciar um aprofundamento da leitura como uma prática que promove, além do aprendizado, ação através do posicionamento crítico ao desvelar as ideologias implícitas na tessitura textual.

Cabe ao professor utilizar esse material como um suporte a sua prática docente, visto as atividades contemplam uma diversidade de gêneros textuais, possibilitando um trabalho bem elaborado que dá voz ao aluno não só através da percepção das ideologias, mas proporcionando uma tomada de posição a partir do seu ponto de vista diante do que leu.

Sugerimos que as atividades sejam executadas em 20 h/a, destinando 4 h/a para cada atividade, visto que perfazem um total de cinco.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos no poder transformador da leitura, principalmente diante de uma realidade insatisfatória no tocante aos resultados advindos das práticas leitoras que se apresentam aquém das expectativas, seja através das avaliações externas (PISA, SPAECE, PROVA BRASIL), ou do desempenho no ENEM ou do próprio ambiente escolar. Visto que essa problemática continua sendo foco de inúmeras pesquisas, decidimos lançar um olhar mais apurado no processo de ensino-aprendizagem de leitura. Sabemos que o problema extrapola o sistema educacional e muito deve ser feito pelas políticas públicas ainda tão ineficientes. Mediante esse cenário, esta pesquisa foi idealizada e concretizada com o propósito de auxiliar o trabalho docente.

A preocupação inicial girava em torno da perspectiva de criar um caminho que fizesse com que o aprendiz adquirisse o gosto pela leitura. Esse foi apenas o primeiro passo, pois não adianta só decodificar códigos. É imprescindível que o aluno saiba o que está lendo, ou seja, compreenda o que está nas entrelinhas do texto. Sendo assim, apropriamo-nos da concepção sociointeracionista de leitura, com o objetivo de fazer com que o aluno obtenha a competência leitora e, ao se deparar com os textos que circulam no seu cotidiano, consiga entendê-los. E por que, além de compreender e interpretar, esse aluno não deve ser estimulado a aguçar a sua criticidade, conseguindo perceber as ideologias que perpassam os textos e também se posicionar, emitindo seu ponto de vista e percebendo o ponto de vista do seu interlocutor, através da heterogeneidade enunciativa presente na tessitura textual?

A partir desse questionamento, decidimos direcionar a pesquisa a um patamar mais elevado, trazendo para o contexto a concepção discursiva de leitura e os postulados da teoria do ponto de vista e enunciação, na perspectiva de incitar o aluno a descobrir o poder da leitura e ter ciência que esse ato pode levá-lo à construção de meios que possa direcioná-lo a uma nova realidade, tirando-o da passividade e transformando-o num sujeito ativo, crítico e pronto a se posicionar e fazer valer o seu ponto de vista.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. **Argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares**. Trad. Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A**, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, nov. 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4864523/mod_resource/content/1/Amossy%2C%20R.%20Argumenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20An%C3%A1lise%20do%20Discurso%20perspectivas%2C%20teorias%20e%20recortes%20disciplinares.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas da linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.* Campinas, SP: Pontes, 1989.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil prt.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2024.
- BRASIL. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília-DF: MEC/INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.
- BUSNARDO, Joanne; BRAGA Denise Bértoli. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 91-114, 2000.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* **Linguística textual: conceitos e aplicações**. Campinas, SP: Pontes editores, 2022.
- CORTEZ, Suzana Leite. **A construção textual-discursiva do ponto de vista: vozes, referenciação e formas nominais**. 2011. 249 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/publicacao/75000/a-construcao-textual-discursiva-do-ponto-de-vista-vozes-re/>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- CORTEZ, Suzana Leite. Referenciação e construção do ponto de vista. **Sínteses**, v. 9, p. 139-151, 2004. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/6290>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Ponto de vista em linguística textual: efeitos argumentativos e aplicações no ensino de língua portuguesa. **Revista ENSIN@ UFMS**, v. 4, n. 8, p. 379-403, dez. 2023.

DIÓGENES, João Paulo Peixoto. **A andaimagem como estratégia de desenvolvimento da leitura crítica de alunos da 1ª série do ensino médio**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson. **De aluno a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 3, p. 9-26, 2003. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/download/243/258. Acesso em: 01 fev. 2024.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IRINEU, Lucineudo Machado; MENDES, Maria das Dores Nogueira. A análise do discurso e o ensino de língua portuguesa: relações possíveis e necessárias. *In*: IRINEU, Lucineudo Machado; MENDES, Maria das Dores Nogueira (org.). **Análise do discurso e ensino de língua portuguesa: propostas didáticas para os ensinos fundamental e médio**. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 13-17.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RABATEL, Alain. **Homo narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa**. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi e João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2016. v. 1.

RODRIGUES, Renata Sorah de Sousa e Silva. **Estratégias de leitura com a ativação do conhecimento inferencial para a promoção da compreensão e interpretação leitoras**.

2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/72/2016/07/Renata-Sorah_Disserta%C3%A7%C3%A3o_-UECE.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUSA, Daniele Firmino Monteiro. **O papel da propaganda impressa para o desenvolvimento da compreensão leitora de textos multimodais no 9º ano do ensino fundamental**. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/42140>. Acesso em: 14 abr. 2024.

VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

VOESE, Ingo. Considerações sobre o ensino de língua portuguesa à luz de uma teoria do discurso. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 25-46, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1202>. Acesso em: 01 fev. 2024.