



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

KÉSIA SUYANNE PINHEIRO LIMA

**CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS NO PROCESSO DE LEITURA,
POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM TEXTOS JORNALÍSTICOS
SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER**

FORTALEZA

2020

KÉSIA SUYANNE PINHEIRO LIMA

**CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS NO PROCESSO DE LEITURA,
POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM TEXTOS JORNALÍSTICOS
SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Área de concentração: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

FORTALEZA - CE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L698c Lima, Kesia Suyanne Pinheiro.
Capacidades de linguagem mobilizadas no processo de leitura, por alunos do Ensino Fundamental, em textos jornalísticos sobre violência contra a mulher / Kesia Suyanne Pinheiro Lima. – 2020.
167 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.
1. Capacidades de linguagem. 2. Interacionismo Sócio-discursivo. 3. Violência contra a mulher. I. Título.
CDD 400
-

KÉSIA SUYANNE PINHEIRO LIMA

CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS NO PROCESSO DE LEITURA, POR
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM TEXTOS JORNALÍSTICOS SOBRE
VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Área de concentração: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Aprovada em: 27/03/2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dr. José Ricardo Carvalho
Universidade Federal de Sergipe (UFSE)

Profa. Dra. Áurea Sueli Zavam
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Às deusas, por todas as energias que me fornecem para enfrentar desafios diários e vencer alguns deles, numa sociedade patriarcal e com um governo machista.

A todas as mulheres de luta com quem convivi ao longo da vida e pelas quais me guiei para viver, lutar e ministrar aulas, bem como para escrever com a intenção de militar em defesa dessas e de todas as mulheres. Em especial a minha mãe (Ledimar), a minha irmã (Karla) e as minhas sobrinhas (Ana Larissa, Beatriz, Andrea, Andressa e Evelyn).

Ao meu pai (Genival), por ter sido presente e atuante na minha vida e na vida da família sempre.

À Mônica, minha companheira, meu norte, pela convivência, amor, dedicação, paciência, explicações, empréstimo de livros e por ter sido a minha principal incentivadora para fazer o mestrado. Além do incentivo que me proporciona através do exemplo, pela garra com que estuda diária e incansavelmente em busca dos seus objetivos.

À minha orientadora, professora Eulália Leurquin, que, além de nos inspirar através da sua trajetória, conduziu toda a orientação com rigor, leveza e muito carinho. Também por ser compreensiva sobre como e o quanto as nossas dificuldades pessoais interferem na nossa produção acadêmica. Agradeço especialmente por estar conosco em todas as necessárias e urgentes manifestações públicas em favor da educação, que não foram poucas durante esse período, e por nos conscientizar sempre da importância dessa e de outras lutas.

A todas as professoras e professor do mestrado pela grandiosa chance do acesso ao conhecimento, em especial as que também estiveram presentes nas manifestações públicas em defesa da educação.

À Turma das Princesas (Cris, Dany, Eva, Jamile, Ju, Lorys, Patrícia, Renata, Roberta, Rose), pelo convívio valioso, pelo ouvido atento nos momentos difíceis, por todo o conhecimento e alegria partilhados, e pelos necessários debates sobre feminismo e preconceito que realizamos nas aulas e fora delas.

Aos meus alunos que participaram da aplicação da pesquisa, pela atenção, disposição e interesse pelo aprendizado. E a todos os alunos a quem já lecionei, que contribuíram para a constituição da profissional que me tornei.

Ao programa Profletras, que oportuniza aos professores do Ensino Fundamental das escolas públicas um crescimento intelectual, com consequente melhoria da qualidade da

educação pública, democratizando o conhecimento, que, vem se tornando cada vez mais um artigo de luxo nesse país.

“O problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero”

Chimamanda Ngozi Adichie

“É claro que tenho medo, porque a transformação do silêncio em linguagem e ação é um ato de revelação individual, algo que parece estar sempre carregado de perigo”

Audre Lorde

RESUMO

Esta pesquisa-ação se realiza em uma sala de aula da Educação Básica brasileira, conduzida pela necessidade de mobilizar as capacidades de linguagem sob dificuldade dos alunos pesquisados, em especial as relacionadas ao descritor 11 (Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições), a partir dos mecanismos de coesão (nominal), previsto pela matriz de referência do SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Objetivamos investir em estratégias que contribuam para desenvolver essas capacidades de linguagem, a partir de uma pesquisa de caráter qualitativo, culminando em uma intervenção com uma sequência didática, tendo por base o gênero textual notícia, sob o tema “violência contra a mulher”, sob a perspectiva de que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo. Como quadro teórico, utilizamos os conceitos de sequência textual propostos por Schneuwly e Dolz (2004) e de capacidade de linguagem por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004). Tomamos como modelo a perspectiva do Interacionismo Sócio-discursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2007; 2008) e redimensionamos esses conceitos em sala de aula. Para tal, fizemos um mapeamento das dificuldades apontadas pelos alunos pesquisados a partir de atividades-teste, em seguida desenvolvemos atividades de linguagem que aplicamos em uma sequência didática, direcionadas a verificar de que maneira podemos contribuir para uma melhor mobilização das capacidades dos estudantes. Comparamos os resultados pré e pós-intervenção, verificando que os alunos conseguiram ressignificar os seus conhecimentos, de modo que consideramos que a sequência didática utilizada em nossa pesquisa focou quanto à ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes analisados.

Palavras-chave: Capacidades de linguagem. Interacionismo Sócio-Discursivo. Violência contra a mulher.

ABSTRACT

This research happens in a Brazilian Basic Education classroom, fulfilled by the need to mobilize the language capabilities that researched students have difficulty, especially those related to the descriptor 11 (Establishing relationships between parts of a text, identifying repetitions or substitutions), based on the (nominal) cohesion mechanisms for the matriz de referência do SPAECE - Permanent System for the Evaluation of Basic Education in Ceará. We aim to invest in strategies that contribute to develop these language capabilities, from a qualitative research, ending in an intervention with a didactic sequence, based on the textual genre news, about the theme “violence against women”, about a perspective that language that is, at the same time, a condition for the construction of the social world and a way to find solutions to understand it. The theoretical framework that we used are the concepts of textual sequence proposed by Schneuwly and Dolz (2004) and language capacity by Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004). We had like a model the perspective of Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 1999; 2006; 2007; 2008) and we review these concepts in the classroom. We organize the difficulties of the researched students from test activities, then developed language activities that we applied in a didactic sequence, aimed at verifying how we can contribute to a better mobilization of the students' capacities. We compared the results before and after the intervention, verifying that the students were able to rearrange their knowledge, so that we consider that the didactic sequence used in our research was effective in expanding the language abilities of the students analyzed.

Keywords: Language capacities. Socio-Discursive Interactionism. Violence against women.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CEARÁ E O GÊNERO TEXTUAL JORNALÍSTICO	18
2.1	Uma reflexão crítica sobre o SPAECE	18
2.2	O gênero textual jornalístico	30
2.3	O gênero textual notícia	31
2.3.1	<i>Tema: violência contra a mulher</i>	36
3	UMA REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE A LEITURA E SEU ENTORNO	41
3.1	Modelos de leitura	43
3.1.1	<i>Modelo linguístico, mecanicista ou tradicional</i>	44
3.1.2	<i>Modelo psicolinguístico</i>	44
3.1.3	<i>Modelo interacionista de leitura I</i>	49
3.1.4	<i>Modelo interacionista de leitura II</i>	51
3.1.5	<i>Modelo sociopsicolinguístico de leitura</i>	54
3.2	Capacidades de linguagem	58
3.3	Agir comunicativo dentro do quadro teórico do ISD e mundos representados	61
3.3.1	<i>Os textos</i>	66
3.4	A coesão a partir do ISD e da ATD	68
3.4.1	<i>Folhado textual</i>	71
3.4.2	<i>Mecanismos de textualização</i>	73
3.4.2.1	<i>A coesão nominal</i>	75
3.4.2.2	<i>Mecanismos de coesão nominal</i>	78
3.4.2.3	<i>Categorias de anáfora</i>	80
4	METODOLOGIA	84
4.1	Caracterização da pesquisa	88
4.2	Delimitação do universo	89
4.3	Procedimento de geração de dados	90
4.4	Descrição do processo de organização do <i>corpus</i>	95
5	ANÁLISE DE DADOS	107
5.1	Módulo 1	111
5.1.1	<i>Atividade 1</i>	111
5.2	Módulo 2	118

<i>5.2.1 Atividade 2</i>	118
<i>5.2.2 Atividade 3</i>	126
5.3 Módulo 3	134
<i>5.3.1 Atividade 4</i>	134
<i>5.3.2 Atividade 5</i>	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
ANEXO	162

1 INTRODUÇÃO

A nossa pesquisa centra-se no eixo leitura dentro da área da Linguística Aplicada e traz como tema central a análise das capacidades de linguagem mobilizadas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Fortaleza, no Ceará, observadas em atividades de compreensão leitora realizadas pelos meus alunos, com base no descritor 11 (Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições) proposto pelas avaliações externas do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), a fim de que ampliem suas capacidades de uso da língua/linguagem em práticas situadas de linguagem. Para tal nos utilizamos de atividades baseadas no gênero textual notícia, sob o tema “violência contra a mulher”, que foi escolhido pelos próprios alunos.

A escolha por essa pesquisa veio a partir de evidências que, como professora da turma, constatei em sala de aula, de que os estudantes, nessa fase escolar, apresentam diferenças no uso dessa categoria de linguagem (coesão nominal), bem como pela necessidade de mobilização das suas capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva). Sobre essas categorias trataremos a partir do item 3.4

Os obstáculos que os alunos enfrentam com a leitura são sentidos em todas as disciplinas na escola, não somente em Língua Portuguesa, confirmados pelos comentários que os professores da escola fazem informalmente e até mesmo registrados em reuniões pedagógicas. Há ausência de envolvimento dos alunos com a leitura, relatada até mesmo pela funcionária que trabalha na biblioteca da escola, o que impacta no trabalho em todas as áreas de conhecimento na escola.

Vale ressaltar que até mesmo as dificuldades de escrita que os alunos apresentam se relacionam com a leitura, por isso tencionamos que o nosso trabalho com a leitura possa contribuir para amenizar também esses obstáculos, pois exigem do leitor a habilidade com diversas estratégias, mobilizando capacidades de linguagem em todos os níveis, bem como o reconhecimento dos jogos discursivos necessários para a compreensão de textos.

Optamos pelo trabalho com o método de pesquisa-ação, pois trata-se de uma turma com a qual já tenho contato, por ser professora dela, mas também por nos possibilitar uma forma de conhecer, de modo mais detalhado, nosso grupo de alunos pesquisado, uma vez que assim temos a oportunidade de conhecer mais amiúde sua complexa realidade e intervir, a partir do uso de estratégias de ensino conscientes.

Entendemos ainda que ao professor cabe ainda a tarefa de conduzir sua aula de modo a tentar despertar atenção e interesse dos estudantes, que gere não só o interesse pela leitura, mas que também contribua para a formação de leitores críticos através dessa leitura.

Antes de iniciarmos o nosso processo de coleta de dados, fizemos uma sondagem sobre o tema que interessava os alunos para debate e estudo, que selecionaram o tema violência contra a mulher. Consideramos importante embasar nossas atividades sob este assunto, pois a violência contra a mulher vem atingindo um número cada vez maior de pessoas, e as políticas públicas que combatem esse tipo de ação estão se tornando cada vez mais escassas. Concordamos também sobre a importância de travar um debate a partir de um tema sob consulta dos alunos.

A coleta de dados transcorreu em três módulos: no primeiro módulo, as duas atividades iniciais, tiveram o intuito de verificar os conhecimentos que os alunos já tinham sobre o tema, para termos uma visão maior do contexto dos estudantes e desenharmos melhor o perfil deles. Em um segundo módulo realizamos 3 atividades sobre contexto de produção, gênero textual e elementos de coesão nominal. No terceiro e último módulo foi realizada a atividade que concluiu a sequência.

Acreditamos que deve ser na escola, principal agência de letramento de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, que alunos e professores precisam ser colocados no papel ativo de sujeitos letrados, para que, assim, empoderados, tenham condições de agirem em diferentes situações sociais de comunicação, que os levem a agir na e pela linguagem.

Nosso projeto guarda semelhanças com outros sobre leitura, com os quais evidenciamos também diferenças, base para o construto e ampliação de todo conhecimento desenvolvido, principalmente no que tange a projetos com aplicação prática. Citamos aqui trabalhos que usufruem de reconhecimento diante da comunidade acadêmica, todavia, dentro do recorte dessas pesquisas não puderam explorar aspectos que nos propusemos a contemplar. Para melhor compreensão do viés sob o qual trabalhamos, detalharemos esses estudos.

Antes, precisamos pontuar que nossa pesquisa situa-se no eixo ensino-aprendizagem de pesquisas do Gepla (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada), grupo de estudos do qual faço parte, com a pretensão de contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos através de atividades sobre leitura, com base no interacionismo sociodiscursivo.

Temos ainda, no Gepla, pesquisas situadas sob o mesmo eixo (ensino-aprendizagem), a exemplo da tese “A argumentação nos textos de opinião do jornal escolar:

composições e operações discursivo-enunciativas”, de Fábio Delano Vidal Carneiro Silva; bem como a dissertação “Mecanismos de coesão nominal em produções escritas de estudantes de português língua estrangeira”, de Meire Celedônio da Silva.

Em Carneiro Silva (2011) encontramos uma reflexão sobre a argumentação presente nos textos de opinião de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, analisando a infra-estrutura textual, os mecanismos de textualização e as estratégias enunciativas utilizadas nos textos. Verifica-se que, como o nosso, o trabalho trata-se de uma pesquisa ação com aplicação no ensino fundamental, mas não é só essa a semelhança que essa pesquisa apresenta com a nossa.

O trabalho, a exemplo do nosso, fundamenta-se no Interacionismo Sociodiscursivo, e apresenta uma reflexão estatística e uma interpretação hermenêutica sobre os textos coletados, a partir da sua situação de produção, apontando para uma visão de que os textos apresentam-se como sistemas complexos em que os elementos podem se combinar de forma infinita, porém, coerente com os parâmetros iniciais do contexto de produção. As três dimensões da arquitetura textual revelam-se como espaço ontológico da facção linguística do texto para a semiotização de discursos.

As macroproposições (argumentativas, narrativas, etc.) configuram-se como atratores nodais, permitindo a movimentação dos elementos discursivos, temáticos e enunciativos ao redor de eixos nodais, que nas sequências argumentativas correspondem às teses e suas reformulações, ao redor das quais giram os argumentos. Mostra que, de maneira similar, ao redor de uma mesma tese várias vezes reformulada, pode ser elaborado um texto cujos argumentos se movimentam a partir das infinitas configurações de textualização e enunciação possíveis para os conteúdos temáticos semiotizados.

As categorias utilizadas por Celedônio Silva (2015) guardam semelhanças com a nossa pesquisa, ademais quando se propõe a identificar e analisar os elementos linguísticos responsáveis pela coerência temática em produções escritas de estudantes de diferentes nacionalidades de nível avançado de Português Língua Estrangeira (PLE), através dos mecanismos de coesão nominal, uma vez que o nosso *corpus* também trata das categorias de coesão nominal, embora estejamos trabalhando com leitura.

O *corpus* dessa pesquisa coletado durante o curso de Português Língua Estrangeira: Língua e Cultura Brasileiras, ofertado pelo grupo de pesquisa GEPLA, no período de 2013.2. Curso que desenvolve as capacidades de linguagem em estudantes estrangeiros, necessárias à comunicação em contexto acadêmico, considerando o ensino e aprendizagem pautados nos gêneros de texto, considerados também como um instrumento de

aprendizagem de línguas. Tendo como embasamento teórico os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e também da Análise Textual do Discurso (ADAM, 2011), como a nossa pesquisa.

Os resultados mostram que os estudantes utilizam recursos coesivos variados disponíveis na língua alvo para manter e fazer a progressão do conteúdo temático e que a mobilização de diferentes conhecimentos como os linguísticos e culturais da língua alvo contribuem para a construção de um texto coerente tematicamente. Embora haja algumas operações de textualização realizadas que mostram que esses estudantes precisam desenvolver capacidades linguístico-discursivas em PLE. Na nossa pesquisa também tratamos de capacidades linguístico-discursivas, no entanto o nosso foco foram atividades de leitura.

Outra pesquisa que conversa com a nossa é a tese “O processo de revisão da escrita [manuscrito]: o que o docente privilegia no trabalho com o texto”, da professora da UFC Maria Ednilza Oliveira Moreira, (MOREIRA, 2009).

Fundamentada em princípios metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e nas bases teóricas da Linguística de Texto, fazendo interface com a Linguística Aplicada, a pesquisa tem como objetivo fundamental identificar, na tarefa de revisão de texto, em sala de aula, em que medida o docente explora aspectos formais do gênero e da sequência textual prototípica como recursos sociocognitivos e linguageiros, utilizados para fins de interação. Desenvolvendo uma investigação sobre o objeto de estudo revisão de textos do gênero notícia policial narrativa, através da intervenção docente. Assim sendo, foram investigados docentes e alunos do Curso de Letras através de atividades sobre a produção e revisões de textos do referido gênero. Como categoria de análise do trabalho dos sujeitos, considerou-se os aspectos pragmáticos, textuais e linguísticos de superfície. Considerando-se a trajetória da pesquisa norteada pelos parâmetros do contexto e do texto, confirmou-se a nossa hipótese de que quanto mais os docentes orientaram sobre a organização de um gênero textual e da estruturação de sua sequência prototípica, bem como sobre os aspectos pragmáticos/enunciativos convencionados para o uso do gênero, mais eles interferiram, efetivamente, nos processos de escrita, em particular no processo de revisão dos textos de seus alunos. Os textos, por sua vez, refletiram o trabalho docente.

Embora refira-se ao processo de escrita, tendo sua base no interacionismo sociodiscursivo, a referida pesquisa trata do gênero textual notícia e suas possibilidades pragmáticas, em que conversa com a nossa pesquisa.

A leitura desses textos nos encaminhou a uma delimitação dos nossos objetivos de pesquisa, sempre em busca de viabilizar o desenvolvimento das capacidades de linguagem

dos alunos. Assim, traçamos, através de pesquisa sobre o estado da arte da nossa temática, aliadas às necessidades do nosso público-alvo, o caminho que precisaríamos percorrer.

Fomos, assim, através de leituras, e debates realizados em sala de aula, bem como através de conversas com a orientadora, desenvolvendo o objetivo principal do nosso trabalho, em que delimitamos ser: analisar as capacidades de linguagem, principalmente as linguístico-discursivas, mobilizadas por alunos do Ensino Fundamental, e estabelecer relações com os descritores de língua portuguesa propostos pelas avaliações externas do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), a partir do gênero textual notícia, sob o tema violência contra a mulher.

Mais especificamente, objetivamos, inicialmente, diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, no que tange à leitura desse gênero e dessa temática, através de debate e da exibição de vídeo que conversa com a temática de cada texto a ser estudado na aula, possibilitando a ampliação do letramento social e crítico dos alunos, por meio do trabalho com uma Sequência Didática, ao que logramos êxito, com a participação da maioria da turma nos debates empreendidos.

Também objetivamos perceber a concepção leitora que perpassa as atividades de leitura em análise. Para isso levamos em conta os modelos de leitura: linguístico, mecanicista ou tradicional; psicolinguístico; interacionistas de leitura I e II; e sociopsicolinguístico de leitura. Tais modelos se complementam, até chegar no último modelo citado, pelo qual nos pautamos, em que considera-se, nesse modo de leitura, que leitor e texto, no processo, se transformam ao interagirem como participantes de uma transação da qual surge o significado, redimensionando suas posições.

Analisamos ainda o contexto de produção do gênero textual notícia, a partir das atividades de compreensão leitora realizadas pelos alunos e dos debates empreendidos em sala. Para essa análise trouxemos os conceitos de língua e mundos representados vistos em Bronckart, bem como as considerações do ISD e da ATD sobre a coesão, baseados em conceitos como folhado textual e dos mecanismos de textualização.

A partir de questões mais específicas, também pudemos entender em que proporção as atividades de compreensão textual realizadas pelos alunos, elencam elementos das suas capacidades de linguístico-discursivas no que se refere às relações estabelecidas, em especial de coesão, entre as partes do texto, identificando, com base no descritor 11 da matriz de referência para língua portuguesa do SPAECE, repetições e/ou substituições. Os estudantes mobilizaram recursos para compreensão tanto de unidades lexicais quanto de unidades gramaticais, ou seja, de anáforas nominais e pronominais, para responder as atividades.

Dessa forma, nosso estudo também viabiliza a ressignificação dos conhecimentos prévios dos alunos ao contexto histórico, social e cultural em que estão inseridos, através de módulos da sequência didática em uma aula interativa de leitura, bem como mobiliza as capacidades de linguagem dos estudantes, com foco nas capacidades de ação (levando em conta o estudo do contexto de produção para a compreensão leitora) e nas capacidades linguístico-discursivas (com foco nos elementos de coesão nominal).

Acreditamos, no entanto, ser o objetivo maior da nossa pesquisa o caráter social que ela apresenta, ao tratar de um tema como a violência contra a mulher, tão presente na comunidade em que trabalho e de importância ímpar para o momento que o país atravessa.

Depois de fazemos uma contextualização acerca do nosso objeto de pesquisa, queremos apresentar como resumimos a organização da nossa pesquisa. Ela está dividida em: Introdução, Spaece e o gênero textual notícia, uma reflexão teórica sobre a leitura e seu entorno, metodologia, análise de dados e considerações finais.

No 1º capítulo, denominado Spaece e o gênero textual notícia comentamos sobre os resultados insatisfatórios das avaliações do SPAECE aplicadas na escola em que trabalho como professora de Língua Portuguesa. O SPAECE tem o objetivo de produzir informações sobre o rendimento escolar dos alunos cearenses, para termos um quadro da educação básica pública e assim nortear os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, a fim de subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais para a melhoria da aprendizagem, por isso vimos a importância de falar sobre essas avaliações.

Sobre o gênero textual em que recortamos a nossa pesquisa, notícia, comentamos que conversa com o nosso aporte teórico, pois aborda temas atuais e fatos reais que acontecem no cotidiano. Na BNCC, a organização das práticas de linguagem se dá por campos de atuação que precisam ser situados em contextos significativos para os estudantes e um dos campos é o jornalístico/midiático, onde situamos a nossa pesquisa. Corroboramos com entendimentos da BNCC, que postula que o gênero textual notícia contempla dimensões formativas importantes de uso da linguagem e cria condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, por propiciar a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles para soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública, logo, trabalhar com o gênero notícia contribui para o processo de letramento de forma significativa.

No 2º apresentamos o arcabouço teórico que fundamentou a nossa pesquisa. Inicialmente com uma reflexão teórica sobre a leitura e seu entorno, apresentamos os modelos de leitura. Em seguida apresentamos pressupostos teóricos do ISD como principal fonte

norteadora da nossa análise, pois entendemos que o folhado textual retoma a base para a compreensão dos textos trabalhados. Nossa pesquisa tem base também em Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), em que nos fundamentamos acerca de conceitos sobre as capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva), tendo mais relevância para a nossa pesquisa a capacidade linguístico-discursiva.

No 3º capítulo esclarecemos a nossa metodologia, necessária para traçarmos estratégias de pesquisa claras. A fim de moldar nosso estudo utilizamos o método pesquisa-ação, pois a pesquisadora, como professora da turma pesquisada, era diretamente envolvida no processo, o que contribuiu grandemente para facilitar a utilização da sequência didática, que adaptamos para a aula de leitura e a realização da aula de leitura interativa. Após a seleção das estratégias metodológicas que utilizamos e das categorias teóricas compuseram a pesquisa, aplicamos o trabalho e analisamos se os alunos eram capazes de mobilizar suas capacidades de linguagem para a compreensão dos textos e para compreender o uso dos mecanismos de coesão nominal nestes textos, de acordo com o contexto físico e socio subjetivo em que se inserem, que tem papel fundamental para a ressignificação que realizaram dos textos.

No 4º capítulo apresentamos a análise das atividades que aplicamos com os alunos, quando comprovamos a nossa percepção sobre a importância da atividade de linguagem como forma de mediação nas práticas sociais. Quando o professor age na zona de desenvolvimento proximal, como preleciona Vygotsky, a fim de que os alunos desenvolvam suas capacidades de leitura, ele também ajuda o aluno a, por meio de diferentes atividades e em constantes interações com a turma, apresentar os aspectos compreendidos por eles. Quando avaliamos as capacidades de um aluno identificamos os processos nos quais ele é capaz de se engajar, como fizemos aqui a partir das atividades aplicadas. O conhecimento dos estudantes sobre o tema dos textos “violência contra a mulher” partiam de um dado comum, mas a partir de representações que elas têm sobre o tema por influência da imersão em um contexto sócio-econômico e histórico, permeado pela violência. As representações sociais, que emergem das representações individuais, estão de acordo com as práticas sociais e as formas de aprender, significar e ressignificar o mundo na linguagem. Algumas dessas representações, que foram semiotizadas nas atividades, também passaram por significações e ressignificações durante as nossas aulas, não somente as das alunas, mas também da professora.

Acreditamos, com base nas respostas analisadas, que os alunos, a todo instante, são instigados a pensar o mundo discursivo sob outros aspectos e, assim, transfiguram

frequentemente o entendimento que possuem do texto. Também confiamos na possibilidade de tornar o aluno completamente autônomo nas aulas de leitura, a partir de uma experiência com textos, o que ainda assim não é garantia de que eles tenham eficácia de início no desenvolvimento de uma cultura leitora.

Nas considerações finais, retomaremos esse percurso traçado, realizando uma reflexão sobre as análises empreendidas e o trabalho com as capacidades de linguagem. Além disso, intentaremos buscar respostas sobre alguns questionamentos que surgiram no decorrer da pesquisa.

2 SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CEARÁ E O GÊNERO TEXTUAL JORNALÍSTICO

A busca pela inserção e participação no mundo se faz a partir da compreensão de diferentes significados. O sujeito sente-se inserido a partir da vivência de significados que atribui ao mundo e pela sua percepção de significados atribuídos por outros. Nesse contexto, entende-se que a compreensão leitora não é uma atividade meramente linguística ou cognitiva, é uma forma de agir no mundo, na interação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade.

As práticas de leitura, realizadas na escola, podem contribuir para um crescimento das desigualdades sociais, em função do valor dos materiais escritos disponibilizados ou dos modos como esses materiais são oferecidos aos alunos, ou podem contribuir para diminuir essa desigualdade se oferecerem aos alunos a possibilidade de terem acesso também aos materiais escritos valorizados socialmente, e desenvolverem, com base nesses materiais, práticas sociais consideradas legítimas em uma sociedade letrada.

Os professores são mediadores da leitura dos alunos, nessa tarefa. De acordo com Bronckart (2007), atribui-se uma responsabilidade ao professor em geral, e àqueles que ensinam línguas em particular, na medida em que, por meio do seu trabalho, têm condições de alterar, e muito, as relações sociais de poder.

De acordo com as teorias sociointeracionistas, sob as quais pretendemos ancorar nossos estudos, os fatos de linguagem são traços de condutas humanas socialmente contextualizadas (Bronckart, 1999). Sobre este aspecto, posteriormente retomaremos.

2.1 Uma reflexão crítica sobre o SPAECE

O SPAECE surge em 1992, após um tempo de existência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sistema de avaliação nacional em que se baseia o sistema do nosso estado. O SPAECE aplica testes padronizados das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os testes em Língua Portuguesa recaem sobre habilidades leitoras. A avaliação acontece através de testes compostos por itens baseados em descritores que definem as competências e habilidades mínimas necessárias para que um leitor seja considerado ou não com proficiência.

O objetivo geral do SPAECE é produzir informações sobre o rendimento escolar dos alunos cearenses, analisar os fatores que se associam a esse desempenho para a melhoria

da aprendizagem dos alunos e oferecer um quadro da educação básica pública aos gestores, professores e comunidade, de modo a auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros. Sua prioridade também seria subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais voltadas para a melhoria da aprendizagem, com base na aferição do desempenho escolar dos alunos.

Objetiva ainda orientar a comunidade escolar no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Como consequência, essa avaliação tornou-se o padrão sobre o que as editoras devem publicar para vender ao governo federal, a exemplo do livro didático, visando atender às escolas da rede pública.

A avaliação citada é realizada em todas as escolas do estado do Ceará a cada dois anos, com as séries finais de cada ciclo: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Apesar da realização de “ações”, nas escolas, na tentativa de reverter a problemática dos resultados insuficientes dos últimos anos, ainda temos muitas deficiências quanto aos resultados dessa avaliação. Embora esses testes sejam controversos, tanto na sua elaboração como nas condições de aplicação, os resultados não deixam de ser preocupantes.

Independente da escola, as práticas de leitura também são desenvolvidas, mas esta acaba sendo, numa sociedade como a nossa, a principal instituição responsável pelo seu ensino. Como professora de uma escola pública periférica da cidade de Fortaleza, que atende a alunos de famílias baixa renda e sob dificuldades sociais, alunos que residem em um bairro com altos índices de violência, minha principal preocupação, ao realizar essa pesquisa, é lhes dar voz através do meu discurso, problematizando o acesso à leitura, de modo a contribuir com a diminuição das desigualdades de letramento e, conseqüentemente, sociais. Esse é, inclusive, o maior motivador dos meus estudos até o momento.

Essa condição social, bem como a situação de letramento dos alunos acaba sendo um fator influenciador dos resultados insatisfatórios que ano a ano se repetem nas avaliações externas de larga escala aplicadas na escola em que trabalho. Exemplifico os resultados do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), entre 2014 e 2016 da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Antonieta Cals, na cidade de Fortaleza, onde atuo como professora de Língua Portuguesa desde 2014.

Estes resultados variam em média entre 239 a 250 pontos, em uma escala de 0 a 500 pontos, em que até 200 pontos o padrão é considerado MUITO CRÍTICO, de 200 a 250 pontos é considerado CRÍTICO, de 250 a 300 pontos é INTERMEDIÁRIO e, finalmente, acima de 300 pontos o padrão é ADEQUADO. Como observamos nos resultados

apresentados, até a última avaliação, a escola se enquadra no padrão CRÍTICO, apesar do discreto avanço em pontos a cada ano.

Por ser professora de Língua Portuguesa há alguns anos, sempre trabalhei com leitura, porém, minha concepção do ensino de leitura sofreu transformações ao longo dos anos como consequência da própria reflexão no e sobre o trabalho, do convívio e partilha de conhecimentos com colegas, de leituras dos documentos oficiais entre outras leituras, dos cursos de formações e fruto de minhas vivências sociais e políticas.

Por influência das mudanças de concepções de ensino de línguas dos sujeitos que a formulavam, a matriz do SPAECE também sofreu variações, e veio tornando-se instrumento de debate presente nas escolas, muitas vezes é ela que acaba informando aos professores sobre o que devem elaborar também para as avaliações internas e, como as orientações curriculares brasileiras não apresentam diretrizes específicas quanto ao que deve ser trabalhado em sala de aula, por isso a matriz de referência das avaliações externas acabou tornando-se um instrumento norteador das práticas educacionais, sendo visto por professores como um manual de instruções para as suas práticas pedagógicas, ocupando um espaço antes relegado somente ao livro didático, o que faz desse material interessante e necessário instrumento de pesquisa.

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) passou, como vemos, a exercer um papel de importância no cenário educacional cearense. Muito se questiona sobre sua função, principalmente em relação às concepções de ensino adotadas e sua influência no fazer pedagógico dos docentes em contexto escolar.

Com a democratização do ensino no Brasil, que se deu em torno dos anos 90, o poder público propõe a necessidade de avaliar as escolas, sob esses testes, com o dito objetivo de traçar um diagnóstico do desempenho dos alunos da educação básica, a fim de fomentar subsídios para a implementação de políticas públicas para a qualidade do ensino no Brasil. No entanto, há ainda muitas críticas que são feitas a essas avaliações, pois se afirma que teriam somente a finalidade de realizar um ranqueamento das escolas e, assim, justificar uma desigual distribuição de verba pública entre elas. A prática da avaliação em larga escala deveria visar à produção de dados que subsidiem a formulação de ações para a melhoria da qualidade de ensino, atualmente restrito a uma pequena parcela de brasileiros.

Além disso, tais avaliações acabam influenciando diretamente no modo como a leitura é trabalhada em sala de aula, embora não devesse ser esse o sentido da produção de conhecimento, mas o inverso. Esse fato também nos conduziu ao interesse pelo tema, por isso é nosso intuito analisá-lo, verificando o nível de conhecimento dos alunos em relação ao que

as avaliações do SAEB propõem, a fim de promover e debater mudanças no aprendizado em relação à leitura.

A avaliação do SPAECE apresenta uma prova objetiva e, assim sendo, não há espaço para que o avaliado possa argumentar e se posicionar ou demonstrar outros sentidos que estão vinculados pelo texto, o que dificulta sobremaneira o trabalho do professor que pretenda fazer uso dessa avaliação para realizar um planejamento pedagógico. Vemos também, nesse tipo de questão, a presença de um discurso sobre leitura com enfoque no texto e no reconhecimento do sentido através da estrutura linguística, em que não há espaço para os sujeitos mostrarem o seu lugar discursivo.

Muitas críticas podemos fazer sobre este instrumento de avaliação, algumas delas trazemos para este texto. Pois bem, a perspectiva de estudar os resultados e identificar quais capacidades de linguagem, em especial discursiva e de ação, encontram-se ainda deficientes, trazem ao professor a possibilidade de utilizar o SPAECE como mais uma ferramenta diagnóstica, até mesmo com a sua problematização, e como base para adição dessas informações em seu planejamento pedagógico.

Por se tratar de uma avaliação, uma crítica que também fazemos é a de que, por se tratar de um exame somente classificatório, incorremos no risco de que, para atingi-la satisfatoriamente, o professor apenas molde o aluno, inibindo a sua capacidade de pensar, de criar e de interagir, sem levar em conta um processo de reflexão autônoma. Priorizando somente o produto final (nota, resultado), omitindo toda a construção necessária para um processo avaliativo de construção cognitiva.

A exemplo dessa discussão sobre o SPAECE, política que se organiza por meio da valorização da construção de *rankings*, que aqui travamos, discussões e tomadas de decisões precisam ser realizadas na/pela escola, uma vez que os resultados das avaliações são divulgados por meio da comparação ao medir o grau de aprendizagem dos alunos, inclusive, também, pela forma como a mídia os publica, incentivando a competitividade, característica marcante da lógica da produtividade, presente na ideologia neoliberal.

Os documentos oficiais orientam ainda que a avaliação deve também ser vista como instrumento fundamental para a tomada de decisões pedagógicas nas escolas por parte dos professores e da gestão escolar, embora não concordemos que sejam de cunho fundamental para a orientação de tomadas de decisões pedagógicas, pode-se verificar que a avaliação acaba sendo um dos instrumentos norteadores do trabalho pedagógico. Sendo orientado, também pelas escolas, que os professores se apropriem dos resultados obtidos e orientem suas aulas a partir deles.

O SPAECE não deveria ser tratado como um diagnóstico de apenas uma atividade ou de um setor da escola, mas do ensino, da gestão, da qualidade das aulas, do uso dos laboratórios, da formação docente, da biblioteca, dos registros escolares, dos serviços, da organização do poder, do ambiente físico, do espírito e das aspirações dos estudantes. Acrescenta-se a essas questões as condições de vida dos alunos: social, econômica, cultural, afetiva e emocional, que é a relação que há entre esses dados que possibilita um comprometimento da instituição com o trabalho que desenvolve.

Nas escolas públicas cearenses, no planejamento anual, verifica-se um encaminhamento para atividades que levam em conta os descritores elencados nas avaliações do Spaece, em detrimento de outros conteúdos programáticos essenciais para a formação do educando, sob orientação dos gestores, em ávida busca pela obtenção de bons índices de desempenho nessa avaliação externa. Apresentado aos professores o resultado da escola e os responsabilizando por propor atividades semelhantes ao que é exigido nas avaliações. Embora seja uma atitude equivocada, é corroborada no âmbito escolar.

Há uma percepção distorcida sobre uma política pública que está impondo práticas desarticuladas do cotidiano, com a possível consequência da diminuição das expectativas de aprendizagem dos nossos educandos, quando objetiva contemplar apenas o que é relevante nesse sistema de avaliação, principalmente no que se relaciona à competência leitora do aprendente, aspecto avaliado no Spaece e foco da nossa pesquisa. A ausência de iniciativas que oportunizem o contato desses educandos com as concepções de ensino fundamentais para o seu cotidiano podem contribuir com o prejuízo, sobremaneira, de um entendimento leitor desses alunos que oportunize a construção de um conhecimento crítico e engajamento destes num processo de mudança social.

Acreditamos que esses exames avaliam uma amostra muito limitada do currículo, não aferindo com qualidade os resultados da aprendizagem dos alunos. Para eles, o currículo fica esvaziado, não contempla tudo que se faz na escola, as múltiplas culturas presentes no ambiente escolar, o que passa a direcionar o ensino para a obtenção de resultados nos exames de larga escala.

Por essa razão, trazemos ainda a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SPAECE, detalhando a sua proposta, além das habilidades e competências por ela descritas como fundamentais para a etapa de ensino em análise, juntamente com as orientações sobre ensino de língua fornecidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Estudamos então essa relação entre o discurso oficial e os textos produzidos pelos alunos nos vários níveis de ensino, que acabam, ao seguir essas orientações, assumindo um caráter prescritivo, normatizando o trabalho do professor. Nos textos, preocupa-nos os modos como os alunos estão sendo inseridos no mundo da leitura e da escrita, pois essas formas poderão trazer consequências para as suas inserções sociais.

Compreendemos que essas avaliações em larga escala, externas, a exemplo da que estamos analisando, o SPAECE, ao classificarem alunos e instituições, desconsideram essencialmente as relações que permeiam nos espaços escolares, as múltiplas culturas e as origens socioeconômicas e culturais de todos os envolvidos no processo, e essas são questões que não podem ser medidas quantitativamente. Entendemos ademais que a avaliação institucional não se limita a um caráter puramente técnico, pois ela deve ser constitutiva de um projeto político pedagógico.

As avaliações externas deveriam ser entendidas como um mecanismo a fim de fortalecer a ideia de avaliar para refletir, debater, acompanhar, orientar, planejar, reorganizar e decidir os caminhos cognitivos a serem executados para que ocorra melhorias na aprendizagem e, nesse processo, que se discuta sobre o tipo e a qualidade de escola que se tem, a concepção de sujeitos e de sociedade que se pretende construir no âmbito dessa escola.

Assim, a nosso ver, o SPAECE, nesses moldes, não eleva o nível de aprendizagem tal qual se postula. Entendemos que pode se tratar de uma manobra (talvez inconsciente, ou não) de legitimar o *status quo* da educação e de sociedade.

A Matriz de Referência de língua portuguesa do SPAECE tem como foco as práticas de leitura, "as quais se organizam em dois campos de competências: domínio de estratégias de leitura de diferentes gêneros [...] e domínio de recursos linguísticos(*sic*) discursivos na construção de gêneros." Portanto, os textos tornam-se os suportes para os itens e permitem que sejam avaliadas essas competências e habilidades, que aqui trataremos como capacidades linguístico-discursivas, em função da teoria à qual se vinculam os nossos estudos.

As teorias linguísticas, ao mudarem de lugar e de função, ao serem recontextualizadas do âmbito acadêmico para o âmbito pedagógico, como acontece na matriz de referência, se tornam outro enunciado, constituído por elementos extralinguísticos e intertextualizando com outros enunciados. Segundo Bakhtin (2011) são as relações dialógicas entre os enunciados que lhes conferem sentidos. Podemos dizer que as relações dialógicas se dão entre as teorias linguísticas e os documentos pedagógicos produzidos a partir delas, por haver um mesmo tema ou pensamento que se materializam na linguagem.

Essas teorias linguísticas, ao dialogarem com as propostas para o ensino de língua portuguesa, podem sofrer diferentes interpretações, tanto pelo próprio documento que se apropriou dessa teoria, dando forma a outro texto, bem como pelos livros didáticos, pelos professores, fazendo essas teorias tomarem outros direcionamentos até chegar ao aluno.

Não é um documento que se mostra como monológico, mas que dialoga com algumas concepções de linguagem e de leitura, ou seja, que é constituído por vários discursos, pertencentes a formações discursivas heterogêneas.

Percebemos que os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SPAECE são interligados, formando um todo, que se completam, formando um sentido global do que seja a leitura e há um relacionamento deles com algumas concepções sobre leitura, ou seja, são enunciados que dialogam com outros de forma a concordar ou discordar deles, constituindo novos discursos.

No entanto, esses documentos não apresentam as filiações teóricas em que se baseiam ao serem formulados. É possível perceber a teoria em que se ancora esse texto novo somente de forma implícita, não de forma clara, e ainda percebemos que o atravessam marcas de vários outros textos e discursos.

A Matriz de Referência do SPAECE é composta por um conjunto de descritores, os quais explicitam dois pontos básicos: o conteúdo programático a ser avaliado e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Os descritores que a compõem são selecionados considerando-se a proposta curricular para cada etapa de escolaridade e aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens solicitam a opção por uma alternativa, dentre um conjunto de alternativas possíveis. Ou seja, o descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que deveriam traduzir certas competências e habilidades.

Os descritores da matriz de referência do SPAECE são divididos em blocos, de acordo com a habilidade que se propõem a desenvolver. No total, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SPAECE é composta por V blocos de descritores para o 7º ano do Ensino Fundamental: I. Procedimentos de leitura (D1 ao D5), II. Implicações do suporte do gênero e/ou do enunciado na compreensão de um texto (D6 ao D9), III. Relações entre textos (D10), IV. Coesão e coerência no planejamento do texto (D11 ao D13), V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (D14 ao D15).

Um mesmo descritor pode produzir itens/questões de graus de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o texto, quanto do ponto de vista da tarefa, como as determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. O

descriptor é o detalhamento de uma habilidade cognitiva (que varia em grau de complexidade de acordo com o ano escolar a que será submetido o item), que está sempre associada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. Esses descritores são expressos, nos documentos oficiais, da forma mais detalhada possível, permitindo-se a mensuração por meio de aspectos que podem ser observados em um teste de múltipla escolha.

Ancoraremos nossos estudos sob o descritor 11 (Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições), que pertence ao bloco IV – Coesão e coerência no planejamento do texto, em que observamos, através de nossa prática em sala de aula, que os alunos do nível em que trabalharemos (7º ano do Ensino Fundamental) sentem maior dificuldade.

Para esta pesquisa nós fizemos uma adaptação na apresentação dos descritores, que estão relacionados ao processo da escrita, para o processo da leitura. Entendemos que todo produtor de texto é o seu primeiro leitor, portanto o planejamento feito para a produção do texto é perfeitamente observado pelo leitor.

No entanto, queremos deixar aqui claro que não se trata de estarmos relegando a segundo plano o trabalho com as outras habilidades de leitura previstas nos demais descritores da matriz, a serem desenvolvidas pelos alunos, uma vez que acreditamos não haver como se isolar somente uma habilidade da compreensão textual. Quando trabalhamos compreensão textual, estamos desenvolvendo, muitas vezes, algumas habilidades concomitantemente, quando não todas. Trata-se aqui somente de fazermos a nossa análise fundamentados e com as atenções voltadas a essa habilidade.

Esta pesquisa será conduzida então pela necessidade de mobilizar as capacidades de linguagem dos alunos pesquisados, em especial as relacionadas ao descritor 11 (Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições), a partir dos mecanismos de coesão (nominal), previsto pela matriz de referência do SAEB, e as que suscitam maiores dificuldades entre os alunos para investir em estratégias que contribuam para desenvolver habilidades, a fim de atenuar essas dificuldades a partir de um trabalho com uma sequência didática, tendo por base o gênero textual notícia.

Os descritores teriam a função de especificar as habilidades e competências esperadas a cada período letivo e oferecer dados aos professores que servirão de base para as intervenções que julguem necessárias. Tais habilidades e competências, aqui trataremos como capacidades, a partir do quadro teórico ao qual filiamos nossa pesquisa.

Importante ressaltar ainda que nem os Descritores, tampouco a Matriz de Referência devem ser tomados como conteúdos ou conjunto de indicações para práticas

pedagógicas, visto que, da maneira como até o momento está posto, mensuram, do ponto de vista quantitativo, o desenvolvimento das capacidades comunicativas e cognitivas necessárias ao indivíduo para solucionar o item, e dizem respeito apenas a um recorte do currículo escolar, não contemplando todo o conteúdo a ser aplicado, embora muitas escolas utilizem dessa forma. Para melhor esclarecer, o Boletim do Sistema de Avaliação SPAECE (CEARÁ, 2010), os descritores constituem

[...] uma “descrição” das habilidades esperadas ao final de cada período escolar avaliado, em diferentes áreas do conhecimento. Estão agrupados em determinados Tópicos/Temas, nas Matrizes, em função da convergência entre eles, ou seja, por se referirem a habilidades que o estudante deve demonstrar em relação ao Tópico/Tema em questão. Originam-se da associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais efetuadas, traduzidas nas habilidades expressas pelos estudantes.

A apropriação do conhecimento sobre as habilidades e competências necessárias para a compreensão leitora por parte do educador pode refletir na compreensão leitora dos alunos e, conseqüentemente, na elaboração de algumas atividades, que possam ter por base algo que é proposto pelos descritores, podendo se tornar propostas de atividades para os alunos ao longo do ano, sem, no entanto, tomá-los como norte para o ensino de compreensão textual.

Nesse contexto, a correlação entre os resultados dessas avaliações externas e a prática docente torna-se assunto recorrente, que chega a extrapolar os muros da escola, pois, com a publicização dos resultados através da mídia, os métodos de ensino, a atuação docente e o sistema escolar são questionados. O diagnóstico de fracasso no desempenho dos aprendizes gera um descontentamento não só entre os agentes responsáveis pela viabilização de práticas responsáveis pela promoção de um ensino de qualidade, mas também entre a sociedade que vê a escola como ambiente capaz de proporcionar condições de ascensão social aos seus alunos.

Os idealizadores dessas avaliações defendem que a aplicação dos instrumentais visa a obtenção de subsídios para a implementação de políticas públicas, em nome da eficácia de uma gestão que busca a melhoria da educação cearense. Os docentes acabam assumindo uma postura de não concordância, desacreditando do caráter diagnóstico dessas avaliações, rejeitando-as ou adaptando-se ao processo por imposição, não por adesão.

O Governo do Estado do Ceará promove ações de sensibilização a docentes e gestores escolares que em nada suscitam a compreensão da correlação entre as habilidades e competências cobradas nas avaliações governamentais e as diretrizes que norteiam a prática

docente no âmbito escolar, uma vez que se percebe que as avaliações externas faz apenas um ranqueamento das escolas.

Essas diretrizes consistem, basicamente, na proposição de realização, na escola, de testes semelhantes aos que são aplicados no Sistema, intitulados “testes padronizados”, o que ressalta uma preocupação pouco pedagógica: somente viabilizar que a escola pontue positivamente pelo êxito de seus alunos, os quais foram previamente treinados para o sucesso em um tipo específico de exame.

No entanto, pode haver mais progresso quando o professor é capaz de perceber quais habilidades leitoras os alunos já adquiriram e quais ainda precisam ser desenvolvidas na sala de aula e, a partir de então, faz uso dessas ferramentas para criar seus próprios projetos pedagógicos sobre leitura, a fim de contribuir com o desenvolvimento da compreensão leitora dos seus alunos, bem como com o seu conhecimento das habilidades necessárias para a continuidade do seu desenvolvimento leitor.

No entanto, seu planejamento não pode limitar-se às concepções inerentes à prova, essa pode ser utilizada somente como mais um referencial que o professor teria para a elaboração do seu trabalho, quando convier ao seu projeto pedagógico. Muitas vezes as concepções de leitura do professor não condizem com as concepções de leitura inerentes à prova, então, que esse possa problematizá-la e fundamentar seu trabalho nas habilidades e competências que considera necessárias à compreensão leitora de seus alunos.

Todos esses conceitos e questões presentes em documentos, como a BNCC e os PCNs e a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SPAECE acabam mudando a forma como se ensina Língua Portuguesa, não podemos negar, embora não estejamos aqui para concordar que o trabalho do professor deva ter por base somente eles, exatamente por isso consideramos a importância de trazê-los a pauta para discussão.

Por essa razão nos propomos a problematizar essas avaliações, realizando uma sequência didática, ancorada em aulas orientadoras do gênero textual notícia, com o qual trabalharemos, de modo a contribuir para o aprimoramento da compreensão leitora dos nossos alunos. Assim, queremos apresentar, após a etapa diagnóstica, um roteiro de atividades orientadas (sequência didática) a serem desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa, a fim de ampliar a capacidade leitora dos alunos. Intencionamos, com esse debate, analisar com mais profundidade e de maneira crítica o papel dessas avaliações no contexto escolar e de que forma/se há uma forma dos educadores poderem fazer uso delas como mais uma ferramenta em prol de melhorias da aprendizagem em leitura.

Abrimos, mais ainda, essa discussão com a proposta de alertar para que os dados produzidos a partir dessas avaliações educacionais não tenham somente a função de ranquear escolas, mas que possam realmente subsidiar, de forma efetiva, ações que encaminhem a melhorias na qualidade do aprendizado e das oportunidades educacionais oferecidas pelo sistema educacional às escolas públicas brasileiras, pois, no momento, tais avaliações fazem parte apenas do sistema administrativo de avaliação como um diagnóstico/ranqueamento da qualidade de ensino no país. Tencionamos, abrindo essa discussão, contribuir para a formação de uma categoria de avaliação institucional mais global, participativa e dialógica.

A pesquisa visa contribuir também para colaborar com os professores da área, pois visa problematizar como e se os descritores da Língua Portuguesa propostos nas avaliações de larga escala podem impactar no desempenho dos alunos no que tange a habilidades de linguagem. Pretendemos abrir esses questionamentos na ciência de que é na escola que se devem oferecer condições favoráveis para o desenvolvimento da competência leitora do aprendiz, e, por isso, somos alvos de sistemas de avaliação que visam verificar como está a qualidade de ensino de leitura ofertada aos nossos alunos, mas nem por isso temos que aceitá-los como ditadores de regras do nosso trabalho.

Para que ocorra o domínio da compreensão e da produção de texto e, por consequência dos gêneros textuais, é necessário que o sujeito desenvolva, conforme defendem Dolz, J. & G. Pasquier & J. P. Bronckart (1993) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva). Assim, visando atingir essa finalidade é importante trabalharmos com o contexto de produção de um texto (quem produz / para quem / com que objetivo / em que lugar social), que levará ao desenvolvimento da capacidade de ação; seu tema e sua estrutura (em tipos de discursos e sequências, etc) para chegar à capacidade discursiva, e sua linguagem (mecanismos de textualização e enunciativos), o que propiciará a capacidade linguístico discursiva.

O desenvolvimento dessas capacidades poderá tornar-se contributo para que o aluno saiba agir melhor por meio da linguagem no mundo, produzindo e compreendendo os diferentes sentidos construídos, tendo uma visão crítica e sabendo agir por meio dela. Mais adiante trataremos mais detalhadamente os conceitos do ISD acerca das capacidades de linguagem, que aqui colocamos de forma resumida.

A matriz de referência, bem como os documentos curriculares com novas propostas para o ensino, adotam os termos habilidades e competências, mas aqui trataremos como capacidades linguístico-discursivas, adaptando os termos utilizados pela matriz ao

quadro teórico a que vinculamos nossos estudos. Não pretendemos, com a nossa pesquisa, buscar a formação de alunos / sujeitos com um repertório enorme de capacidades, tencionamos ademais que saibam utilizá-las adequadamente para ter uma visão crítica do texto e de compreendê-lo a fim de, por meio dele, agir no mundo.

Refletirmos sobre a qualidade na educação sempre é pertinente, pois a educação é a base para a formação de uma sociedade, e esse é um dos objetivos dos nossos estudos, com base nas avaliações externas, como o SPAECE, principalmente tendo como instrumento a aferição da leitura como uma habilidade que deve ser desenvolvida.

Nas últimas décadas, acentua-se a preocupação com o ensino da língua portuguesa, a partir desta constatação podemos dizer que este vem ganhando destaque nas discussões a respeito da qualidade de ensino. Se tomarmos como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), observaremos que eles trazem como foco dessas discussões o fracasso escolar motivado pela falta de domínio das habilidades linguístico-discursivas pelos alunos.

Em 2017, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos anteriormente, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Mostrando estar, tais documentos, voltados para uma perspectiva interacionista de leitura, a exemplo da que discutimos aqui.

Dentro dessa perspectiva, cabe então à escola, bem como ao professor de língua portuguesa proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos seus letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Nos documentos oficiais reafirma-se o objetivo de que os alunos, ao fim dos vários níveis de ensino, estejam preparados para agir na sociedade por meio da linguagem. No PCN do primeiro e segundo ciclos, explicita-se essa ideia ao se afirmar que “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (1998, p. 21)

Acreditamos que deve ser na escola, principal agência de letramento de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, que alunos e professores precisam ser colocados no papel ativo de

sujeitos letrados, capazes de ultrapassarem os muros de seus grupos sociais, para que, assim, empoderados, tenham condições de agirem em diferentes situações sociais de comunicação. Nesse processo, o papel da escola seria o de, paralelamente à formação dos alunos, levar tanto os estudantes quanto professores a se desenvolverem plenamente enquanto cidadãos que agem na e pela linguagem.

A questão da equidade e qualidade educacional tem assumido lugar de destaque nas discussões sobre o desenvolvimento de políticas públicas, suscitando a necessidade de se avaliar todos os níveis de ensino para obtenção de informações sobre a realidade educacional no País, o que vemos, ainda de forma incipiente e descontextualizada, nessas avaliações externas, a exemplo da que estamos aqui tratando.

2.2 O gênero textual jornalístico

Na nossa pesquisa não trabalhamos com a notícia na internet, mas como as retiramos de sites para a elaboração de nossa sequência didática, consideramos a importância sobre contextualizar acerca das características desse tipo de notícia.

Introduzimos esse subitem refletindo sobre o *webjornalismo*, um dos elementos mais importantes na nossa cultura atual é a mídia. Através dela nós vemos e somos vistos pelo outro, tendo se tornado, assim, um elemento importante para a construção e identificação de nossas identidades. Os jornais são feitos de narrativas sobre a vida real, que podem mudar a percepção da sociedade sobre um fato.

Eles já foram somente encontrados como mídia impressa, hoje aderem à rede para entrar na era digital, para o jornalismo eletrônico, e não apenas transferem suas edições impressas, sem alterar o conteúdo, para o *webjornalismo*.

O jornalismo digital é revolucionário no modelo de produção e distribuição das notícias, que podem ter suas informações atualizadas instantaneamente na tela do computador na forma de textos, gráficos, imagens, animações, áudio e vídeo; recursos multimídia que estão ampliando as possibilidades da mídia impressa.

Já não é preciso esperar o jornal para saber os principais acontecimentos do dia, o que propiciou novas formas de editar notícias na rede, em tempo real, e sem limites de espaço, pois podem ser colocados quantos *links* internos se achar necessário. Explora-se, assim, os recursos de hipertexto, interatividade e multimídia, não limita-se basicamente a transpor o conteúdo da edição impressa para a versão eletrônica.

Na maioria das vezes, também, para ler o jornal digital, o leitor não precisa ser assinante do impresso, facilitando o acesso a uma diversidade de internautas, até de outras partes do mundo, que desejam conhecer as notícias publicadas num jornal local, por exemplo. Isso aumenta o alcance da informação, o que pode ser prenúncio, até mesmo, de constituições de novos modelos de sociedade, sob influência da informação.

Além disso, a edição desse tipo de produto tem que ser ágil, por ser o que público espera de um produto eletrônico, atraente graficamente, leve de modo a poder se formar rapidamente na tela e precisa ser profunda e explorar a possibilidade de estar dando informações de *background*, porque a internet o permite.

A tecnologia e a expansão do fluxo de informações transforma a sociedade e seus hábitos, que não precisa mais sair de casa para acessar fatos de sua região e do mundo. Entre rádio, televisão, jornal impresso e / ou acessar a Internet, atualmente, o último é o veículo de comunicação mais revolucionário, por reunir várias formas (textos, vídeo e áudio), simultaneamente, com a finalidade de informar e atrair, e o conteúdo fica disponível a qualquer hora do dia.

Por perceber este fato incontestável da *new mass media*, as mídias tradicionais se enquadram, através da implantação de *sites*, e adaptam seu conteúdo para ser lido sob esse novo suporte.

A linguagem tem que ser de fácil acesso e simples para que atinja todo tipo de público, pois na *web* o jornal está acessível a todos.

Conforme o próprio título já anuncia, em nossa pesquisa utilizamos os gêneros jornalísticos, porém o nosso foco foi no gênero notícia, por esse motivo trataremos dele com mais ênfase.

2.3 O gênero textual notícia

Uma das funções primordiais do professor, em especial de Língua Portuguesa, é mediar o processo de leitura de seus alunos, para que possam ter acesso a uma variedade de gêneros textuais que circulam e dos quais possivelmente farão uso, para que saibam, efetivamente, utilizar mais adequadamente as diversas estratégias para enunciar-se como ser político e social. Bakhtin (2011) elege o texto como uma forma de conhecermos o mundo e os gêneros, como a forma de os textos serem formulados e conhecidos por nós.

Para Bronckart (2009), a apropriação dos gêneros “é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.” Ao agir, por meio

da linguagem, o falante sempre adota e adapta um gênero textual, de acordo com a situação de produção em que se encontra, gerando, assim, um texto único e singular.

Esclarece ainda que “Os gêneros seriam, assim, artefatos (instrumentos), sociocognitivamente construídos, com base nos quais o sujeito se orienta ao projetar o jogo de imagens entre os interlocutores e o espaço e o tempo de interação e ao textualizar.” (BRONCKART, 2007). O que ocorre, mais claramente, com o gênero textual abordado na nossa pesquisa, a notícia.

O desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem das formas sociais de comunicação somente serão possíveis se o indivíduo for confrontado a diferentes práticas de linguagem e aos respectivos gêneros textuais que as concretizam.

O falante precisa ter um repertório de gêneros para que possa fazer uma boa escolha em cada situação comunicativa, além de saber selecionar o tema, a estrutura e as marcas linguísticas que o ajudarão a atingir o seu objetivo. Por outro lado, para compreender bem o que os outros falantes fazem por meio dos textos, também será necessário ter esses conhecimentos.

Os gêneros combinam modos de estruturação particularmente heterogêneos, de maneira que não podem jamais ser inteiramente definidos por um dado conjunto de operações cognitivas, que seriam materializadas por um conjunto de unidades e regras linguísticas. Estas operações e estas regras são somente atestáveis em níveis infra-ordenados com relação à unidade-texto e, em particular, no nível dos tipos de discursos. (BRONCKART, 2006, p. 154)

Verifica-se que, embora a noção de gênero textual tenha sido abordada na comunidade científica de maneiras diferentes, de acordo com os marcos teóricos adotados, no modelo do ISD aparece como um elemento supra-estrutural que parece contribuir pouco para o entendimento das condições de produção e compreensão de textos. Embora considere-se a importância dessa fundamentação.

No âmbito da escola, o que acaba ocorrendo é uma restrição dos gêneros que podem circular no ambiente educacional, bem como das interpretações que se faz deles. As restrições ocorrem de diversas maneiras: pelo poder de escolha concedido ao professor, ao Estado com os currículos e matrizes de referência, e ao livro didático. A proposta acaba sendo a de uma leitura única, com um sentido verdadeiro, em que se propõe uma restrição dos sentidos e da interpretação, independente de quais sejam as condições de produção em pauta ou os sujeitos envolvidos.

A BNCC preleciona que a escola deve dialogar com a diversidade de formação e vivências para enfrentar os desafios de seus propósitos educativos, afirmando que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Ao escolher um gênero textual ou texto para trabalho em sala de aula, é necessário, pelo menos, que o professor conheça o aluno que se encontra ali, na sala de aula. A escolha do que ser lido e, obviamente, debatido e compreendido, numa aula de leitura não pode ser feita antes de saber quais são os conhecimentos que o aluno traz para o interior da escola, concordando com os muitos escritos do nosso mestre Paulo Freire, que se tornou imprescindível sua citação em quaisquer estudos sobre educação nesse país, principalmente no momento em que estamos vivendo, de censura dos nossos direitos de fala enquanto professores.

Com essa compreensão, torna-se um contra-censo, desse modo, estabelecer os mesmos gêneros textuais a serem avaliados para uma prova a ser aplicada em todo o estado ou em todo o país, sem levar em conta as diferenças de interesses e conhecimentos entre os sujeitos que realizarão esse teste.

Os gêneros do discurso favorecem o desenvolvimento das atividades nas situações de comunicação, contribuindo para os alunos como uma referência para a produção textual e para o seu uso social.

O ISD, base teórica de nossa pesquisa, considera que, além do contexto, o gênero trava relações com o mundo social e com a realidade. O ISD, baseando-nos aqui prioritariamente em estudos de Bronckart (1999), leva em conta, além da interação social, tendo em vista o lugar social do agente, a finalidade da atividade e a relação entre parceiros da interação; o ato material da enunciação, visando os locutores (escritores e leitores), o momento e o lugar; e o conteúdo referencial disponível na memória dos interlocutores.

Os PCNs (Brasil, 2011) recomendam a utilização dos gêneros discursivos como objetivo de ensino para a prática de leitura e de escrita, associados à reflexão sobre o uso social da linguagem, à semelhança do que sugere o nosso aporte teórico do ISD (Interacionismo Sócio-discursivo). Em meio à diversidade de gêneros discursivos, encontramos a notícia, que é enquadrada no campo de atuação jornalístico / midiático da base nacional comum curricular.

A notícia é uma elaboração ideológica a fim de relatar um fato, mas não é o fato em si. É o relato do acontecimento que se contextualiza em uma notícia. Mas o que consideramos mais importante acerca desse gênero textual é preparar o aluno para

compreender além do óbvio, do literal, compreender além da materialidade do texto, principalmente em relação a esse gênero textual, para que o aluno possa perceber não somente como o fato é relatado, mas o propósito comunicativo subjacente a ele e, principalmente, às escolhas textuais que são feitas no relato.

Para Sodré e Ferrari (1986), a notícia é um gênero que tem a função de anunciar, enunciar, pronunciar e denunciar. Encontramos, no gênero notícia, temas de interesse social: fatos políticos, sociais, econômicos, naturais ou mesmo de grande impacto social, como acidentes, tragédias, anúncios, esporte, diversão, que despertam a atenção de diferentes públicos. São informações atuais e de interesse social. De acordo com Bronckart (2006)

“Os gêneros de textos constituem os produtos de configurações de escolha dentre as possíveis, que são momentaneamente ‘cristalizadas’ ou estabilizadas pelo uso e que estas escolhas provêm do trabalho realizado pelas formações sócio-linguísticas para que os textos sejam adaptados às atividades que comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes frente a um dado de interesse social” (p. 143-144)

Além de figurar no suporte impresso, a notícia aparece em aplicativos, nas redes sociais, sites especializados, sendo os últimos de onde foram extraídas as notícias que compuseram os nossos estudos.

A notícia é um gênero que conversa com o nosso aporte teórico, uma vez que aborda temas atuais e fatos reais que acontecem no cotidiano dos alunos, tanto na escola, como fora dela. Os PCNs afirmam:

é preciso que as situações escolares de ensino de língua portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, as mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCNs, 1998, p. 21)

Conforme Garcia (2001), o interesse pela notícia se desperta no leitor a partir de elementos do gênero que chamam a atenção. O mais relevante é o *lead*, que apresenta as principais informações e conduz o leitor ao corpo da notícia, nele encontramos quem, quê, quando, onde, por quê e como o fato é noticiado.

A notícia é um gênero discursivo textual da esfera jornalística, no qual predominam as estruturas narrativas. O objetivo da notícia pode ser relatar, argumentar, expor ou descrever ações, com um intuito ideológico. Portanto, a linguagem deve ser clara e objetiva, dentro das normas da língua padrão.

“Um gênero é um (mega)instrumento que permite a comunicação em situações de linguagem, sendo escolhido em função de uma situação definida, da finalidade do autor, dos destinatários e do conteúdo a ser transmitido.” (SCHNEUWLY, 1988)

Quanto ao estilo, encontramos o discurso materializado da fala do autor e depoimento dos sujeitos, que são as vozes constituídas a partir dos acontecimentos.

Acerca da sua estrutura composicional, o gênero contém uma estrutura bem definida, marcada por título/manchete, subtítulo, *lead* e corpo textual. De acordo com Medina (1988), o título/manchete representa o primeiro apelo verbal a ser explorado, conscientemente, desdobrado da mensagem, seu papel essencial é o de anunciar o fato, resumindo ou insinuando o conteúdo da notícia.

O *lead* é o segundo apelo verbal, a fim de tornar a comunicação eficaz, constitui uma forma de resumo (MEDINA, 1988). Dada a sua significação, ocasionou o desdobramento do título em subtítulo, elemento adotado em algumas notícias, com a função de ampliar as informações transmitidas pelo título de forma que não coincida com o *lead*. O leitor precisa estar atento para não confundir o subtítulo com o *lead*, lembrando-se de que este aparece sempre no primeiro parágrafo e que, em termos de extensão, normalmente é maior do que aquele, ocupando um espaço de três a cinco linhas (LAGE, 2000).

O *lead* constitui a abertura da notícia e deve conter o que há de mais importante, resumindo-a em aproximadamente cinco linhas e precisa responder as perguntas: quem?, o quê?, por quê?, quando?, como?, onde?, obedecendo a uma ordem crescente de importância, conforme o foco maior de atenção que a notícia merece. O *lead* pode ser composto de mais de uma frase, mas nunca irá ultrapassar um parágrafo, que é sempre o primeiro (Lage, 2006).

Van Dijk (1996) chama a atenção para a importância do *lead* como sinal para se fazerem previsões eficazes sobre a informação mais importante do texto e o reconhece como parte de um esquema que organiza o conteúdo global da notícia, de modo que o leitor possa ler somente o *lead* e ter noção do fato. No corpo da notícia deve aparecer o detalhamento do que foi apresentado no *lead*.

Encontramos no texto da notícia diferentes informações, dirigidas a um público também diverso. Trata-se de um gênero que, assim, abre espaço para vários debates, além disso existem as notícias falsas (*fake news*), que se popularizaram com divulgações ocorridas, principalmente na última campanha política presidencial brasileira.

No corpo da notícia, a ordem dos fatos vai dos aspectos mais importantes para os menos importantes, com o objetivo de atrair de imediato a atenção dos leitores, denominado forma da pirâmide invertida. Nos textos literários se utiliza a forma inversa, pois a quebra de

expectativa vem ao final do texto, objetivando prender a atenção dos leitores até o final, sendo essa a forma da pirâmide normal.

Não se pode perder de vista que a notícia retrata o que ocorre no mundo, primando pela verdade dos fatos, desse modo, não lida com suposições. Quem redige uma notícia tem o dever e a obrigação de manter-se à margem dos fatos que conta, sem a expressão de opiniões pessoais, precisa manter a objetividade e a imparcialidade. Por isso, se usa de pronomes de terceira pessoa (pessoais ou possessivos) e jamais de primeira, fruto da nossa observação como elementos coesivos.

2.3.1 Tema: violência contra a mulher

A temática selecionada para as notícias a serem trabalhadas será “violência contra a mulher”, escolha fundamentada sobretudo no perfil do público alvo da pesquisa, por ser uma turma atípica, em que temos 16 meninos e 4 meninas, um público masculino massivamente maior, fato que pouco ocorre nas turmas desse nível de ensino. Além disso, trata-se de um público em que o machismo parece ser uma temática predominante, por isso a importância do debate da temática.

No entanto, antes da escolha do tema a ser estudado, houve um debate em sala em que os próprios alunos escolheram o tema para estudo. Acreditamos na importância da escolha dos alunos através de debate em sala para que possamos trabalhar com uma temática que faça parte do universo social e de interesse do estudante.

Todo texto no estatuto de gênero cumpre um propósito comunicativo amplo adaptado a uma situação de interação social. Daí por que observar os objetivos a serem cumpridos por uma produção textual constitui uma capacidade que deve ser desenvolvida pelo docente junto à sua classe. Os objetivos podem estar voltados para aspectos do conteúdo temático; do contexto físico e sócio-subjetivo; do texto, envolvendo peculiaridades do gênero e da sequência discursiva; bem como do manejo de mecanismos linguísticos (BRONCKART; DOLZ, 2007).

A violência é um tema muito importante a ser debatido na sociedade atual, pois afeta mulheres de todas as classes sociais, etnias e regiões brasileiras. Atualmente a violência contra as mulheres é entendida não como um problema de ordem privada ou individual, mas como um fenômeno estrutural, de responsabilidade da sociedade como um todo.

A expressão “violência contra as mulheres” designa todos os atos de violência, dirigidos contra o sexo feminino, que causam ou que possam causar prejuízo ou sofrimentos físicos, sexuais ou psicológicos às mulheres, incluindo a ameaça de tais casos e a restrição ou a privação arbitrária da liberdade, seja na vida pública ou privada.

Segundo dados mais atuais da Organização Mundial de Saúde (OMS) 2015, a violência contra a mulher pode ter consequências graves e duradouras para a saúde das sobreviventes, como lesões físicas, gravidez indesejada, aborto, doenças sexualmente transmissíveis (como HIV/AIDS), além de uma série de impactos negativos à saúde mental.

A comunidade internacional tem reconhecido, cada vez mais, que todos os esforços para melhorar a saúde e o bem-estar da mulher serão limitados a menos que, também, considerem o problema da violência contra a mulher, considerando ainda que a violência, praticada pelo parceiro íntimo, a forma mais comum de violência enfrentada pelas mulheres. A violência contra a mulher assume muitas formas, mas as violências física, sexual e emocional, praticadas pelo parceiro, são as formas mais prevalentes.

A OMS (2015) estima que 30% das mulheres nas Américas já sofreram violência física e/ou sexual, praticada pelo parceiro, e 11% sofreram violência sexual, praticada por um agressor que não seja o parceiro.

A OMS/OPAS reconhece ainda que:

(...) a violência pode ocorrer em todos os estágios da vida – infância, adolescência, vida adulta e velhice. Todas as formas de violência contra crianças e adultos, de ambos os sexos, podem levar a desfechos de saúde desfavoráveis, que devem ser abordados pelos sistemas de saúde.

Há razões imperiosas para uma ênfase específica na violência contra a mulher, inclusive a invisibilidade da violência contra a mulher nas estatísticas nacionais e internacionais, sua aceitabilidade social, os obstáculos sociais e econômicos à busca de ajuda, como vergonha e estigma, sanções legais ineficientes e capacidade limitada dos sistemas de saúde de identificarem e atenderem às sobreviventes (OMS/OPAS, 2015).

Um dos estudos mais recentes que localizamos, publicado sobre o perfil da violência contra a mulher no Brasil, foi o Mapa da Violência 2015 - Homicídios de Mulheres, produzido pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) (WAISELFISZ, 2015). Os dados encontrados são alarmantes e nos alerta para a necessidade de uma conscientização e sensibilização urgente da sociedade como um todo para o tema, por isso consideramos sobremaneira a ideia de debatê-lo com os nossos alunos, a fim de tentar contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, no que diz respeito à questão de gênero, e menos violenta.

O estudo informa que o Brasil ocupa a quinta posição entre 83 países, em violência cometida contra as mulheres, com uma taxa de 4,8/100 mil mulheres. Com o advento da Lei Maria da Penha, em 2006, observa-se uma queda no número de crescimento ao ano, passando de 7,6, em 1980, para 2,5, em 2006, sendo que a partir de 2010 volta a crescer.

Comparando-se o crescimento da violência contra a mulher com o crescimento da população, no período de 2003 e 2013, observa-se: incremento do número de mulheres da ordem de 21%; incremento populacional no mesmo período da ordem de 11,1%. As taxas nacionais de homicídios femininos, nos respectivos períodos, foram: 2003: 4,4 por 100 mil; e, em 2013: 4,8 por 100 mil, com um aumento de 8,8%.

Na região em que vivemos, a região Nordeste, no período 2003 a 2013, houve crescimento da taxa de homicídios em mulheres da ordem de 79,3%, primeiro lugar em crescimento entre as regiões brasileiras. O Ceará, nosso estado, em 2013, ocupava a oitava posição no *ranking* nacional e a terceira posição na região Nordeste. Os dados não são somente preocupantes, são alarmantes, podendo ser classificada a violência contra a mulher atualmente como um problema de saúde pública.

No período de 2006 a 2013, houve aumento de casos de homicídios femininos no Ceará da ordem de 107,5%. No período de 2003 a 2013, o crescimento das taxas no *ranking* nacional no Ceará ocupou a quinta posição com um aumento de 140,8%. No período de 2006 a 2013, o Ceará ocupou o terceiro lugar, apresentando um crescimento de 96,1%. O que demonstra mais uma vez a urgente necessidade de se tratar dessa temática em escolas.

Importante destacar ainda que há um número elevado de ocorrências sem o registro racial-étnico das mulheres vitimizadas por essa violência, advinda da sua condição de mulher, sendo esse registro condição primordial para o enfrentamento da violência, visto que fatores sociais, em função de raça/etnia e classe social, diferenciam mulheres no que se refere à maior vulnerabilidade para sofrer violência.

De 2003 a 2013, de acordo com dados da OMS, o número de mulheres negras mortas cresceu 54,2%, passando de 1.864 para 2.875 vítimas, enquanto que o número de mulheres brancas, assassinadas no mesmo período, diminuiu 9,8%, de 1.747 vítimas para 1.576. Foi percebido que, em 2013, morreram assassinadas, proporcionalmente ao tamanho das respectivas populações, 66,7% mais meninas e mulheres negras do que brancas no Brasil. Esses dados revelam que as políticas públicas não estão sendo suficientes para diminuir a violência contra as mulheres, principalmente negras, no Brasil.

O feminicídio, tema do qual também tratamos com os nossos alunos ao logo dos debates sobre os textos estudados, é entendido como o assassinato intencional de mulheres, por serem mulheres. E feminicídio de parceiras íntimas é o assassinato de uma mulher por seu parceiro atual ou anterior, em geral após uma história de outras formas de violência, praticadas pelo parceiro.

Aqui consideramos violência de gênero como aquela exercida por homens contra mulheres, em que o gênero do agressor e o da vítima estão intimamente unidos à explicação desta violência. Dessa forma, afeta as mulheres pelo simples fato de serem deste sexo, ou seja, é a violência perpetuada pelos homens mantendo o controle e o domínio sobre as mulheres (CASIQUE; FUREGATO, 2006, p. 2).

Entendendo isto, ao contemplarmos a estrutura de nossa sociedade, não podemos considerar que homens sofrem violência por serem homens, pois seria uma falta de coerência diante dos conceitos que aqui apresentamos que mostram ser a violência de gênero um evento significativo e repetitivo no cotidiano da vida das mulheres.

Apesar de os números relacionados à violência contra as mulheres no Brasil serem alarmantes, não sem dificuldades, alguns avanços foram alcançados em termos de legislação, sendo a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) considerada pela ONU uma das três leis mais avançadas de enfrentamento à violência contra as mulheres do mundo.

Por ser esse, infelizmente, um assunto recorrente na vida dos alunos pesquisados, fizemos também a opção por trabalhar com notícias do universo cotidiano dos estudantes, sob escolha deles, com o intuito de promover o reconhecimento de aspectos de vida social e cultural dos envolvidos.

Na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) se dá por campos de atuação e aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

São quatro os campos de atuação considerados para os anos finais do Ensino Fundamental 2: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública.

Como já citamos, a nossa pesquisa situa-se no campo jornalístico-midiático, por entendermos que o gênero textual notícia contempla dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, contemplando a produção do conhecimento, por propiciar a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública, como a própria BNCC afirma que devemos atuar em relação à leitura.

Trabalhar com o gênero notícia contribui para o processo de letramento de forma significativa, ou seja, desenvolve as capacidades de produção, bem como oportuniza não só a

comunicação por meio do gênero, mas elabora o conhecimento por meio da construção do pensamento do aluno.

Quando utilizamos a leitura, o estudo e a produção textual de um gênero, contribuimos para facilitar uma prática significativa de letramento social, como preleciona a Linguística Aplicada. Segundo Rajagopalan (2006), a atividade linguística é uma prática social: qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal.

A escola deve, assim, oportunizar a inserção do aluno no mundo da leitura e escrita, de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos; e considerar as diferentes condições de produção do discurso, como preconizam também os PCNs (1997) para o Ensino Fundamental.

3 UMA REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE A LEITURA E SEU ENTORNO

Fundamentamos nossa pesquisa no modelo interacionista de leitura. Nessa versão leitor e texto, no processo, se transformam ao interagirem como participantes de uma transação da qual surge o significado, redimensionando suas posições. Os autores interacionistas colocam esta como uma versão transacional para explicar como se processa o ato de leitura. A leitura é, sob o ponto de vista desse modelo, um evento dinâmico, uma atividade processual que atinge tanto a produção quanto a recepção do texto e o ato de ler consiste numa atividade realizada na interação que ocorre entre a tríade escritor, leitor e texto. A leitura não pode ser explicada considerando apenas o ponto de vista do autor, nem somente o ponto de vista do documento lido, uma vez que o processo de ler transforma ambos e o significado é sempre uma relação entre textos e contexto (sócio-histórico-cultural).

Corroborando com os estudos de Leurquin (2011), o leitor, nessa perspectiva, por meio de transações, constrói um texto durante a leitura, num evento que não se concretiza apenas no contexto de sua realização. A leitura sofrerá variações de acordo com os objetivos do leitor e escritor, com a audiência, a proficiência da língua, a visão de mundo e o momento sócio-histórico do sujeito e do grupo. No processo da compreensão, estratégias cognitivas são definidas e operam na busca do significado.

Como Braggio (1992), acreditamos que esse modelo apresenta a linguagem como um instrumento formador de consciência, necessário para que o leitor tenha uma reflexão sobre a sua condição, como um ser social, para que alcance a qualidade de leitor crítico, transformador, ativo e socialmente competente. Nessa proposta valoriza-se as duas modalidades, ler/escrever e a percepção de que há flexibilidade entre elas, tendo em vista que o leitor ativa esses três sistemas no evento da leitura. Dessa perspectiva surgem também novos encaminhamentos para a leitura em que interagem esses três principais componentes, baseados em estudiosos como Bakhtin, Vygotsky e Freire, que pensam a linguagem, o ser humano e a sociedade de modo totalizante e concreto, sendo o ser humano capaz de mudar a si e a sociedade, motivado pelas contradições geradas. Concebe o processo de leitura como contínuo, complexo e dinâmico, acontecendo em rede e de forma transacional, não sendo entendido aqui como produto acabado inalterável. Nessa visão, as diversas variantes contextuais que acontecem nesse processo são importantes.

As práticas de leitura em sala de aula, bem como as pesquisas sobre o ensino da leitura na escola revelam a necessidade de um estudo do conceito de língua voltado para linguagem como atividade dos sujeitos no cotidiano, como postulado nesse modelo. O

trabalho com leitura deve buscar orientar o aluno para se organizar e aprender a língua em seu funcionamento ou nos diversos usos e não apenas para que aprenda a descrevê-la. A partir do momento em que aconteceram essas mudanças na concepção de linguagem e de consciência, o papel da linguagem na comunicação e na formação da consciência foi repensado.

Outrossim, precisamos considerar as especificidades do universo sociocultural no qual o ensino e a aprendizagem acontecem, tanto para a compreensão como para a realização do trabalho do professor.

Atribui-se ao ensino da leitura um relevante papel na educação formal, trabalhando-se atualmente com diversas linguagens e gêneros discursivos, de modo a permitir que o sujeito leitor seja capaz de transformar-se, através dessas leituras, para organizar-se em seu papel social. Esses aspectos interagem tanto na produção quanto na compreensão do texto e na construção do sentido na escola.

Os papéis sociais têm uma relação inerente ao mundo social e subjetivo. Segundo Bronckart (1999), esses mundos podem ser desmembrados em quatro parâmetros, quais sejam o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor, bem como o objetivo da interação. As posições sociais do emissor e do receptor são considerados papéis sociais outorgados a eles.

Segundo BRAGGIO (1992), é do entrelaçamento de ideias que uma concepção plena de leitura e escrita emerge. O processo de comunicação constrói-se na perspectiva de que o homem, humanizado pela linguagem, toma consciência de si mesmo e de sua realidade, reflete sobre ela, transformando-a e transformando-se como sujeito e como agente sócio-histórico. Essa perspectiva permite novos estudos e aberturas para compreendermos não só o funcionamento da linguagem, mas também o da leitura na sala de aula, por isso nela pretendemos embasar nossos estudos.

Formamos o referencial teórico deste trabalho em torno do dispositivo sequência didática e do conceito de capacidade de linguagem propostos por Dolz (2016). Tomando como modelo a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), redimensionando esses conceitos, aplicando-os ao ensino de língua materna, em comparativo com a Análise Textual do Discurso (ADAM, 2011). Por ser um estudo com aplicação em sala de aula, baseia-se ainda em pressupostos da Linguística Aplicada (LA).

A linguística aplicada, como propõe Moita Lopes (2006), tem como ponto de partida a compreensão dos problemas sociais em que a linguagem exerce papel fundamental, e, entre esses problemas, podemos citar o de aquisição de conhecimentos por alunos residentes em área de risco, que têm como principal, se não única, oportunidade de acesso ao

conhecimento formal, a escola, o que se aplica aos sujeitos pesquisados em nosso estudo. O aprendizado, para estes estudantes, torna-se instrumento que oportuniza a sua inserção social (em outros papéis sociais), cabendo ao professor aí, o papel de apresentá-lo a uma visão crítica, doutrinando-o para que o estudante se utilize dessa inserção, desse novo papel, para também contribuir e conduzir o trabalho em busca de uma transformação social, como foi o intuito da temática dos textos sob os quais trabalhamos: “violência contra a mulher”.

De acordo com Moita Lopes (2006), a linguagem é a determinante central do fato social e o meio de se ter acesso a sua compreensão através da consideração de várias subjetividades dos participantes do contexto social.

3.1 Modelos de leitura

Os modelos de leitura, ao longo dos estudos sobre leitura, foram alterando-se de acordo com momento social e histórico de que foram parte, o que confirma o seu caráter dinâmico no meio social. Bem como as concepções de linguagem sofreram avanços ao longo do tempo, a compreensão de suas práticas também passou por alterações.

Buscando compreender as práticas de leitura que analisaremos, fundamentamos nosso referencial a partir de (BRAGGIO, 1992) sobre concepções de leitura, que apresenta estudos sobre as principais tendências relacionadas ao processo de ler na escola. Nessa perspectiva, faremos um recorte teórico que perpassa da concepção mecanicista da leitura à concepção sociopsicolinguística.

Os modelos de leitura existentes são uma representação do pensamento histórico/filosófico e uma concepção sobre o processo educacional da sua época, e a prática diária nas aulas de leitura reflete o seu modelo.

Os contextos sócio-históricos e ideológicos produziram modelos de leitura influenciadores das práticas dos professores de língua portuguesa. Esse percurso delinea cinco modelos de leitura: o linguístico, o mecanicista ou tradicional, o psicolinguístico, o interacionista de leitura I, o interacionista de leitura II e o sociopsicolinguístico. Faremos a descrição de cada modelo com mais detalhes na sequência, a fim de compreendermos melhor como contribuem para o ensino de leitura, bem como para visualizarmos como contribuíram para os nossos estudos.

3.1.1 Modelo linguístico, mecanicista ou tradicional

No primeiro modelo de leitura, sobressai-se a concepção em que a linguagem é vista quanto à sua natureza e aquisição, e o conhecimento restrito a um produto da experiência de fatos observáveis e mensuráveis. Esse modelo também é denominado de tradicional ou mecânico, nele a linguagem é vista como um sistema autônomo, fechado, constituído de componentes sem relação entre si. Tem-se aqui uma concepção estruturalista da língua.

Esse modelo de leitura desconsidera a participação do leitor, considerando o texto uma fonte única e acabada de informações. Nesse tipo de prática de leitura, o leitor, passivo, não tenta estabelecer relações intertextuais, extratextuais, nem questiona o texto, apenas decodifica-o. Calcado na concepção de linguagem como expressão do pensamento e que o ensino de línguas se aproxima de um ensino prescritivo.

Privilegia-se a forma linguística em detrimento do conteúdo significado, ler se restringe então a reconhecer palavras e ordená-las, a fim de formar um texto significativo, havendo uma preocupação excessiva com a decodificação mecânica da língua escrita. O leitor apenas recebe um significado pronto, que já existe no texto.

As consequências desse modelo são várias e se refletem em todo o processo educativo, como podemos observar nessa síntese de (BRAGGIO, 1992, p.11):

a leitura e a escrita são tratadas como a mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, como um fim em si mesma, circunscritas às quatro paredes da sala de aula. São estes pressupostos que, aglutinados, vão dar embasamento à prática de sala de aula e aos materiais didáticos

Desse modo, a leitura seria somente uma formação de hábitos ou de condicionamento, adquirida a partir de estímulos. O leitor não pode questionar o autor do texto, o que abre espaço para uma crença de que as ideias do texto são inquestionáveis. Tal pensamento não contribui para formar leitores críticos, capazes de interagir em uma sociedade idealista e abstratamente concebida como estática, homogênea, vazia de valores antagônicos (Braggio, 1992).

Sob este enfoque se erguem os modelos ascendentes (Gough, 1976; LaBerge e Samuels, 1977) para quem a leitura é processo perceptivo de decodificação, e o leitor buscaria nos elementos linguísticos a compreensão do texto escrito, através das letras, sílabas até chegar à frase, para obter uma compreensão global do texto. O indivíduo constrói a estrutura profunda, a partir da estrutura superficial, que é frasal.

Esse modelo de leitura foi muito criticado, mas ainda assim é utilizado em aulas de língua portuguesa. As críticas empreendidas ao modelo se devem ao fato de que a mera atividade de decodificação provoca um bloqueio no aluno quando este não conhece uma palavra, o que dificulta o processo de construção de significados e forma representações negativas da ação de ler, dificultando o avanço do aluno no processo de compreensão, como considera Leurquin (2011).

A aprendizagem é então vista como um processo repetitivo, mecânico, em que a técnica de ler prevalece sobre a compreensão, o significado, sem nenhum caráter funcional. Em sala de aula, o professor enfatiza a localização, identificação de elementos linguísticos no texto, não importando o significado, a dinâmica das situações de comunicação. Trabalha com textos fragmentados, descontextualizados, frases feitas com objetivo apenas de ensinar regras gramaticais.

Esse modelo desconsidera que o aluno já chegue à escola com um repertório construído através de práticas de comunicação/interação. “Tal compreensão leva à construção de uma sociedade estamental, que se mantém pelo poder do conhecimento, assim distribuído: aquele que sabe (o autor, o professor), o detentor do poder, e aquele que não sabe; o submisso (o leitor / aluno)”. (LEURQUIN, 2011).

Embora sejam importantes os conhecimentos que o texto traz, isoladamente não dão conta da complexidade que é a leitura, embora não se possa desconsiderar os conhecimentos trazidos pelo texto. O modelo psicolinguístico, que iremos detalhar na próxima seção dos nossos estudos, surge então na tentativa de resolver alguns problemas deixados por esse primeiro modelo.

3.1.2 Modelo psicolinguístico

Com base na teoria cognitiva, o modelo psicolinguístico vem a partir da mudança de paradigma do empirismo para o racionalismo. Esse modelo surge nos anos 50, quando o estruturalismo europeu convive com a teoria gerativo-transformacional norte-americana, cujo principal representante é Chomsky (1965). Para esse estudioso, as crianças, ao internalizarem regras gramaticais, são capazes de produzir um número ilimitado de sentenças de uma língua, sem serem explicitamente ensinadas, porque têm uma capacidade inata. Esse modelo de leitura defende ainda a existência de um falante/ouvinte ideal, em uma comunidade homogênea de fala, desconsiderando a natureza variacional da língua.

Braggio (1992) comenta que, segundo essa teoria, as crianças aprendem a falar compreendendo inconscientemente o funcionamento da língua, no entanto a leitura e a escrita são atos mecânicos e não processos de construção de sentidos. Essa concepção determina que é ao sujeito e à sua mente que se deve a criação da linguagem e a aquisição do conhecimento – o sujeito ideal é um agente que processa ativamente o conhecimento.

Conforme (BRAGGIO,1992, p. 19), pelo menos até a versão padrão da teoria chomskyana, a qual dá origem ao modelo psicolinguístico da leitura, ficam de fora do seu foco de análise os aspectos sócio-históricos da linguagem.

Ainda de acordo com Braggio (1992), esse ponto de vista psicolinguístico fundamentou a teoria gerativotransformacional, de Goodman (1969,1984) e Smith, o que provocou uma transformação nas bases da leitura e escrita.

Aqui o leitor, ao interagir com o texto, utiliza o conhecimento linguístico, o conceitual e sua experiência, fazendo previsões ou antecipações das informações, formulando ou rejeitando “hipóteses de leitura”. Nesse processo, o leitor é um processador ativo de informação, um sujeito do ato de ler e, nas palavras de Braggio (1992), a capacidade de prever, confirmar, rejeitar e refinar o que se lê baseia-se no seu conhecimento da estrutura linguística, seu estilo cognitivo e experiências com o material escrito.

Goodman (1984) continua seguindo a linha cognitivista e expande o modelo psicolinguístico, seguindo as pesquisas teóricas, mudando o foco da sintaxe para a semântica, considerando que o significado está na mente do autor e do leitor. A noção de leitura é ampliada e direcionada para a realidade do aluno. O processo de ler enfatiza aspectos gráficos, sintáticos e semânticos, e o leitor tenta buscar e reconstruir o significado ou mensagem pretendida e codificada pelo autor.

O leitor é sujeito do processo do ato de ler, seus conhecimentos prévios são fundamentais para a compreensão, a leitura é aqui entendida como processo. Nessa concepção, a leitura envolve autor e leitor, em que ler é atribuir significados ao texto. A linguagem é instrumento de comunicação e a língua é vista enquanto um código, um conjunto de signos combinados a partir de regras, capaz de transmitir uma mensagem, de um emissor a um receptor. Compreende-se aqui o ensino da língua como sendo descritivo, que objetiva mostrar como a língua funciona. (Hallyday, McIntosh e Stevens, 1974, p. 257-287 apud Travaglia, 2009, p. 39).

Com base nos estudos de Leurquin (2011), essa descrição do processo da leitura comporta, de certo modo, um avanço teórico, porque o leitor desveste-se de seu papel passivo, participando agora da construção dos sentidos do texto, passando a atuar como construtor de

seus conhecimentos. O foco de luz que antes incidia sobre o texto, passou a iluminar o leitor. Todavia, persiste a ênfase no componente sintático, sendo ainda uma concepção unidirecional da leitura; dessa vez, do sujeito para o objeto.

Isto significa dizer que agora a criança, no processo de aquisição, não imita; ela interioriza regras que a capacitam a produzir e a compreender a linguagem. Desse modo, a língua não é concebida apenas como estrutura gramatical, fragmentada em sons e letras, mas em suas relações e considera-se o significado no todo da enunciação.

Para Goodman, o objetivo da leitura é a compreensão; a exclusão do significado dessa atividade resulta apenas numa decodificação. Esse autor reformula posteriormente seus estudos, propondo um modelo de leitura e escrita, no qual o leitor constrói o sentido por meio de transações e acordos com o texto e, nesse processo, ambos são transformados, o que marca a mudança que ocorre entre o modelo mecanicista e o psicolinguístico.

Com base nos estudos de Leurquin (2011), a compreensão textual, para Smith (1999), acontece quando temos questões relevantes a fazer ao texto e somos capazes de encontrar as respostas para elas. A compreensão é fundamento da leitura e não consequência, logo, quando não compreendemos, não realizamos o ato de ler.

Assim, ler não é apenas decodificar signos linguísticos, mas construir significados para eles, relacionando conhecimentos anteriores com novos que emergem do texto. O autor propõe como fundamentais, no processo de construção do(s) significado(s) de um texto, dois tipos de informações: a informação visual e a informação não visual.

A informação visual está relacionada à escrita, representada pelas letras, palavras, texto. A não visual seria a teoria de mundo do leitor, relacionada a um conjunto de categorias, de regras de atribuições a cada categoria e a uma rede de relações entre as categorias, arbitrárias, porém dependentes do ambiente da pessoa. A informação não visual possibilita aos leitores atribuírem significados à informação visual. Assim, na compreensão de um texto escrito, “quanto mais informações não visuais um leitor possui, menos informação visual necessita” (Smith, 1999, p. 86).

Sobre o processo da leitura, Smith (1999) fala sobre problemas oriundos do acúmulo de informações visuais. Quando o aluno faz a leitura de cada letra de uma palavra, sobrecarrega a memória de curto termo, fenômeno por ele denominado de visão de túnel, que dificulta a compreensão do texto, e quando há alguma interrupção no processo, apaga-se a construção do significado, antes da sua chegada à memória a longo-termo.

Observam-se os avanços qualitativos sobre o ato de ler que acontecem na passagem de um modelo para o outro, o que passa a ser visto como uma busca de significado, mas nesse modelo ainda não incorpora o contexto social.

Nessa concepção, a compreensão do texto escrito requer que sejam observados não só os objetivos de leitura determinados pelo gênero do texto, mas também a formulação de hipóteses, ambas de natureza metacognitiva. Desse ponto de vista, o leitor é peça relevante no processo de ler, controla e ativa seu conhecimento prévio e outras fontes do texto para compreender ou buscar o sentido.

Há sempre uma necessidade elencada pelo leitor para que a sua leitura não ocorra apenas como um ato mecânico e sem significado como frequentemente acontece na escola, quando o professor impõe uma leitura desmotivada ao aluno. Uma prática de leitura mecanicista, que não considera o sentido geral do texto e à qual estão ligadas diversas propostas de ensino, na visão tradicional, impedindo o aluno de integrar as informações do texto e de realizar sua leitura global.

O modelo cognitivo de leitura ou tradicional, o primeiro modelo que aqui descrevemos, frequentemente utilizado na escola, teoriza sobre os processos mentais de quem lê, mas desconsidera outros aspectos. Aos nossos estudos interessa, fundamentalmente, o processo de formação de leitores no contexto de sala de aula de língua portuguesa, logo não podemos ter por base apenas esses primeiros modelos, pois entendem que a interação leitor-texto não colabora para a atividade de socialização dos sentidos do texto, não podemos apoiar nossa pesquisa somente no aspecto cognitivo da leitura, embora não possamos abrir mão da compreensão e tais aspectos, cientes de que as concepções se complementam em seus sentidos.

Já sob a utilização da teoria interacionista, que veremos, objetiva-se ver a construção significativa do texto como um todo. O uso dessa concepção pelo professor na sala de aula insere a interação no processo de construir sentido, e se complementa com o uso das concepções anteriores. Esse enfoque permite ao aluno revelar a sua capacidade de compreensão e reposicionar os problemas que tenha a partir da compreensão do texto não somente na escola, mas nas condições adversas com que ele se depara até chegar à compreensão. Iremos ver, a seguir, os pressupostos teóricos que tratam desse modo interacionista de leitura.

3.1.3 Modelo interacionista de leitura I

Na primeira fase ou modelo interacionista I, descrito por Braggio, entre outros linguistas e psicólogos, interessados nas relações entre linguagem e sociedade, modifica-se alguns pontos críticos da perspectiva estruturalista e gerativo-transformacional ao voltar-se para os aspectos sociais constitutivos da linguagem, colocando agora a fala e o sentido como foco dos estudos linguísticos.

O leitor aqui já não é mais ideal, em uma comunidade homogênea, e agora interage com o objeto (o texto), considerando o papel do contexto social, das comunidades heterogêneas e da cultura diversificada.

Há ainda a compreensão de que a linguagem escrita se diferencia da linguagem oral, e também, que a última deixa de ser compreendida como um objeto fragmentado, que não é passível de análise, desprovido de funções sociais. Entram em evidência aqui as funções da comunicação e a leitura é vista sob uma nova perspectiva.

Nessa fase, intensificam-se as pesquisas linguísticas com a língua em uso, como a sociolinguística, a pragmática e a linguística de texto.

A sociolinguística analisa a organização social do comportamento linguístico, tendo os estudos de Dell Hymes (1972) muito contribuído para esse modelo. Diferente de Chomsky, Hymes aponta a necessidade de se considerar os fatores socioculturais que agem na língua e sobre a necessidade não somente de saber sobre os usos da língua, mas de saber usá-la em situações reais de comunicação. Desse modo, Hymes refuta a noção de um falante/ouvinte ideal numa comunidade homogênea de fala e dotado apenas de uma competência gramatical. Halliday (1969) também considera os aspectos sociais da linguagem e traz o conceito de funções da linguagem, posteriormente utilizado por Goodman (1976) na proposição de uma teoria psicolinguística da leitura.

Marcuschi (1999) discute e partilha a postura de Goodman (1967) na crítica à visão do ato de ler apenas como identificação de letras, sílabas, palavras, estruturas sintáticas e proposições. Nessa perspectiva, o texto é tomado como unidade linguística numa ocorrência comunicativa para formar uma unidade de sentido e a leitura é uma interação comunicativa. Para chegar ao sentido do texto, o leitor necessita ir além dos referentes explícitos e realizar inferências que exercem papel preponderante na compreensão do texto. Para (MARCUSCHI, 2000, p. 6)

definindo o texto como evento e observando-o como processo e não como produto, a LT passou a incorporar domínios cada vez mais amplos, tendo de dar conta da integração de aspectos linguísticos, sociais e cognitivos no funcionamento da língua. Novos estudos são desenvolvidos e há uma enorme renovação dos materiais didáticos.

Mas as maiores contribuições dadas a esse modelo se devem aos estudos sociolinguísticos de Labov (1966), que considerou a possibilidade de sistematização e a existência de regras internas das variedades linguísticas, considerando que os falantes das variedades não padrão não possuem nenhuma deficiência linguística, como antes foi considerado. Foi com base em seus estudos que a sociolinguística adquiriu metodologia e teoria própria.

A psicolinguística cognitiva, que também contribuiu para a formação desse modelo de leitura, considera que a teoria dos esquemas, desenvolvida por Rumelhart (1994), teve o propósito de formular uma categorização global do conhecimento, o autor explica ainda que os conhecimentos adquiridos são armazenados na memória de longo-termo.

Concordando com estudos de Leurquin (2011), esse conceito de esquemas, divulgado principalmente por Rumelhart, surgiu na década de 30. Entretanto, uma tipologia do esquema (com relação ao estudo do texto) foi descrita por Carrel na década de 80. Segundo Carrel, no momento da compreensão textual, o leitor deve acionar os seus *esquemas formais* sobre diferentes gêneros e tipos de textos; os *esquemas de conteúdo* sobre o assunto tratado no texto, sobre crenças e sobre o mundo; e os *esquemas linguísticos*, conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos sobre a língua. Acrescenta ainda que no processo de leitura também são importantes os conhecimentos e crenças sobre a leitura em si e sobre os objetivos pessoais implicados no ato de ler.

Assegura Braggio (1992) que os esquemas são dinâmicos, emergem de interações do indivíduo com o ambiente e se modificam para acomodar as suas experiências. Sob essa ótica, todos os seres humanos interagem uns com os outros num contexto sociocultural e todos possuem experiências sócio-culturais. Partindo dessa concepção de aquisição do conhecimento, o ato de ler não pode ser uma resposta passiva ao *input* gráfico.

A leitura, percebida por esse ângulo, é um ato construtivo, o leitor segue as ideias contidas no texto, acrescenta suas experiências e dessa interação constrói o sentido. Nesse movimento, o texto se modifica e entram em cena novos elementos: o conhecimento da língua e de mundo e outras estratégias cognitivas, o que possibilita as várias interpretações. Esse é o processo de inferência que, nessa concepção interacionista de leitura, exerce papel relevante na compreensão.

Goodman, em sua proposta de modelo interacionista de leitura, retoma a construção do significado e a intenção que guiam o ato de fala, também denominados modelos ascendentes/descendentes simultaneamente de leitura, que apresentam um fluxo bilateral de informações. Ele considera que tanto os conhecimentos anteriores como os novos entram em evidência no momento da leitura e compreende a leitura como processo perceptivo e cognitivo, que possibilita ao leitor acionar as informações do texto e as informações que o leitor tem em mente (Rumelhart, Ortoni 1977; Smith, 1999; Goodman, 1976).

Os modelos ascendentes/descendentes simultaneamente ou modelos interacionistas mostram que no momento de compreensão textual estão em evidência os esquemas dos leitores, informações anteriormente adquiridas e armazenadas na memória a longo-termo, considerando a leitura como uma atividade complexa e interativa envolvendo os conhecimentos previamente adquiridos pelos leitores e os conhecimentos veiculados pelo texto.

Os estudos de Beaugrande e Dressler (1983) foram desenvolvidos com base nesse modelo de leitura e se destacam na linguística textual, colocando o texto como uma ocorrência comunicativa com sete padrões de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade. Nos nossos estudos, nos deteremos na categoria coesão (especificamente a nominal), por considerarmos-na imprescindível para o entendimento e progressão do texto.

Essas contribuições foram importantes, avançaram no campo da compreensão da leitura, mas continuam ligadas ao conceito de esquemas e não são consideradas uma visão interdisciplinar, mas multidisciplinar. A linguística dessa época, em colaboração com a psicologia cognitiva estudou a leitura partindo de interações sociais que têm por base o significado. Não nos deteremos, portanto, somente nos aspectos compreendidos pela visão aqui considerada, veremos outrossim os modelos de leitura como um crescente de ideias que se complementam.

3.1.4 Modelo interacionista de leitura II

Comunicação e função norteiam os estudos sobre leitura desse modelo. Os Goodman (1976) defendem que a leitura é um processo ativo de busca de significado, orientado pela necessidade de comunicação, que só poderá ser satisfeita se estiver inserida nos discursos sociais que circulam nas sociedades letradas. Para eles, a sala de aula e a escola devem fundamentar seus programas no uso funcional da linguagem escrita.

Esse modelo é trabalhado pelos Goodman (1976) através das pesquisas de Halliday, tomando como base teórica seus estudos sobre as funções da linguagem, aplicados às atividades de sala de aula, visando à comunicação e a função.

As reflexões a respeito das funções da linguagem, propostas por Halliday, já influenciaram o modelo interacionista de leitura I, agora, os Goodman (1976) aprofundam mais os seus estudos e acrescentam aos estudos de Halliday atividades com o objetivo de trabalhar as funções da linguagem, que são: função instrumental, função regulatória, função interacional, função pessoal, função heurística, função imaginativa, função informacional. Cada uma das funções recebe, de acordo com esses estudos, propostas de atividades, com ênfase na escrita e na leitura, mostrando que quando as atividades propostas são realizadas, a leitura dos alunos passa a fluir melhor.

Os autores propõem, com tais atividades, focalizar a linguagem escrita do ponto de vista da comunicação, ou ainda, situar língua e aprendizagem da linguagem nos contextos sócio-culturais. Esses autores mostram, através dessas atividades, que aprendemos leitura e escrita do mesmo modo e pelos mesmos motivos que aprendemos a falar e a ouvir, ou seja, pela necessidade de nos comunicarmos, nos entendermos e sermos entendidos, logo, elas devem ser ensinadas para que cumpram essa função.

Na linha do funcionalismo, segundo Braggio, Goodman (1977) reafirma os pressupostos da linguagem escrita sob o ponto de vista linguístico-cognitivo, define a leitura como processo de interação leitor/autor, através do texto, para construir significado, afastando-se das abordagens anteriores.

Braggio (1992, p. 60), analisando teorias dos Goodman afirma que:

o processamento dos ciclos e estratégias requeridos no ato de ler é simultâneo, todos interagindo no mesmo tempo. (...) sua concepção de leitura não se focaliza nem somente no leitor inside-out view, de dentro para fora, nem somente no texto outside-out view, de fora para dentro.

Corroboramos com Leurquin (2011) ao afirmar que esse modelo considera que no processo da leitura acontece um mapeamento, predição, confirmação e correção. O foco desse processo é o resultado da dinâmica interativa texto e leitor. Nessa perspectiva, o texto é a base da língua, tomada holisticamente; o significado não é unilateral; a leitura é um processo que envolve os dois sistemas e os erros proporcionam tentativas de chegar ao significado.

No período de 1980 a 1984, os Goodman não só ampliam sua concepção de leitura e escrita, mas apresentam outra versão de seu próprio modelo ao propor o modelo aqui em estudo, partindo da premissa de que no processo educacional devem ser utilizados

conteúdos que fazem parte da realidade do aprendiz (úteis e relevantes para o leitor). Nessa perspectiva, alunos precisam trazer para a escola as variedades linguísticas com seus usos e funções. Isso seria não só admitir as modalidades oral e escrita dos modelos anteriores, pois aqui apontamos para outra prática de leitura na sala de aula. Os autores chamam a atenção para a importância do contexto sócio-econômico e cultural em que o aluno foi formado e para o papel da escola na formação do aluno como apto a viver e se desenvolver nesse contexto.

Para Braggio (1992, p. 62)

se começarmos de onde as crianças estão cultural, linguística e cognitivamente não há necessidade de estabelecermos pré-requisitos nem limites para aprendizagem, ou seja, respeitando de onde elas vêm para onde vão.

Ainda conforme Braggio (1992), faz-se necessário que a escola se adapte às necessidades dos alunos, ajuste métodos, currículo, materiais e capacite os professores, interligando todo esse conjunto à cultura e às experiências que esses alunos trazem e nas quais se imergem.

Se as escolas adotarem apenas programas que continuam dando um tratamento somente mecânico à leitura e à escrita que verificamos em alguns modelos anteriores, como aquisição de técnicas desvinculadas da função social, dessa forma, a escola não ensina a ler, apenas fornece exercícios ou técnicas de leitura.

Essa abordagem se sustenta com base em teorias como a do desenvolvimento da linguagem, dos processos da linguagem e de aprendizagem da linguagem, incluindo a pesquisa sobre leitura e escrita, numa visão de aprendizagem da psicologia cognitiva e das relações de linguagem, pensamento e aprendizagem. Inclui ainda concepções sobre percepção, cognição, teoria de esquemas e desenvolvimento de conceitos.

Embora com uma concepção mais completa acerca da leitura, o próximo modelo se aproxima mais dos conceitos sob os quais iremos nos basear. Embora não possamos prescindir da descrição de todo o percurso teórico para chegarmos até aqui, para que tenhamos uma visão epistemológica dos estudos sobre leitura, e saibamos que os modelos se complementam.

Na sequência, e tendo como base as teorias anteriores, os Goodman propuseram uma visão psicosociolinguística da aprendizagem, que relaciona o indivíduo a uma visão sociocultural do desenvolvimento, tendo em pauta ainda a funcionalidade da linguagem para a comunicação.

3.1.5 Modelo sociopsicolinguístico de leitura

Nesse percurso teórico dos modelos de leitura, a maioria das mudanças ocorreu quando os autores repensaram suas posturas teóricas, como é o caso dos Goodman (1984) que durante essa fase complementam seus estudos e fornecem uma visão ampliada do modelo que denominou de sociopsicolinguístico. Do modelo behaviorista da leitura ao modelo interacionista se delinearam muitas mudanças, que residem no fato de que na versão interacionista da leitura, leitor e textos embora cheguem a se tocar, seguem caminhos separados. Para a sociopsicolinguística, eles se tocam e, no processo, se transformam.

No modo de leitura elaborado nessa versão leitor e texto, no processo, se transformam ao interagirem como participantes de uma transação da qual surge o significado, redimensionando suas posições, sendo vistos como parte de um sistema maior, desse modo, os autores colocam esta como uma versão transacional para explicar como se processa o ato de leitura.

A leitura é, sob o ponto de vista desse modelo, um evento dinâmico, uma atividade processual que atinge tanto a produção quanto a recepção do texto. O ato de ler consiste numa atividade realizada na interação que ocorre entre a tríade escritor, leitor e texto, no qual o significado resulta em um novo evento, uma transação ou encontro, e não pode existir fora dessa relação. Mas esse evento não pode ser explicado considerando apenas o ponto de vista do leitor, nem somente o ponto de vista do documento lido, uma vez que o processo de ler transforma ambos e o significado é sempre uma relação entre textos e contexto (sócio-histórico-cultural).

Para (ROSENBLAT, 1978 apud BRAGGIO, 1992), o ato de ler é um evento envolvendo um indivíduo e um texto em particular, acontecendo num momento específico, sob circunstâncias específicas, num contexto social e cultural específico, como parte da vida envolvente do indivíduo e do grupo. Esse é o entendimento apresentado por Goodman (1984) para mostrar que, na atividade leitora, há uma unidade de ações que se somam para unir as modalidades de leitura e de escrita, que são transacionais.

Do ponto de vista transacional, o escritor produz o texto, que é transformado no processo de leitura, momento em que o leitor, com seus esquemas, também constrói um outro texto. O modelo sociopsicolinguístico é considerado, primeiramente, como unitário, visando à unidade que busca a diversidade, ou seja, o entrosamento entre as especificidades da linguagem escrita e a compreensão da modalidade oral. Nas palavras de Braggio:

o ato de ler e/ou escrever é visto também como flexível, já que ele varia de acordo com o objetivo do escritor/leitor, com a audiência, a proficiência, a língua, a visão de mundo, o momento sócio-histórico do sujeito e do grupo, que implica na unidade dentro da diversidade, ou seja, embora o processo seja unitário psicossociolinguisticamente, ele varia de acordo com a situação na qual é produzido, já que as características do escritor, do texto e do leitor influenciam no significado resultante. (BRAGGIO, 1992, p. 70)

Como vimos, não há ênfase especial para nenhum dos componentes do processo, nem para o leitor nem para o texto, mas na ação interrelacionada em que o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto sócio-cultural. Para Goodman (1984 apud BRAGGIO, 1992, p. 70) a leitura eficiente resulta da habilidade em selecionar os aspectos mais produtivos necessários para produzir e testar hipóteses sobre a linguagem escrita.

Corroborando com os estudos de Leurquin (2011), o leitor, nessa perspectiva, por meio de transações, constrói um texto durante a leitura, num evento que não se concretiza apenas no contexto de sua realização. A leitura sofrerá variações de acordo com os objetivos do leitor e escritor, com a audiência, a proficiência da língua, a visão de mundo e o momento sócio-histórico do sujeito e do grupo. No processo da compreensão, estratégias cognitivas são definidas e operam na busca do significado. A referida autora lembra ainda que esse modelo de leitura não objetiva substituir os anteriores, mas coexistir com eles, ampliando seus limites e conceitos.

Como Braggio (1992), acreditamos que esse modelo apresenta a linguagem como um instrumento formador de consciência, necessário para que o leitor tenha uma reflexão sobre a sua condição, como um ser social, para que alcance a qualidade de leitor crítico, transformador, ativo e socialmente competente. Como alerta Bakhtin (2006), a linguagem, como não é um produto acabado, não pode ser reduzida a uma norma imutável.

Entendemos outrossim que há um ponto de convergência entre os estudos de Bakhtin e essa proposta de leitura, uma vez que ambos evidenciam o status da linguagem nas interações e no meio social, histórico e cultural que constrói o homem.

O que diferencia essa proposta das anteriores é a valorização das duas modalidades ler/escrever e a percepção de que há flexibilidade entre elas, tendo em vista que o leitor ativa esses três sistemas no evento da leitura. Dessa perspectiva surgem também novos encaminhamentos para a leitura em que interagem esses três principais componentes, baseados em estudiosos como Bakhtin, Vygotsky e Freire, que pensam a linguagem, o homem e a sociedade de modo totalizante e concreto, capaz de mudar a si e a sociedade, motivado pelas contradições geradas. A junção das propostas desses três pesquisadores muito contribuiu para os estudos linguísticos e educacionais no século XX.

Segundo BRAGGIO (1992), é do entrelaçamento de suas ideias que uma concepção plena de leitura e escrita emerge. O processo de comunicação constrói-se na perspectiva de que o homem, humanizado pela linguagem, toma consciência de si mesmo e de sua realidade, reflete sobre ela, transformando-a e transformando-se como sujeito e como agente sócio-histórico. Essa perspectiva permite novos estudos e aberturas para compreendermos não só o funcionamento da linguagem, mas também o da leitura na sala de aula, por isso nela embasamos nossos estudos.

A visão sociopsicolinguística da leitura concebe como referencial o processo de leitura porque esse é contínuo, complexo e dinâmico, acontecendo em rede e de forma transacional, não sendo entendido aqui como produto acabado inalterável.

A partir desse modelo, concretiza-se uma mudança na compreensão das teorias, que deixaram de ser uniformes, unilaterais, para serem interpretadas a partir de conexões, de redes, de transações, o que resultará na formação do leitor crítico, capaz de se comunicar com variados textos de diferentes formações.

Fundamentamo-nos, para explicação desse modelo, na teoria de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal, trazendo para a discussão o papel do professor como formador de leitores proficientes e críticos, que fazem uso da palavra para libertar não para alienar.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado, a partir da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de companheiros mais capazes.

Delineamos um gráfico com a finalidade de tornar mais palpável a reflexão sobre esse conceito, mostrando que as intervenções feitas pelos professores ou pelos pares, sob conhecimento do universo sociocultural do indivíduo e de teorias que possam subsidiar esse conhecimento, o levará à produção, em conjunto, do conhecimento.



Fonte: da autora.

É nesse espaço que está localizado o papel do formador de leitores, que precisa ter conhecimento de teorias que possam subsidiar a prática da leitura a fim de melhor desempenhar o seu papel, trazemos então esse delineamento histórico dos modelos de leitura, com o intuito de contribuir para esse embasamento teórico.

Importante salientar ainda que tanto na zona de desenvolvimento proximal quanto na potencial o modelo de leitura de que se faz uso é o interativo.

As práticas de leitura em sala de aula, bem como as pesquisas sobre o ensino da leitura na escola revelam a necessidade de um estudo do conceito de língua voltado para linguagem como atividade dos sujeitos no cotidiano, como postulado nesse modelo. O trabalho com leitura deve buscar orientar o aluno para se organizar e aprender a língua em seu funcionamento ou nos diversos usos, não apenas para que aprenda a descrevê-la.

A partir do momento em que aconteceram essas mudanças na concepção de linguagem e de consciência, o papel da linguagem na comunicação e na formação da consciência foi repensado. É o que pretendemos ao falar do tema “violência contra a mulher”, tentar adquirir voz e romper o silêncio pela linguagem, defendendo a emancipação e o empoderamento das mulheres, em busca, através do feminismo, de uma sociedade mais equitativa. Embora aconteça atualmente uma dominação, como fato social, é improvável que ela seja hegemônica como ideologia dentro dos espaços sociais nos quais as mulheres tenham o direito de se colocar livremente e tivemos a intenção de abrir um desses espaços.

Compreendemos assim, com base nos estudos de Leurquin (2011) que para explicar as formas mais complexas da vida consciente é preciso buscar as origens dessa vida consciente e do comportamento nas condições externas, no convívio social, nas formas histórico-sociais da existência humana, como postularam Vygotsky e Luria, em 1987.

Em síntese, os modelos de leitura apresentados pautam-se pelas posturas teóricas em relação à aquisição de linguagem e estão relacionados ao homem e as suas práticas

sociais. A reconstrução desse percurso teórico visa contribuir com a compreensão dos modelos de leitura. Partimos da visão empirista para a atual, colocando os modelos não como estanques e acabados, mas respeitando a densidade dialógica da linguagem, as especificidades de cada um e situando-os no contexto sócio histórico no qual se inserem, cientes da contribuição de um modelo para a formação do outro.

A perspectiva de linguagem enquanto interação permitiu não só que os estudos linguísticos enveredassem por diferentes direções, mas também que o processo educacional, especialmente, os estudos da leitura tomassem novo impulso.

Houve, nesse percurso, um fortalecimento do estudo de língua materna voltado para o uso, com ênfase na leitura e na produção de texto, surgindo, assim, concepções de leitura, de texto e de leitor, igualmente distintas. Atribui-se ao ensino da leitura um relevante papel na educação formal, trabalhando-se atualmente com diversas linguagens e gêneros discursivos, de modo a permitir que o sujeito leitor seja capaz de transformar-se, através dessas leituras, para organizar-se em seu papel social. Esses aspectos interagem tanto na produção quanto na compreensão do texto e na construção do sentido na escola.

Entendemos então que a teoria sociopsicointeracionista pauta-se pela linguagem produzida no espaço privilegiado da interlocução e não somente no sistema da língua. Partimos do princípio de que o processo comunicativo, na comunidade discursiva, ocorre mediante os princípios que determinam os comportamentos verbais e não-verbais e não somente como modos de codificar ou de decodificar signos. A linguagem é constitutiva do sujeito, do seu pensamento, da sua consciência que só adquire forma e resistência por meio dos signos criados por um grupo organizado, em que o fenômeno linguístico é um modo de criação individual e a enunciação um lugar de manifestação desses fenômenos.

3.2 Capacidades de linguagem

Após apresentarmos conceitos sobre o agir comunicativo, seguimos dissertando sobre os fundamentos da nossa pesquisa, nos colocando acerca dos conceitos sobre as capacidades de linguagem, que são de suma importância para a nossa análise.

Bronckart e Dolz (2007) defendem que o termo competência, cunhado por Chomsky (1955), deve ser substituído pelo termo capacidade, pois competência, determina uma natureza inatista, biológica, portanto independente de condições sócio-históricas e contextuais.

Como postula Bronckart (1999) devemos partir do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inserem. Assim, verificar as capacidades que as ações colocam em funcionamento, além das condições de construção dessas capacidades. Modificando a concepção de contexto antes vista somente na perspectiva cognitiva. Ao mudar o foco da simples cognição individual para a interação social, o ISD converge para uma visão das condições externas da compreensão textual, desenvolvendo uma nova concepção sobre ação de linguagem.

O mundo discursivo suscita um “mundo virtual coletivo” em que construímos significados no momento de leitura, em conexão com ela. As ações de linguagem do autor, portanto, permitem que os leitores acessem esse conhecimento coletivo, entendendo os efeitos da própria ação, a partir do estudo desses mecanismos. Nesse sentido, a própria leitura é uma ação de linguagem, pois produção, interpretação, compreensão e memorização são “condutas organizadas” dessa ação.

Entendemos que as ações humanas refletem-se no mundo, na construção dos seres, na organização do meio, através da linguagem; é o que vemos nos mundos representados e discursivos, e o que chamamos de ação de linguagem. Para essa ação de linguagem, Dolz, Pasquiér e Bronckart (1993) distinguem “modalidades instrumentais de realização”, ou seja, ferramentas que pormenorizam o estudo da produção e compreensão de textos, da oralidade e da escrita deles. Para facilitar o entendimento desse “caminho”.

No quadro do ISD, considera-se que, em relação à linguagem, aprender a ler e produzir textos demanda a aprendizagem de capacidades de linguagem. Ao ler ou produzir textos, o sujeito mobiliza seus conhecimentos sobre os procedimentos a serem seguidos, que fazem os sujeitos aprenderem operações de linguagem definidas pelas capacidades de linguagem. Segundo Dolz e Schneuwly (1998), existem três níveis de capacidades de linguagem imbricados para a aprendizagem: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

O foco da nossa pesquisa é permitir que os alunos identifiquem e mobilizem duas categorias específicas dentro das capacidades de linguagem, que são as capacidades de ação e as capacidades linguístico-discursivas (especificamente a coesão nominal, embora saibamos que há outras também se associam no processo). Para conduzir os leitores pesquisados a relacionar as capacidades de ação dos textos aos novos sentidos que iremos construir para esses textos, precisamos entender cada um desses níveis.

Sobre as capacidades de ação, segundo Dolz, Pasquiér e Bronckart (1993), o sujeito agente recorre ao mundo virtual coletivo, a fim de transmitir uma mensagem, que aqui

adaptamos, pois entendemos que o mesmo movimento é realizado a fim de compreendê-la. O sujeito recorre ao contexto social, histórico e cultural, a fim de compreender essa mensagem; a estrutura do assunto no texto; analisar os possíveis discursos utilizados; compreender a organização do texto a partir uma “base de orientação”.

As capacidades de ação possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação. Dessa forma, as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero que se está estudando, já que o texto produzido por um agente deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico, coerente com as regras de funcionamento da linguagem socialmente compartilhadas.

No segundo nível, denominado de capacidades discursivas, o agente do texto seleciona o tipo de discurso e recorre à estrutura dele, a fim de utilizar os elementos adequados. As capacidades discursivas possibilitam ao sujeito escolher a infra-estrutura geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido.

No terceiro nível há uma maior complexidade, uma vez que todas essas relações devem estar diretamente ligadas aos mundos representados e discursivos, ou seja, aos “parâmetros sociais”. Os autores descrevem esse nível como sendo o das operações psicolinguísticas e o denominam de capacidades linguístico-discursivas.

As capacidades linguístico-discursivas possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: 1. As operações de textualização, que incluem a conexão, a coesão nominal e a verbal; 2. Os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; 3. A construção de enunciados, oração e período; 4. E, finalmente, a escolha de itens lexicais.

Mesmo estabelecendo níveis voltados para o contexto de compreensão do texto, não podemos relegar a importância do professor que irá pensar e aplicar as atividades de sala por meio de ferramentas definidas, de forma a conduzir o aluno a perceber esses elementos, mobilizando-os conscientemente e oportunizando uma compreensão mais ampla do texto.

Bronckart afirma que todas as nossas ações se inserem em um sistema de atividades em um contexto sócio-histórico-cultural-econômico e ganham significado por meio das nossas ações de linguagem. Ações que se servem dos gêneros textuais como instrumentos para representar nosso agir em textos.

De acordo com essa visão que aqui apresentamos de capacidades de linguagem, considero-as como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, como instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem.

3.3 Agir comunicativo dentro do quadro teórico do ISD e mundos representados

Definidos e argumentados os conceitos de modelo de leitura, passamos agora a tratar do conceito de língua de acordo com os fundamentos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, base teórica da nossa pesquisa.

Toda produção de linguagem envolve condições externas sobre o contexto físico e sócio-subjetivo de seu agir, sobre suas próprias capacidades e sobre o conteúdo referencial mobilizado.

As operações de linguagem são em grande parte determinadas pelas representações sociais relativas à atividade humana e à atividade de linguagem em particular, mas permitem aos seus agentes sua contribuição de decisão e liberdade. “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 2006). As restrições sócio-histórico-discursivas permitem, ainda, o espaço de decisão sincrônica de um agente.

A atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais construtivas dos conhecimentos humanos, é nessa prática que se elaboram os mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais de mundo, é na intertextualidade resultante dessa prática que se reproduzem os conhecimentos coletivos e é na confrontação com essa intertextualidade sócio-histórica que se elaboram, por apropriação e interiorização, as representações de que dispõe todo agente humano, como preleciona Bronckart, 1999.

O interacionismo emerge como proposta de integração das ciências humanas, considerando, ademais, o ser humano como sujeito histórico. Segundo Bronckart (1999), constituem o interacionismo social as correntes da filosofia e das ciências humanas que pensam as propriedades específicas das condutas humanas como o resultado de um processo histórico de socialização. Pelo desenvolvimento complexo das relações entre os seres humanos foi necessária a criação de instrumentos semióticos. Essa semiotização é uma característica do homem e importante para a compreensão do interacionismo sociodiscursivo.

O interacionismo social é integrado por várias e diferentes correntes das ciências humanas, que convergem no pensamento de que as propriedades das condutas humanas advêm de um processo histórico de socialização. O interacionismo integra pensamentos de Marx, Engels, posições neokantianas da antropologia (Leroi-Gourhan, 1964; 1965), da socioantropologia (Morin, 1977), além de abordagens sociofilosóficas (Habermas, 1989; Ricoeur, 1986), teoria dos fatos sociais de Durkheim (1898).

O interacionismo se refere às abordagens que integram dimensões psicossociais, considerando os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas.

Para os interacionistas, resulta em conhecimento parcial interpretar as condutas humanas em sua especificidade, pois pesquisar o homem apenas em seu substrato neurobiológico ou comportamentalista no sentido behaviorista, é ilusório, por isso o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) conversa com conceitos filosóficos, antropológicos, sociais e linguísticos.

Com base na análise dos gêneros e tipos textuais de Bakhtin (2006) e análise das formações sociais Foucault (1969), apóia-se ainda na análise saussureana da arbitrariedade do signo (1916) para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano. No entanto, consideramos que a obra de Vygotsky, seguindo os postulados de Léontiev (1979) da ação e/ou atividade como unidade integradora, se articula mais claramente com nossos estudos, considerando as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas.

E, como fundamentos psicológicos, faz ainda uma releitura da obra de Piaget e da obra de Vygotsky, afirmando que este último se articula mais claramente com a proposta do ISD. Para Vygotsky, o “ser” humano é constituído pela convivência com o outro. Esta constituição ou reconstituição é de natureza semiótica, tendo como função de mediação o signo, a linguagem e essa que permite ao homem construir-se como ser cultural e simbólico.

O mundo é um conjunto de sinais e o homem não capta o real em si, mas os sinais, o simbólico. O que é simbólico para mim é simbólico para o outro, nesse confronto, percebemos como o outro percebe a realidade, dando-nos segurança para ratificar o nosso modo de ver. A certeza de que aquilo que percebemos corresponde ao real em si, é confirmado pelo outro. Essa é, também, a condição da verdade, que só pode ser constituída a partir da sociedade.

De acordo com Vygotsky, a palavra encontra sua essência em sua função de signo, é o material semiótico da consciência. É no significado da palavra que encontramos as

respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala. Dessa forma, o significado da palavra é um ato do pensamento, mas, ao mesmo tempo, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertencendo tanto ao domínio da linguagem, como ao domínio do pensamento. Por isso, Vygotsky utiliza, como “unidade de análise”, o significado da palavra e o método usado para explorar a natureza do pensamento verbal é a análise semântica. Trabalhar com o significado da palavra torna possível alcançar a análise das relações entre pensamento e linguagem, que, segundo o autor, não é somente um problema semântico, mas também psicológico. Do ponto de vista semântico, para Vygotsky (1987, p. 4), “uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana”. Do ponto de vista psicológico, é um fenômeno do pensamento que ganha corpo na fala.

A linguagem é adquirida a partir da sociedade humana, é um produto da atividade humana, um produto social nascido da necessidade de comunicação social. Como afirma (Bronckart, 1999), “A linguagem confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais”. Essa cooperação entre os indivíduos na atividade de linguagem, Habermas (1989) denomina de agir comunicativo.

A linguagem emerge a partir da negociação designativa dos membros de um grupo envolvidos na mesma atividade, logo, as relações designativas se estabilizam senão na cooperação ativa.

“Esse mundo social regula as modalidades do acesso dos indivíduos aos objetos do meio, ele condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo”. (Bronckart, 1999, p. 34) A linguagem humana é uma característica da atividade social humana, produto da interação social.

O agir comunicativo é constitutivo do psiquismo humano, também é constitutivo do social. De acordo com Popper (1972/1991) e Habermas, devido ao seu estatuto de formas negociadas, os signos têm uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio (mundos representados).

Para o ISD não é possível dar conta de análises da linguagem rejeitando as dimensões sociais e verbais da atividade, para isso, é preciso definir e identificar as unidades propriamente sociológicas das unidades propriamente psicológicas, de modo a conceitualizar suas interações, assim, seguindo Leontiev e Habermas, é a atividade (unidade sociológica) nas formações sociais que constitui o princípio explicativo das ações (unidades psicológicas) imputáveis a uma pessoa.

A linguagem humana no ISD é o instrumento pelo qual os interlocutores, intencionalmente, emitem preensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa

atividade se desenvolve. Com essa semiotização é que nasce a atividade, que é propriamente de linguagem, e que se organiza em gêneros textuais. Convém ressaltar que, é através de textos (diversificados em gêneros) com significações sempre moventes que se constroem os mundos representados definidores das atividades humanas, esses mundos também se transformam permanentemente. Portanto, a tese central do ISD é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.

A linguagem é organizada em signos, esses organizam-se em textos, para o ISD ambos são produtos da interação social e continuam sob a dependência desse uso, por isso os significados que veiculam são apenas momentaneamente estáveis. Através desses textos e signos com significações moventes que se constroem os mundos representados, os quais definem os contextos das atividades humanas que também se transformam permanentemente.

Com o uso da linguagem os seres humanos caracterizam suas maneiras de organizar suas formas de atividades com uma maior diversidade e complexidade, designando uma dimensão singular, chamada de social, como conceitua Bronckart (1999). Em suas relações sociais há tipos de negociação, contestação, portanto, conversação, através das interações verbais, que Habermas (1989) denominou de agir comunicativo.

O agir comunicativo refere-se ao fato de que as representações são como signos, ou seja, têm a função de representações comuns. Os signos, por sua vez, são classificados pela sua dimensão transindividual, ou seja, por todos os representantes de uma esfera social, as quais refletem as representações coletivas do meio e que se estruturam em configurações de conhecimentos chamados, segundo Popper e Habermas, de mundos representados.

Segundo definições de Habermas (Bronckart, 1999), existem três tipos de mundos: o “mundo objetivo”, caracterizado por signos que remetem ao meio físico (homem x meio ambiente); o “mundo social”, o qual é representado pelos signos que são marcados pela linguagem comum em meio às organizações das tarefas coletivas; e, enfim, o “mundo subjetivo”, o qual é representado pela relação de cada indivíduo em particular com a sua tarefa, e, posteriormente, o conhecimento acumulado na esfera social passa ao domínio da consciência, portanto, tem-se nesse mundo a autorreflexão. Ademais, os mundos representados (físico e sócio-subjetivo) imbricam-se ao mundo discursivo, que, de acordo com o ISD, seria criado pelas atividades de linguagem do autor.

É através desses mundos que o homem transforma o meio e é nesse contexto que os fatos são inseridos. Ressaltando que o “mundo objetivo” e o “mundo subjetivo” dependem do “mundo social”, visto que esse é o que apresenta a coletividade.

Desta maneira, fica claro que a linguagem humana é, primeiramente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática, bem como, tem como outra função pertencer à ordem do representativo ou do declarativo, representada pelos signos.

Cada língua representa a linguagem humana de acordo com suas modalidades, o que confere propriedades particulares aos significados. Bronckart (1999) coloca que é através da representação semântica de uma língua que os mundos representados são construídos concretamente e de uma diversidade de semantizações desses mundos representados se origina uma parte das culturas humanas.

As comunidades verbais não são sociologicamente homogêneas, são atravessadas por formações sociais diversas, complexas e hieraquizadas, em que se desenvolvem relações de força e conflitos entre grupos sociais que divergem quanto aos seus interesses. “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006). Cada formação social elabora modalidades de funcionamento da língua, que Foucault (1969) denomina de formações discursivas.

A atividade social dessas formações sociais é mediada pelo agir comunicativo, que transforma o meio em mundos representados. A ação, de acordo com Vygotsky (1998) “mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais) das condutas humanas”. Esses mundos representados constituem também sistemas de coordenadas formais a partir dos quais se exerce um controle da atividade humana.

“A ação e a pessoa humana são produto das avaliações sociodiscursivas, produto das semânticas entrecruzadas nas quais se moldam as culturas.” (Bronckart, 1999)

Quando se engaja em uma ação de linguagem, o agente humano traz um conhecimento dos mundos representados, do qual se apropriou na interação social e verbal. Os conhecimentos relativos ao mundo social e ao mundo subjetivo são apenas versões pessoais e parciais das coordenadas sociais globais, no processo de semiotização que a ação da linguagem requer.

A língua oferece diversas possibilidades para semantizar um mesmo referente. Subconjuntos desses conhecimentos pessoais são compreendidos e semantizados pelos significados dos signos utilizados e são mobilizados como referente da ação de linguagem.

A ação de linguagem é também um comportamento ou ato material, oral ou escrito, inscrito nas coordenadas do espaço-tempo em que a dimensão referencial e a contextual estão sempre em estreita relação de interdependência.

3.3.1 Os textos

O ser humano se comunica compreendendo e sendo compreendido através de textos. No processo de ensino da leitura, ao preparar as atividades para os nossos alunos, foi importante apresentarmos um posicionamento quanto ao conceito de texto que apresentamos aqui.

Por essa razão, a reflexão sobre o texto passou a ser relevante, já ancorada nas ideias desenvolvidas pelo autor genebrino Jean Paul Bronkart, inspiração para a nossa pesquisa.

Toda língua natural tem por base um código ou um sistema com regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis, que torna possível a compreensão entre os membros de uma comunidade verbal.

A apreensão de uma língua acontece através do contato com as produções verbais efetivas, que assumem aspectos diversos e são articuladas a diferentes situações de comunicação. Essas formas de realização empíricas diversas são os textos.

De um modo geral, o texto é toda unidade de produção da linguagem situada, organizada, acabada e autossuficiente do ponto de vista da ação ou comunicação, oral ou escrita, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada, considerado como uma unidade significativa de nível superior. E cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido, apresentando mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos que asseguram sua coerência interna.

Como são produto da atividade humana, os textos estão articulados às necessidades, interesses e condições de funcionamento das formações sociais em que são produzidos. Logo, à medida que emergem novas motivações sociais, novas circunstâncias de comunicação ou novos suportes de comunicação surgem diferentes espécies de texto.

Para delimitar e nomear tais espécies surge a noção de gênero de texto (ou gênero de discurso) que, a partir de Bakhtin, foi aplicada ao conjunto de produções verbais organizadas com base em suas propriedades linguísticas, em que todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero, tendo em conta, ainda, que alguns gêneros tendem a desaparecer e novos gêneros emergem, em suma, estão sempre em movimento.

Devido à sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, até mesmo infinitos, mas os segmentos que entram em sua composição são em

número finito. Cada texto exibe características individuais, por isso constitui um objeto sempre único.

Ao produzir um texto, o agente possui conhecimento dos gêneros e dos tipos em uso, que se constituem como modelos sociais ou exemplos-tipo adaptados às situações de comunicação-tipo, de acordo com conceitos elencados por Bronckart (1999).

Mesmo todo texto sendo elaborado tendo como referência os modelos sociais dos gêneros e dos tipos, ele também se caracteriza por escolhas particulares de aplicação desse modelo, o que faz de todo texto singular.

Os textos se organizam e funcionam a partir de parâmetros múltiplos e heterogêneos: situações de comunicação, modelos dos gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor etc. Por isso, os textos empíricos podem apresentar-se em diferentes níveis de “qualidade”.

No entanto, ao adquirirmos conhecimentos ou práticas novas não estamos somente reproduzindo modelos sociais, como pensava o behaviorismo, nem se trata de simples autorrealização de um poder cognitivo já existente, como posto por Chomsky. Como mostram os trabalhos de Piaget e Vygotsky o desenvolvimento de conhecimentos e de práticas novas exige o contato com modelos, mas o aprendiz também os desenvolve por generalização e por conceitualização, ou seja, pela construção de sistemas de representação sucessivos.

Os modelos teóricos da textualidade são lacunares e simplificadores, ao tentar aplicá-los em sala, mudamos suas características ao adaptá-los para trabalhar com situações de compreensão leitora.

Todo texto pressupõe uma ação de linguagem, que faz emergir tal produto. Ao reconhecer a interligação de parâmetros para a produção de um texto Bronckart (1999) estabelece a importância das várias operações realizadas por um enunciador singular. Esses parâmetros envolvem tanto elementos do lugar físico em que se encontra o agente-produtor, quanto o lugar sociosubjetivo; dessa forma, são várias as decisões e possibilidades de escolha do agente-produtor no momento de produção de um enunciado.

Um texto é a materialização do discurso de um interlocutor, membro de uma sociedade, historicamente e socialmente situado, e assume postos em suas práticas comunicativas. O leitor convive com uma diversidade de textos e precisa saber interagir de forma significativa.

Dolz (2016) coloca o texto como objeto de ensino ou como material sobre o qual se desenvolve um ensino procedimental (processual) em leitura, compreensão e produção de textos ocorre a partir do deslocamento do eixo de aprendizagem de língua materna: de um

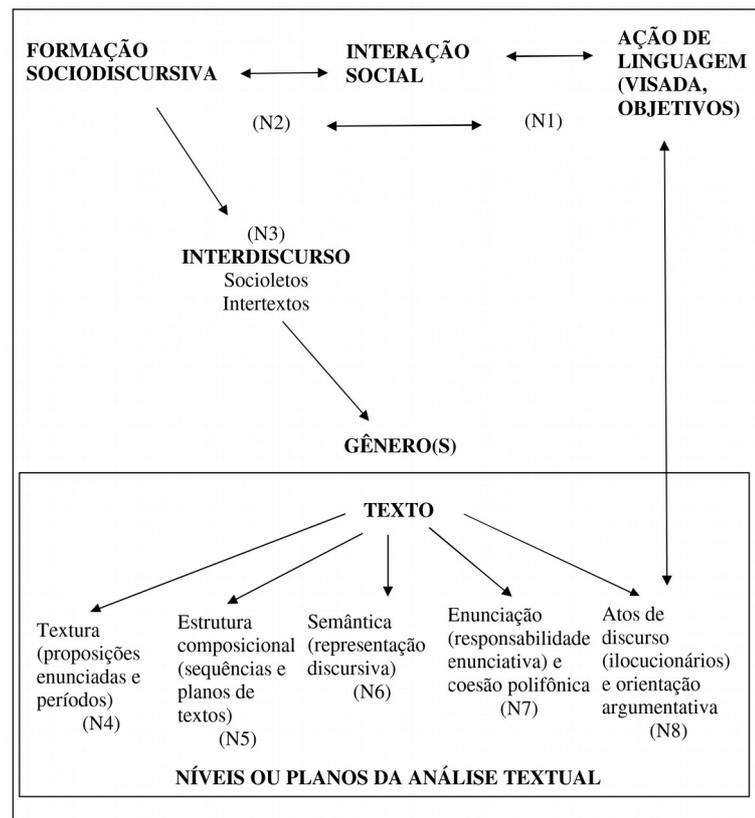
ensino normativo (que priorizava a análise da língua e da gramática) para um ensino procedimental (que valoriza os usos da língua, preconizando uma análise gramatical ligada a esses usos – atividades epilinguísticas), até então o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino.

3.4 A coesão a partir do ISD e da ATD

Para a análise a que nos propomos em nossa pesquisa, sobre elementos de coesão textual, iremos nos fundamentar em duas teorias que, embora advenham de diferentes bases epistemológicas (o ISD de base interacionista social e a ATD da linguística textual), ambas concordam no que diz respeito aos elementos da textualização.

A Linguística Aplicada fez uma conexão com os estudos da escola genebrina, se ancorando em teorias do texto/discurso. Inicialmente nos baseamos nos conceitos do ISD e os complementamos com elementos da ATD, sob o conceito de que para ter um nível significativo de leitura é preciso compreender os elementos linguístico-discursivos. Com respaldo do autor do ISD quando expõe em seu quadro teórico os estudos de Jean Michel Adam, mostrando que não há problema epistemológicos em unir esses 2 quadros teóricos.

Observando o esquema a seguir, proposto por Adam (2011), percebemos que a ATD (Análise Textual do Discurso) reconhece o contexto de produção do texto, mas com uma análise centrada nas unidades que se inter-relacionam para a construção do texto, já o ISD interpreta tais unidades em um contexto sócio-histórico.



Fonte: Adam (2011)

Traremos, adiante, embora não pontualmente, detalhes acerca do funcionamento das unidades do texto elencadas no quadro proposto por Adam (2011) e da forma como elas se relacionam como ISD, bem como com os nossos estudos.

Para analisar descritivamente os elementos de coesão nominal, estudaremos, a partir do gênero textual notícia, os tipos de coesão com base nas categorias propostas por Adam (2011). Pretendemos ainda seguir a tendência de uma LA engajada com nossas questões sociais, como uma atividade central dentro dos fatos humanos, relacionada com o ISD.

Benveniste (2005) afirma que língua e sociedade não se concebem uma sem a outra, uma e outra são *dadas*, mas também são *apreendidas* pelo ser humano.

Vygotsky afirmava “conhecemo-nos a nós mesmos porque conhecemos os outros e pelo mesmo procedimento com o qual conhecemos os outros, pois somos, em relação a nós mesmos, os mesmos que os outros em relação a nós” (1925/1999, p. 47)

Já Hymes, afirma:

A dimensão social não está restrita apenas a ocasiões nas quais os fatores sociais parecem interferir ou restringir os gramaticais. O engajamento da língua na vida social tem um aspecto positivo e produtivo. Existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis. Da mesma forma como regras de sintaxe podem controlar aspectos fonológicos e da mesma forma como regras semânticas

eventualmente controlam aspectos da sintaxe, deste modo as regras dos atos de fala entram como um fator de controle para forma linguística como um todo. (HYMES, 1972, p. 276)

Aqui, não consideraremos a língua como um sistema abstrato que pertence a um grupo de falantes, como vimos no modelo linguístico, mecanicista ou tradicional; mas a interação entre um sistema e os usos que se faz dele, podendo os usos sociais modificarem as regras desse sistema, como preleciona o modelo sociopsicolinguístico.

Ao longo do percurso das pesquisas sobre linguagem, vistas anteriormente, delineou-se, no último modelo mostrado, o pensamento de que, enquanto fato social, a linguagem é uma atividade humana e, como tal, dinâmica, numa perspectiva em que o leitor constrói o texto, durante a leitura, por meio de transações, num evento que não se concretiza apenas no contexto de sua realização.

Bronckart (1999) afirma que a linguagem humana se apresenta como uma reprodução interativa associada às atividades sociais, sendo assim uma característica da atividade social humana, realizada em um contexto de produção. Bakhtin (2006) confirma essa ideia ao postular que os textos são produto das atividades humana, situados sócio-historicamente em diferentes esferas. Os conceitos dos dois autores se assemelham, mas diferenciam-se no que Bronckart coloca como contexto de produção, Bakhtin terminologiza esfera.

Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) postulam que as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais quanto cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem, em uma situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação de produção são essenciais. Conceito que, retomando os anteriores, volta-se ainda para a análise da linguagem num contexto situado.

Bakhtin (2006) afirma ainda que a utilização de uma língua acontece através de enunciados concretos e únicos integrantes das esferas da atividade humana, refletindo as condições específicas e as finalidades dessas esferas, através de seu conteúdo temático e dos recursos da língua como recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais.

Como confirmado por Bronckart (1999, p. 72), “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. Bronckart coloca ainda os textos como operações psicológicas que culminam no agir comunicativo. O mesmo autor concebe texto como toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de

coerência sobre o seu destinatário. Para o ISD, os textos são singulares, pois são produto de uma representação particular que o agente tem da situação de produção.

Para que um enunciado seja um texto, é necessário que tenha textura, que é construída através de elementos de coesão. Quanto à textualidade, Beaugrande e Dressler (1983) elencam sete fatores responsáveis pela tessitura do texto: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Marcuschi (2008) aponta três problemas em relação a esses critérios: tratam a textualidade de forma categórica e estanque; mostram uma visão de texto como um código e uma forma; e, por último, esses princípios não podem ser considerados como boa formação.

Bronckart (1999) não propõe categorias de textualidade, mas mecanismos de textualização, demonstrando uma preocupação com o processo de produção. As teorias da LT têm como unidade de análise um “estado da produção”, deixando evidente a participação do agente da interação verbal que organiza os recursos de maneira particular. Os mecanismos de textualização propostos por Bronckart são: coesão nominal, conexão e coesão verbal. Embora apresente um número reduzido de categorias de análise, encontramos uma vasta gama de elementos linguísticos em cada uma delas.

3.4.1 Folhado textual

Um texto empírico, independente da diversidade e heterogeneidade dos componentes da sua infraestrutura, precisa constituir uma unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada.

Segundo Bronckart (1999), os mecanismos de textualização e os enunciativos são componentes da infraestrutura geral dos textos, responsáveis por uma coerência e por uma unidade comunicativa articulada à situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada pelos destinatários.

Todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos, que Bronckart (1999) denomina de folhado textual. São esses níveis a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Preleciona Bronckart (1999) que “os mecanismos enunciativos referem-se à clarificação dos posicionamentos enunciativos e à explicitação das modalizações que se aplicam a alguns aspectos do conteúdo temático.” Esses mecanismos não seguem uma linearidade no texto, traduzem-se por ocorrências locais de unidades linguísticas e contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto.

Os mecanismos enunciativos encontram-se pontualmente no texto, já os mecanismos de textualização estão relacionados à progressão do conteúdo temático do texto, estabelecendo a coerência temática do texto, através de cadeias isotópicas que organizam os elementos do conteúdo textual. Exploram as cadeias de unidades linguísticas, organizando-as em diversos percursos entrecruzados, marcando as relações de continuidade, ruptura ou contraste, a fim de estabelecer a coerência temática do texto.

Os mecanismos de textualização contribuem para marcar a estruturação de conteúdo temático, portanto, pressupõem essa organização mais profunda, que chamamos de infraestrutura. Os mecanismos enunciativos são o domínio do nível mais “superficial”, pois estão mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários. Esses mecanismos funcionam num nível intermediário e consistem em criar séries isotópicas que contribuem para estabelecer a coerência temática, articulados à linearidade do texto: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Sendo a coesão nominal uma categoria em que nos deteremos na análise do *corpus* da nossa pesquisa.

Capazes de atravessar as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que compõem o texto, os mecanismos de textualização são definidos no nível da unidade global que é o texto. Já as marcas linguísticas podem variar em função dos tipos de discursos que atravessam. A eles cabe o papel de manter a progressão temática dos conteúdos, portanto, estão distribuídos em partes importantes do texto.

Os elementos de um texto devem ser analisados em cada situação particular, pois cada tipo de discurso/texto, com sua especificidade, terá em sua superfície elementos que são possíveis de ocorrer de acordo com o momento de produção.

As marcas de textualização são unidades empiricamente detectáveis na superfície textual, além de estabelecer conexão entre as partes de um texto, desempenham outras funções. Baseado em Charolles (1994), Bronckart (1999) distingue três planos de análise: microssintaxe, macrossintaxe e elementos de textualização. Para Bronckart (1999), esses elementos são responsáveis pela coerência do texto e pela progressão temática.

A microssintaxe diz respeito à estruturação interna das frases sintáticas. Nesse nível, é realizada a análise dos elementos de um sistema da língua. Os constituintes dessas frases estão em torno de um sintagma verbal e podem desempenhar diferentes funções (sujeito, adjunto adnominal, por exemplo).

Já o plano macrossintático se refere ao funcionamento de subconjuntos de estruturas, desempenhando um papel intermediário. Estão em dependência com uma unidade

dotada de uma função sintática da microanálise, além de relacionar esses constituintes com outros que aparecem em uma frase próxima.

Nos elementos de textualização, surgem as regras de organização geral do texto - os mecanismos de textualização. Aqui, os elementos de micro e macrossintaxe, além da função de organizar o texto em um todo coerente, também exercem funções sintáticas e funções de organizadores textuais para manter a progressão temática do conteúdo referencial do texto. Embora existam também unidades que não desempenham papel no plano da micro e macrossintaxe, são responsáveis, exclusivamente, por estabelecer a textualização.

O nível mais profundo é constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos do discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele aparecem.

Bronckart (1999) pontua a importância dos elementos que estão na composição dos vários planos. Aqueles que estão além das regras de micro e macrossintaxe e aqueles que não desempenham função alguma nesses dois planos, mas apenas marcam a textualização. Esses elementos, presentes na interface do texto, mostram a importância da inter-relação entre os vários níveis de análise, além da carga significativa que acarretam.

3.4.2 Mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização estão relacionados à linearidade textual e correspondem à coerência sob o ângulo da progressão temática do texto. Por isso, marcam as grandes articulações hierárquicas, lógicas ou temporais.

O ISD agrupa os mecanismos de textualização em três grandes grupos: mecanismos de **conexão**, mecanismos de **coesão nominal** e mecanismos de **coesão verbal**. No ISD, as diferentes funções desempenhadas por esses mecanismos são realizadas por unidades linguísticas, a que Bronckart denomina de marcas de textualização.

A discussão a respeito da coesão nominal situa-se, de acordo com Bronckart (2009), nos mecanismos de textualização, importantes como construtores de progressão temática, mas sem deixar de considerar que “as marcas linguísticas que os realizam podem, entretanto, variar em função dos discursos específicos que esses mecanismos atravessam” (BRONCKART, 1999).

Os mecanismos de conexão marcam as grandes articulações da progressão temática e são realizados pelos organizadores textuais. Segundo Bronckart (1999), os

organizadores assinalam as transições entre os tipos de discurso, entre as fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação, marcando, assim, as relações entre estruturas, ou podem, ainda, exercer articulações mais pontuais entre frases.

Adam (2011) subdivide os conectores em três tipos: os conectores argumentativos; os organizadores e marcadores textuais; e os marcadores de responsabilidade enunciativa. Essa divisão se justifica de acordo com a função que exercem dentro do texto.

Sobre a coesão nominal e sua função, Bronckart (1999) afirma que este mecanismo explicita (...) “as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais” (BRONCKART, 2009), podendo introduzir no texto um termo novo, que construirá em seguida cadeias anafóricas e ainda retomar essa unidade fonte ou antecedente ao longo do texto.

Os mecanismos de coesão nominal têm a função de introduzir temas e/ou personagens novos e a de assegurar sua retomada ou substituição durante o texto. Introduzem os argumentos e as retomadas destes no texto, marcam as relações de dependência ou descontinuidade entre dois subconstituintes internos às estruturas de frase: o predicado que se desenvolve em torno de um verbo e os argumentos que são compostos essencialmente por sintagmas nominais, que exercem a função sintática de sujeito, complemento do verbo, atributo ou adjunto adverbial. São realizados pelas anáforas para a produção de um efeito de estabilidade e continuidade no texto.

Nos postulados de Silva (2005), encontramos que, de maneira geral, os estudos sobre coesão textual se referem apenas à coesão nominal, mas Bronckart vê na classe lexical dos verbos um elemento importante para assegurar a organização temporal e hierárquica dos processos verbalizados no texto através dos tempos verbais. Assim, também são responsáveis pela continuidade ou descontinuidade internas das séries isotópicas do texto.

Os mecanismos de coesão verbal asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto. Essas marcas morfológicas aparecem em interação com outras unidades que têm valor temporal (advérbios e organizadores textuais, principalmente) e sua distribuição depende dos outros mecanismos de textualização e dos tipos de discurso em que aparecem. Estabelecem retomadas entre séries de predicados ou de sintagmas verbais que contribuem para a evolução do conteúdo temático, produzindo um efeito de progressão, no nível dos determinantes do verbo.

Os mecanismos de conexão marcam as articulações da progressão temática, com os organizadores textuais, que são aplicados no plano geral do texto, nas transições entre os

tipos de discurso e entre fases de uma sequência. Explicitam as relações entre os diferentes níveis de organização de um texto. As ocorrências de organizadores textuais dependem do tipo de discurso em que se inserem.

Tratamos, nos nossos estudos, sobre coesão nominal. Bronckart afirma não serem profundas as considerações que faz sobre a coesão nominal, sendo necessário complementá-lo com outros teóricos, mas teremos no ISD nosso aporte teórico, logo, buscaremos autores que dialoguem com o ISD.

3.4.2.1 A coesão nominal

São muitos os estudos que tratam da coesão de um texto, aqui trataremos especificamente da coesão nominal, no entanto, tanto na linguística textual, quanto no interacionismo socio-discursivo encontramos base teórica para ancorar nossos estudos.

Bronckart (2006) defende que a coesão está ligada a uma base semântica (unidade de significação nova) quando propõe a noção de cadeias isotópicas espalhadas no texto, e não necessariamente entre constituintes linguísticos, mas é necessário ressaltarmos que tais constituintes são importantes para a construção da textualidade.

Em uma perspectiva da LT ou do sociointeracionismo, as teorias que tratam do texto postulam sobre a importância da textualidade e dos seus elementos, a exemplo do que coloca Adam:

O fato de não se poder decompor o texto em frases, aplicando-lhe os mesmos procedimentos usados para a frase, o sintagma, o signo e o morfema, impõe uma mudança de quadro teórico. A frase enunciada tem propriedade de poder entrar em relação de coesão e de progressão com outras frases. Essa tensão interna define a textualidade. Os n-tuplos de frases não são dispostos linearmente, mas constituem objeto de agrupamentos de vários tipos. É necessário, então, teorizar linguisticamente fatores de agrupamento de orações em subunidades textuais. A questão do alcance é uma das teorizações desses fenômenos semânticos, enunciativos e macrossintáticos. (ADAM, 2011, p. 57)

Para Halliday e Hasan (1976), a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente de outro, ou seja, quando um elemento para ser decodificado precisa da ocorrência de outro. Entendem os autores coesão como “uma série de relações de significação do que é geral para todas as classes de textos, que distingue o ‘texto’ do ‘não texto’ e inter-relaciona entre si os sentidos do texto.”

“Índices linguísticos” vão sendo fornecidos pelo produtor do discurso, o que possibilita ao leitor ou ouvinte ir descobrindo/construindo as relações de coesão e coerência

desse discurso. O produtor do discurso fornece os índices que julga necessários para a transmissão do que quer dizer, e apóia-se para isso em hipóteses em relação a quanto o interlocutor poderia deduzir de seu discurso. Essas hipóteses baseiam-se em uma suposição sobre o saber comum entre os dois, o que não implica necessariamente que o que se criou ou recriou sobre o discurso estejam em sintonia, podendo ainda haver ruídos nessa comunicação.

Afirmam Halliday e Hasan (1976), ainda que “para que um texto seja coerente é preciso que haja uma determinada propriedade linguística em ação: a coesão”. Os autores postulam ainda coesão e registro como dois fenômenos distintos, embora inter-relacionados e responsáveis, juntos, pela transmissão do significado do discurso. A coesão, portanto, está relacionada com a organização textual, ou seja, trata-se de como as frases se organizam em sequências, expressando proposições.

Entretanto a coesão, para os autores, “não é uma questão do que um texto significa, mas de como o texto está edificado, semanticamente” A textura ou coerência seria criada por esses itens linguísticos e pela relação de coesão que existe entre eles. As noções de coesão e registro(coerência), de Halliday e Hasan, não consideram como o texto está edificado semanticamente e o que o texto significa, incluindo componentes sociais, expressivos, comunicativos etc.

Todavia, Beaugrande e Dressler (1983) postulam a coesão como o modo em que componentes da superfície textual se conectam mutuamente em uma sequência, fazendo o texto existir como um todo coerente, que se relaciona também com outros textos.

Importa destacar também que a coesão, para Halliday e Hasan, é uma relação semântica entre um elemento no texto e um outro que é imprescindível para a interpretação do primeiro. Entretanto, a textura, ou seja, a qualidade de um texto ser um texto envolve, segundo os mesmos autores, mais do que só a existência de relações semânticas, denominadas de relações coesivas, envolve também um nível de coerência que o texto precisa apresentar, estando assim coesão e coerência relacionadas.

Ou seja, um texto, para Halliday e Hasan (1976), “é um extrato do discurso que é coerente em dois aspectos: é coerente em relação ao contexto de situação, portanto *consistente em registro*, e é coerente em relação a ele mesmo e, portanto, coeso”. A textura resulta, então, da combinação de configurações semânticas de dois tipos, de registro e de coesão.

Enquanto Halliday e Hasan estabelecem coesão e coerência como dois níveis distintos e os define de uma maneira estanque, Charolles (1997) diz não ser possível separá-las em dois níveis, pois se interconectam. Charolles inclusive não faz uso do termo coesão,

faz, outrossim, uma distinção entre coerência microestrutural e macroestrutural, o que se enquadraria relativamente nos conceitos de coesão e coerência, respectivamente. Além disso, para o autor, coerência e linearidade textual estão relacionadas, ou seja, “não se pode questionar a coerência de um texto sem se levar em conta a ordem em que aparecem os elementos que o constituem.” E essas sequências de elementos estão incluídas no texto, uma unidade superior e última.

Para Charolles “nenhum texto é coerente ou incoerente; tudo depende do receptor e de sua habilidade para interpretar as indicações presentes no discurso, (...) de um modo que corresponda à sua ideia daquilo que faz com que uma série de ações se transforme num todo integrado”. Logo, Charolles concorda que o professor, ao ler um texto de um aluno, tem acesso ao mundo de acordo com o qual o texto foi emitido, o que lhe permite, “de um lado, aceitar o discurso como coerente (nesse mundo) e, de outro lado, recuperá-lo num sistema de coerência considerado perfeito que é, ao mesmo tempo, o seu, o do aluno e o de todos os eventuais receptores.

Enquanto Halliday, define dois níveis (coesão e registro) de maneira relativamente estanque; Charolles, que também considera dois níveis (microcoerência e macrocoerência), não acha possível que se estabeleça uma divisão entre coesão e coerência, pois os considera interdependentes. E diz ainda que não é o conhecimento da língua que nos faz concluir isto e, sim, nosso conhecimento anterior, nossa capacidade de raciocinar.

Charolles afirma ainda que

“no estado atual da pesquisa (...) parece que não é possível tecnicamente operar uma divisão rigorosa entre as regras de porte textual e as regras de porte discursivo. As gramáticas do texto rompem as fronteiras geralmente admitidas, entre o imanente e o situacional, donde, do nosso ponto de vista, a inutilidade de uma distinção coesão/coerência que alguns propõem baseando-se justamente na divisão precisa entre esses dois territórios”

Widdowson (1981) também faz considerações sobre coesão, definindo como “o modo pelo qual as frases ou partes de frases se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional.” E amplia esse conceito quando considera que as frases utilizadas em um discurso com fins de comunicação normalmente não exprimem, por si próprias, proposições independentes e, sim, adquirem valor em sua ligação com as outras proposições expressas pelas outras frases. Ao apreendermos essa ligação e ao sermos capazes de associar uma frase ou uma parte de uma frase a um valor apropriado, “então reconhecemos que uma sequência de frases, ou parte de frases, constitui um discurso coeso.” Diz o autor então que um discurso possui coesão “na medida em que permite um desenvolvimento proposicional eficaz”, e que

as frases possuem uma forma apropriada “na medida em que permitem esse desenvolvimento”, ou seja, “Quando exprimem proposições que se integram ao desenvolvimento proposicional do discurso”.

Os conceitos de coesão e coerência de Widdowson, associam a coesão ao desenvolvimento proposicional e a coerência ao desenvolvimento ilocucional. Widdowson chega ao conceito de coerência pela constatação de que, ao produzirmos uma frase durante a comunicação, não só exprimimos uma proposição, mas também realizamos um ato ilocucional. Havendo coesão é possível inferir os atos ilocucionais a partir das ligações proposicionais indicadas explicitamente: havendo coerência, deduzimos as ligações proposicionais implícitas a partir de uma interpretação dos atos ilocucionais.

Consideramos que os conceitos construídos pelos autores citados sejam importantes para a construção do nosso referencial teórico, uma vez que corroboram em alguns termos e são ampliados pelos conceitos do ISD. Utilizamos, nas nossas análises, a dimensão do ISD, que trata dos mecanismos de coesão nominal como parte de um folhado textual e das regras de organização geral dos textos, em que os mecanismos de coesão nominal introduzem argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto.

Com os trabalhos atuais na área da linguística textual houve um desenvolvimento das teorias sobre coesão nominal, principalmente com os estudos sobre referenciação. Para Mondada e Dubois (2003) a referenciação é vista como um processo cognitivo e discursivo, imputado a um indivíduo socialmente situado.

3.4.2.2 Mecanismos de coesão nominal

O Interacionismo Socio-discursivo preleciona que os mecanismos de textualização são realizados por diversas unidades linguísticas, que são designadas pela expressão genérica de marcas de textualização. Essas marcas de textualização são concretamente observáveis nas frases ou na junção das frases e, em geral, exercem um papel na organização dessas unidades sintáticas locais. Tais mecanismos são agrupados em três conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

Na proposta de Bronckart (1999), a coesão nominal não é um mecanismo linguístico pontual ou que fica ao nível da frase, perpassa todo o texto. É uma categoria de análise dentro do folhado textual, importante para manter o conteúdo referencial e para a organização temática do texto.

No entanto, para o ISD, não é possível falar em coesão nominal apenas como recurso linguístico capaz de conferir progressão ao texto, precisamos observar as influências que o contexto de produção pode gerar na construção de sentidos do texto. Sendo assim, quando construímos textos, precisamos não só articulá-los de forma coesa, mas é preciso também ter em conta que há o contexto de produção no qual este discurso se situa, pois sem tal contexto, esse texto não existiria.

Charolles (1997) aponta que, em qualquer texto, escrito ou oral, existem expressões que indicam que um determinado segmento deve ser ligado a outro ao longo do texto e que essas marcas contribuem para a continuidade do assunto do texto. Bronckart (1999) confirma e acrescenta que a anáfora é um mecanismo de manutenção temática de um texto, realizada através de marcas de coesão deixadas pelo agente-produtor do texto.

Segundo Apothéloz (2003), a anáfora não pode ser tratada apenas no nível da sintaxe, fora de um contexto linguístico discursivo, corroborando, assim, com a proposta do ISD em perceber o texto como a unidade de análise, portanto no nível semântico das cadeias anafóricas.

Os mecanismos de coesão nominal fazem parte de operações de linguagem de um agente-produtor, que contribuem para manter a isotopia do discurso para uma ação de linguagem. Fiorin (1992) define isotopia como “o que dá coerência semântica a um texto, a recorrência do mesmo traço semântico ao longo do texto”. Os saberes relativos a essas operações, Adam (2011) denomina de sistemas de conhecimentos linguísticos ativados.

Segundo Apothéloz (2003), os mecanismos de coesão estão além do nível frasal, podem ocorrer com certo controle da sintaxe, mas podem estar muito mais dependentes de fatores contextuais e pragmáticos. Verificamos outrossim que essa concepção não se liga ao que vimos no modelo linguístico, mecanicista ou tradicional de leitura, mas ao modelo psicossociointeracionista, com o qual trabalhamos em nossos estudos.

De acordo com Bronckart (1999), os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependência existente entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais ou quando há marcação de relação de correferência.

Em relação à correferência, Bronckart não deixa claro o seu significado, mas Adam (2011) coloca como uma relação de identidade referencial entre dois ou mais signos semanticamente interpretáveis, independentes um do outro. Apothéloz (2003) designa que há correferência entre duas expressões que designam no texto o mesmo referente. É importante perceber que essas funções são detectadas em uma análise microssintática, como vimos em definições já apresentadas anteriormente.

Esses níveis mantêm interdependência entre um e outro dentro do texto e são condicionados pelo contexto de produção. É por essa perspectiva que o ISD trata essa categoria de maneira diferente. De acordo com Bronckart (2006), as escolhas das unidades linguísticas, mesmo com todas as coerções impostas pela limitação dos recursos linguísticos das línguas naturais, ou mesmo pelo gênero, são de responsabilidade do agente-produtor e de acordo com a situação de produção no qual se encontra. Essa abordagem pretende relacionar o sistema da língua com o uso que fazemos dela, mas sem negligenciar as características estruturais da língua.

Os mecanismos de coesão nominal, conforme Bronckart (1999, p. 268-271), marcam relações de dependência e/ou descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos às estruturas de frase. Eles têm a função de introduzir os temas e/ou personagens novos (inserção de uma unidade de significação nova, origem de uma Cadeia Anafórica), de um lado, e a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto (reformula essa unidade fonte ou antecedente no decorrer do texto). Essa realização é feita por unidades chamadas anáforas.

Afirma o autor ainda que para os diferentes aspectos que as relações de correferência subjacentes às cadeias anafóricas possam apresentar no texto, pode haver uma identidade do conteúdo referenciado relacionado pela cadeia anafórica. Mas em outros casos, os elementos da significação podem compartilhar apenas algumas características referenciais e pode haver entre eles relações lógicas de associação, de inclusão, de contiguidades ou podem apresentar relações totalmente indefinidas.

3.4.2.3. Categorias de anáfora

Tratamos, nas nossas análises, sobre duas categorias anafóricas debatidas na literatura: anáfora direta e anáfora indireta. Quanto às opiniões dos autores sobre a anáfora direta, não há divergências entre pesquisadores como Marchushi (2001), Apothéloz (2003), Koch (2002), e Adam (2011); no entanto a anáfora indireta não é tratada da mesma forma.

Nos estudos sobre coesão, verificamos essa convergência entre o ISD e a Linguística Textual, além de o próprio Bronckart (2009) sugerir um diálogo com esta teoria, quando trata dos tipos de anáforas nominais e pronominais.

Para Koch (2002), a coesão nominal é feita pelo processo de referenciação, entendendo a referenciação como uma atividade discursiva, considerada como o resultado da

operação que se realiza quando se usa um termo ou se cria uma situação discursiva referencial para designar, representar ou sugerir algo.

Nesse caso, as entidades são vistas não como objetos-do-mundo, mas como objetos-de-discurso. Koch (2002, p. 83) elenca os seguintes princípios de referenciação envolvidos na construção de um modelo textual: ativação, reativação e desativação. Na ativação, um referente textual ainda não mencionado é introduzido, passando a preencher um nóculo na rede conceptual do modelo de mundo textual. Na reativação, um nóculo já introduzido é de novo ativado, por meio de uma forma referencial, de modo que o referente textual permanece em foco. E na desativação, há uma ativação de um novo nóculo, deslocando-se a atenção para outro referente textual e desativando-se, assim, o referente em foco anteriormente. A ativação se refere à função de introdução e a reativação, à de retomada, se comparada com a proposta de Bronckart. Assim, a progressão textual se dá baseada no já dito, no que será dito e no que é sugerido; codeterminando-se progressivamente.

Baseamo-nos no que diz Adam (2011), que faz uso do termo: anáfora associativa. Bronckart (1999) trata ainda da importância desta para a textualidade e organização geral do texto, dos mecanismos de coesão nominal, e faz considerações a despeito delas, que traremos detalhadamente adiante.

Cristóvão (2001, p. 69) afirma que há a substituição lexical, a substituição pronominal por anáforas, a supressão etc. As unidades que realizam essa função são os sintagmas nominais e os pronomes, logo, as unidades linguísticas que marcam a coesão, então, são as anáforas pronominais e as anáforas nominais. A autora, em termos, amplia o que foi postulado por Bronckart (1999), no entanto não coloca todos os fatores envolvidos.

Bronckart (1999) também divide as categorias de coesão em duas grandes categorias de anáforas: as pronominais (pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos, reflexivos e elipse) e as nominais (sintagmas nominais de diversos tipos). E amplia, quando afirma que a função de introdução é, em geral, realizada por um sintagma nominal indefinido; a função de retomada, pelas diversas anáforas pronominais, sintagmas nominais definidos.

Anáfora pronominal

Essa categoria é composta de pronomes pessoais, relativos, possessivos demonstrativos e reflexivos. Nessa relação, Bronckart (1999) também inclui a elipse, que pode ser considerada como o produto de uma transformação de apagamento de um pronome.

Embora haja essa função de retomada de um antecedente, algumas ocorrências podem remeter diretamente a uma entidade exterior ao texto (agente-produtor ou a seus destinatários). Trata-se dos pronomes dêiticos.

Apothéloz (2003), citando Lyons, diz que se entende por dêiticos a localização e a identificação de pessoas em relação ao contexto espaço-temporal acreditado e mantido pelo ato de enunciação e a participação de um locutor e de, pelo menos, um interlocutor.

Anáfora nominal

Essa categoria, Bronckart (1999) considera ser composta por sintagmas nominais de diversos tipos. Os sintagmas que asseguram uma retomada podem ser idênticos a seu antecedente, mas podem diferenciar-se dele tanto no plano lexical quanto no plano das marcas de determinação, ou ainda nos dois planos simultaneamente.

Para tipificar das anáforas nominais, nos fundamentamos nos conceitos de Adam (2011) e Apothéloz (2003), que classificam a anáfora nominal em fiel e infiel. Bronckart afirma ser a função de introdução marcada por um sintagma nominal indefinido, e a de retomada é, geralmente, marcada pelas diferentes anáforas pronominais e por sintagmas nominais diversos, cujos determinantes são definidos, informando ainda ser essa uma constatação superficial, pois pode acontecer de forma diferente.

Para o ISD, saber usar os elementos linguísticos para construir a coesão é, sem dúvida, importante e necessário. No entanto, vale ressaltar a importância dos mundos formais no contexto de produção dos textos, uma vez que são os contextos de produção que, muitas vezes, influenciam a construção de sentido no texto. Por isso, para essa teoria, estudamos o texto em seu contexto de produção, ainda que, por se dar em contexto escolar, seja artificial, mas tentamos aproximar ao mais real possível, pois as representações sociais assumidas pelos interactantes da comunicação serão decisivas para as escolhas e sentidos lexicais dos elementos linguísticos usados para a compreensão dos elementos de coesão de um texto e o entendimento se ele é bem articulado.

Neste capítulo apresentamos os conceitos que irão fundamentar as nossas análises, marcando também o aparato teórico que nos será essencial. Sob os conceitos de leitura, de texto e capacidades de linguagem, bem como conceitos sobre os mecanismos de coesão nominal. Nossa âncora serão os estudos de capacidade de linguagem por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004). Bem como os conceitos de coesão nominal propostos por Adam (2011) e Bronckart (2006). Tomamos como modelo a perspectiva do Interacionismo Sócio-discursivo

(BRONCKART, 1999; 2006; 2008), redimensionando esses conceitos em sala de aula de língua materna.

4 METODOLOGIA

Inicialmente, e de modo mais amplo, o objeto de estudo desta pesquisa é a leitura. Dentro do campo de pesquisa que investiga esse objeto, indicaremos a perspectiva sob a qual serão direcionados os nossos estudos e parte do aporte teórico que atenderá nosso interesse para embasamento da pesquisa, por ser necessário para uma melhor compreensão da metodologia de que fizemos uso. Precisamos, assim, delimitar sob que ponto de vista e em que condições será organizado e construído o objeto dessa pesquisa.

A nossa pesquisa é de base etnográfica, pois leva em conta que em qualquer estudo contextualizado é essencial que se leve em consideração a visão que os participantes têm do contexto social. O que, como pesquisador, pretendemos é entender os significados construídos pelos participantes do contexto social, de modo a poder compreender tal contexto.

Nossa pesquisa se insere ainda no campo de estudos da Linguística Aplicada (LA), corroborando com o que defende Rajagopalan (2006), para quem a atividade linguística é uma prática social. Sendo assim, as práticas de linguagem estão diretamente ligadas às práticas sociais em situações particulares de comunicação. Qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal.

Corroborando com Moita Lopes (2006), em Linguística Aplicada, um paradigma de análise do contexto social dos atores, que aqui realizamos para a escolha da temática a ser trabalhada, tem sido cada vez mais usado na área da pesquisa na sala de aula, focalizando o processo de ensino-aprendizagem. Pretendemos então focalizar, a partir dos textos que irão compor o nosso estudo, em um problema infelizmente recorrente em nossa sociedade: a violência contra a mulher.

De acordo com Thiollent (2008), a partir de um prévio diagnóstico de uma realidade em que se deseja interferir, com o objetivo de transformar os fatos ali encontrados, faz-se necessário estabelecer métodos de procedimento para que se obtenham resultados sistemáticos e cientificamente coerentes.

Logo, para tal, faremos uso da estratégia metodológica da pesquisa-ação, por ser a mais apropriada para os nossos objetivos nesse estudo. O autor a define como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2008, p. 20).

A pesquisa-ação como estratégia metodológica pode ser utilizada em muitos campos de atuação social, em uma gama de pesquisas, e é bem utilizada em pesquisas na área de educação, pois temos, nesse campo, uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema observado, tendo como objeto principal de investigação a situação social em que as pessoas encontram-se inseridas, mas não somente as pessoas como fatos isolados, pois problemas de diferentes naturezas podem ser postos em estudo sob essa situação. Trata-se de um método de pesquisa que pode agregar vários métodos ou técnicas de investigação social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa no nível de captação de informação.

De acordo com Thiollent (2008, p. 23), “o objetivo do método consiste em resolver, ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada”, e deve existir, durante o processo, acompanhamento das ações e de toda a atividade dos atores da situação.

Fizemos então um diagnóstico inicial da situação, a fim de estabelecermos prioridades sobre o que deveríamos trabalhar. Esse diagnóstico foi realizado não somente a partir dos meus conhecimentos, enquanto professora, sobre a turma, mas também a partir das opiniões deles. Realizamos uma sondagem prévia e uma atividade inicial, antes de elegemos os procedimentos a serem trabalhados e fomos fazendo essa regulação de acordo com os resultados durante o processo, o que, neste estudo, é de fundamental importância. Nesse ínterim, a metodologia tem como função básica conduzir a pesquisa de acordo com as exigências científicas, levando também em conta o aprendizado dos sujeitos que dela participam.

Na construção do nosso processo metodológico, como eixo norteador, assentamo-nos no aporte teórico da pesquisa-ação, descrita por Thiollent (2008, p. 23) como “pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação.”, pois pressupõe uma forma de ação planejada para problemas coletivos, sob a finalidade de facilitar a busca de soluções em contextos de base empírica.

Utilizamos essa teoria para a elaboração de todas as etapas desta pesquisa, que teve como produto prático a realização de uma proposta de intervenção em sala de aula, com atividades de leitura. Um processo em que a aprendizagem, embora aconteça aqui como parte planejada, também acontece cotidianamente com os sujeitos que, nesse momento, imersos no contexto escolar, têm acesso, sob mediação do professor, a saberes científicos, de forma sistematizada. O professor tem como funções comunicar, educar e organizar esse

conhecimento com todos os sujeitos participantes, sob a função de pensar as técnicas metodológicas não só para a sua pesquisa, mas para a vida prática dos participantes.

A partir da pesquisa-ação, realizamos a análise de problemas específicos, os quais tinham como objetivo a análise de uma categoria de linguagem, mas o objetivo maior era o de proporcionar uma tomada de consciência pelos participantes da pesquisa e lhes possibilitar a produção de conhecimento.

Segundo Thiollent (2008), há alguns aspectos essenciais na pesquisa-ação, a saber

a. há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b. da interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ações concretas; c. o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d. o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas de situação observada; e. há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f. não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2008, p. 18- 19)

Tendo em vista também que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo.

Consideramos a abordagem deste estudo como qualitativa, uma vez que a reflexão sobre os fatos foi utilizada para a elaboração de ações de interferência naquela realidade, o que confirma os pressupostos da pesquisa-ação, de acordo com seu principal estudioso. Trata-se, assim, de uma pesquisa sobre o ambiente escolar enquanto espaço promotor da aprendizagem de língua materna através do desenvolvimento de capacidades de leitura que favoreçam o letramento, tendo como aporte teórico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). A pesquisa, portanto, teve como campo de ação a Linguística Aplicada, estando relacionada ao trabalho do professor, à linguagem e ao ensino e à aprendizagem.

Apesar de comungarmos com os principais objetivos da metodologia da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008), e pelo fato dessa pesquisa estar situada na Linguística Aplicada e de a LA não se propor a resolver problemas, mas sim a criar uma inteligibilidade para questões de uso da linguagem. (MOITA LOPES, 2006), precisamos realizar adaptações a nossa pesquisa.

Após serem apresentados os conceitos e objetivos principais do método, é necessário descrever as etapas metodológicas que foram executadas a partir dele. Na realização de uma pesquisa-ação, Thiollent (2008) define as etapas como flexíveis e passíveis

de adaptações à dinâmica interna do grupo social que envolve os pesquisadores e a situação investigada.

Destacamos ainda o método pesquisa-ação estabelecido por se configurar pertinente à finalidade a que se propõe o estudo, tendo em vista o caráter empírico da sala de aula. Compreendemos nossa pesquisa como um processo cíclico, em que um problema é identificado, ações são planejadas e executadas, e em seguida avaliadas, para que o ciclo recomece com a retomada da prática ou com novos desafios.

Apresentaremos a proposta de intervenção em detalhes, demonstrando a adaptação feita da proposta de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) para um plano voltado ao desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas através da leitura, com base no interacionismo sociodiscursivo.

Trata-se ainda de uma pesquisa descritiva, pois estudamos a compreensão dos mecanismos de textualização a partir de atividades de compreensão leitora. O estudo descreve o fenômeno dos mecanismos de coesão nominal a partir de atividades de compreensão leitora por estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental. Analisamos as capacidades linguístico-discursivas mobilizadas por esses estudantes para a compreensão dos mecanismos de coesão nominal e sua contribuição para a manutenção do conteúdo temático no gênero textual notícia.

A nossa pesquisa está situada no eixo ensino-aprendizagem de pesquisas do Gepla (Grupo de estudos e pesquisas em linguística aplicada), grupo de estudos do qual faço parte, com a pretensão de contribuir para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas dos alunos, com base no interacionismo sociodiscursivo.

Temos ainda, no Gepla (Grupo de Estudos em Linguística Aplicada), situado na Universidade Federal do Ceará, onde empreendemos nossos estudos, pesquisas situadas sob o mesmo eixo, a exemplo da tese “A argumentação nos textos de opinião do jornal escolar: composições e operações discursivo-enunciativas”, de Carneiro Silva (2011); bem como a dissertação “Mecanismos de coesão nominal em produções escritas de estudantes de português língua estrangeira”, de Celedônio da Silva (2005).

As práticas educacionais instauram um universo de tensões culturais e psíquicas que envolvem tanto o modo como os agentes envolvidos constroem representações sobre si mesmos, os outros e o mundo ao seu redor como representações que eles constroem sobre os objetos, as práticas e os objetivos de ensino. (Machado, 2004)

Faremos o detalhamento da nossa metodologia, descrevendo o nosso método de pesquisa através de: caracterização, delimitação do universo, procedimento de geração de dados e descrição da análise dos dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

Desenvolveremos nossa pesquisa no contexto de uma escola pública em Fortaleza, que existe desde 1974, a Escola Municipal de Tempo Integral Professora Antonieta Cals, mas passou a ser de tempo integral desde 2014, pertencente ao Distrito de Educação II, da Secretaria Municipal da Educação – SME, composta de creche (em um anexo) e Ensino Fundamental II.

A escola está situada no bairro São João do Tauape, e atende à comunidade do bairro e áreas adjacentes, pois fica relativamente distante de outras da rede municipal com Ensino Fundamental II. Localiza-se em uma região considerada urbana, tendo ao lado um posto de saúde municipal, além de ficar próximo a supermercados, avenidas e ter uma linha de ônibus que passa pelo local. Essa localização é considerada de fácil acesso, embora, por descaso do poder público, fique em uma área considerada de risco e vulnerabilidade, visto a crescente onda de violência que, cada vez mais, atinge o estado do Ceará.

Os alunos da escola, em sua maioria, são estudantes carentes cujas famílias recebem até um salário mínimo e são beneficiários do Programa Bolsa Família. Na turma em que aplicamos a atividade, o número de estudantes matriculados é 37, mas temos apenas 25 alunos que têm uma frequência mais assídua às aulas. Além disso, temos um quadro complexo de evasão escolar, comprovado pelo número de turmas: temos 4 turmas superlotadas de 6º ano, mas apenas uma turma de 9º, com poucos alunos. Sendo a turma de 9º ano a grande preocupação da escola, que recebe uma atenção diferenciada, pois é nessa fase em que são realizadas as avaliações externas (SPAECE, ENEM), não existindo uma conscientização da escola de que tais avaliações são resultado de um trabalho realizado ao longo do tempo.

Na escola há 3 professores de língua portuguesa, em que uma ministra aula nas turmas de 6º ano, outro nas turmas de 8º e 9º ano e eu ministro aula nas turmas de 7º ano. Nossos planejamentos são feitos, embora aconteçam no mesmo dia, de forma isolada, em que cada professor se responsabiliza pelo seu plano de curso. Não há diálogo também com os professores das demais disciplinas, quando há, sempre acontece de maneira informal. Não há,

tampouco, incentivo da gestão para que essas trocas aconteçam ou alguma formação dada nesse sentido.

Esta concepção de educação de tempo integral que a escola oferece tem como foco ampliar referências para o estudante vislumbrar oportunidades para tomada de decisões que o proporcionem autonomia, competência e solidariedade no desenvolvimento de suas potencialidades, através de princípios educativos como: Protagonismo Juvenil, 4 pilares da educação, educação interdimensional e pedagogia da presença. Embora saibamos que não há uma atenção real para que essas dimensões sejam de fato trabalhadas, os professores eventualmente participam de formações nesse sentido, principalmente professores participantes dos programas de PCA (professor coordenador de área) e PDT (professor diretor de turma).

A escola tem ainda 2 turmas de 7º ano (dados relativos ao ano em que foi aplicada a pesquisa) e, com o intuito de analisar as capacidades de linguagem mobilizadas por um grupo de alunos de um dos 7º anos do Ensino Fundamental desta escola, participantes de uma sequência didática, nosso principal interesse foi o de, através de uma pesquisa-ação, verificar as capacidades de linguagem, com foco nas linguístico-discursivas e de ação, mobilizadas por esses alunos, especialmente com foco no alcance do descritor 11 de língua portuguesa, proposto pela matriz de referência do SAEB, que versa sobre estabelecimento de relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições, mais especificamente as relações de coesão nominal. Para tanto, realizaremos uma sequência didática a partir de notícias que versam sobre o assunto: violência contra a mulher.

4.2 Delimitação do universo

Essa pesquisa foi aplicada a um grupo de 25 alunos, de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de tempo integral do bairro São João do Tauape, da cidade de Fortaleza, dos quais somente 5 alunos permaneceram para efeito de análise, uma vez que somente 9 participaram de todas as etapas do estudo, mas desses, somente 5 foram considerados, pois 2 não responderam todos os itens das atividades propostas e os outros 2 são alunos que apresentam uma dificuldade em leitura relacionada a transtornos de aprendizagem, comprovada em laudo médico pericial. Os sujeitos participantes da pesquisa têm faixa etária variando entre 11 e 14 anos, estando, a maior parte deles, dentro da faixa etária correspondente para a série que estão cursando. Por ser uma escola de tempo integral, as turmas têm 6 horas-aula de língua portuguesa por semana.

Os alunos residem no entorno da escola ou em bairros circunvizinhos. Dos referidos alunos, 14 são cadastrados em programas sociais do governo, sob número de inscrição social, e beneficiários do programa bolsa-família, o que determina um público de baixa-renda, em que 80% da turma é constituída por alunos do sexo masculino, enquanto apenas 20% da turma é composta por alunas do sexo feminino.

Dos 25 alunos pesquisados, somente 9 realizaram todas as etapas da pesquisa, o que evidencia o alto índice de absenteísmo da escola. Os módulos foram elaborados com base em uma sequência de atividades bem articulada, o que nos impossibilita de realizar a análise com alunos que não participam de todas as fases, pois há uma quebra na trajetória dos conteúdos.

Os alunos não foram identificados, para efeito do estudo, sob o seu nome, usaremos o codinome de 9 escritoras negras brasileiras: Maria Firmina, Carolina Maria, Elizandra Souza, Ana Maria Gonçalves, Conceição Evaristo, Alzira Rufino, Geni Guimarães, Cidinha da Silva, Elisa Lucinda. Essa escolha se deve ao fato de estarmos realizando estudo com a temática sobre o universo da violência contra a mulher, logo, quisemos prestar homenagem a essas escritoras, mulheres, que exercem um papel como militantes na causa da violência contra a mulher, que se dá, majoritariamente entre mulheres negras.

4.3 Procedimento de geração de dados

A investigação que realizamos está fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo, com o objetivo de observar a mobilização das capacidades de linguagem de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da escola pública municipal de tempo integral Professora Antonieta Cals, em que leciono desde 2014, em uma sequência didática que aplicamos, com base no descritor 11, proposto pela matriz de referência para língua portuguesa das avaliações do SPAECE, para, a partir das dificuldades verificadas, desenvolver tais capacidades, com foco nas capacidades de ação e linguístico-discursivas.

Trabalhamos com atividades de leitura, que foram desenvolvidas durante as aulas da disciplina de língua portuguesa desta turma de 7º ano. Os dados foram coletados nas aulas de língua portuguesa, durante a 4ª etapa de 2019. Para tal, formulamos os módulos das atividades, em uma adaptação do dispositivo sequência didática para o ensino de leitura, com textos jornalístico-midiáticos, que foram trabalhados durante o período, com foco nos mecanismos enunciativos propostos por Bronckart (1999), também como parte das atividades didático-pedagógicas da turma.

Assim, a sequência didática não se realizou somente com o objetivo de compor a nossa pesquisa, mas fez parte das atividades da 4ª etapa para a turma. Importante lembrar que, embora a seleção do tema não ocorra com essa motivação, a compreensão dos mecanismos de coesão nominal também faz parte dos objetivos curriculares para o 7º ano. Prevemos a utilização de pouco mais de um mês, com 6 horas aula semanais destinadas à sequência didática, mas acabou sendo necessário a utilização do bimestre quase inteiro, por conta de contratempos que ocorreram na escola. Além desse tempo, utilizamos os horários de planejamento e outros horários para montar as atividades de leitura.

Fizemos opção por produzirmos o nosso próprio material em função da necessidade de um material específico para a nossa coleta de dados, em que se pretende desenvolver capacidades de linguagem, no entanto, importante esclarecer que os professores, de maneira geral, encontram dificuldades para realizar essa mesma produção em virtude do tempo e das condições financeiras que encontram nas escolas públicas, mesmo constando que os Livros Didáticos não atendem às expectativas do seu planejamento, mas acabam precisando utilizá-lo.

Ademais, o livro didático em uso na escola em que trabalho, “Português: linguagens”, com o qual trabalhamos há 3 anos, embora faça um trabalho que considera os gêneros textuais como ponto de partida para o ensino-aprendizagem, não apresenta atividades de compreensão leitora que objetivem o desenvolvimento das capacidades de linguagem, objetivo do nosso estudo.

Formulamos uma SD dentro da zona de desenvolvimento proximal dos estudantes a fim de perceber, posteriormente, se eles revelavam progresso no que se refere à mobilização das capacidades específicas e percepção dos mecanismos estudados. A escolha dos textos que compuseram as atividades foi realizada em função do tema e posicionamento da notícia a ser estudada, não foi feito um estudo anterior acerca do posicionamento do jornal, por esse motivo não detalhamos essa informação na nossa pesquisa.

A elaboração de todos os itens que compuseram nossas atividades e sua análise foi realizada sob a perspectiva teoria do Interacionismo sociodiscursivo, no que se refere aos mecanismos de textualização. As atividades que irão compor o nosso *corpus* foram elaboradas com base no gênero textual notícia sob a temática do universo da violência contra a mulher. A escolha dessa temática foi realizada em sala de aula, sob votação dos alunos.

Realizamos uma sequência didática de 16 aulas, geminadas, que se seguiram por quase 2 meses letivos, contabilizando um total de 32 horas/aula. Posteriormente, por diversas

vezes, ao longo da pesquisa, essas atividades foram reavaliadas, para regularmos os pontos em que as dificuldades foram aparecendo e, desse modo, fomos adaptando as aulas seguintes.

A definição do dispositivo didático que denomina-se sequência didática é realizada por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), como um conjunto de atividades pedagógicas, organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual, em que há o objetivo de oferecer ao aluno instrumentos importantes para melhorar sua capacidade de ler e escrever. A sequência didática tem por objetivo ajudar o aluno a apropriar-se de um gênero textual, contribuindo para que consiga fazer uso do seu discurso em situações de comunicação determinadas, com foco nas capacidades de linguagem requeridas para a produção do gênero trabalhado, a fim de promovermos uma pedagogia que não seja superficial, e que seja situada socialmente. Adaptamos essa teoria para a leitura, a fim de realizarmos as nossas atividades no âmbito da leitura.

Foram, assim, 5 atividades elaboradas. Cada uma delas iniciava com um vídeo que tinha a função de acionar no leitor o seu repertório, constituído a partir das suas memórias, e suscitar o debate acerca da temática do texto que seria estudado.

As memórias consistem no conjunto de procedimentos que permite ao indivíduo manipular e compreender o mundo, tendo em conta o contexto e as experiências individuais, sendo componente integradora dos processos cognitivos. A memória se encontra no centro de estudos da psicologia cognitiva, que a compreende sob duas correntes diferentes: a estruturalista (memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo) e a processual (diz respeito às atividades mentais que executamos tendo em vista a codificação, retenção e recuperação da informação da memória). O vídeo que dava início a cada atividade tinha a função de ativar as memórias visual e auditiva (memória sensorial), a fim de suscitar o debate que daria início à compreensão textual.

O processo de coleta de dados transcorreu em um total 16 encontros, que dividimos em três módulos: o **primeiro módulo** constou de 2 atividades iniciais, o **segundo módulo** continha mais 2 atividades (capacidades de ação) e o **terceiro módulo** com as 2 últimas atividades (capacidades linguístico-discursivas). Nas atividades dos módulos algumas questões pontuais tratavam ainda da capacidade discursiva de modo mais incipiente e consideramos que essa capacidade foi trabalhada também nas predições que realizamos.

As atividades do primeiro módulo foram realizadas com o objetivo de verificar os conhecimentos que os alunos já tinham sobre o tema a ser estudado. Elas permitiram termos uma visão maior do contexto de onde foram extraídos os dados da nossa pesquisa, bem como foi importante para desenharmos melhor o perfil dos estudantes. Importante lembrar que todas

as atividades foram elaboradas objetivando ajudá-los a ter acesso a possibilidades de práticas de linguagem no contexto social em que se inserem.

Inicialmente, fizemos uma sondagem com os alunos a respeito do tema que os interessava para debate e estudo. Entre os temas escolhidos tivemos: a situação estrutural em que a escola se encontra (por estar em reforma há 5 anos), os games, a violência na comunidade e a música. Dentre esses assuntos que despertavam a curiosidade dos alunos, o que se evidenciou nos relatos da maioria como mais importante para ser pauta de um debate foi a violência na comunidade, no entanto, na sequência do debate, ficou claro que um tipo específico de violência parecia incomodar mais, que, segundo relatos deles mesmos, era o que mais acontecia onde moravam e estava sendo noticiado nos jornais diariamente: o universo da violência contra a mulher. Foi o assunto que mais ganhou destaque em nosso debate.

Consideramos importante embasar nossas atividades sob este assunto uma vez que, a violência contra a mulher vem tomando espaço nos nossos jornais, diariamente, e vem atingindo um número cada vez maior de pessoas, em contrapartida, as políticas públicas que combatem esse tipo de ação estão se tornando cada vez mais escassas, trazendo a urgente necessidade de travarmos debates sobre o tema nas escolas. Além disso, “o aluno não é apenas um ser cognitivo, como, também, uma entidade afetiva e emocional” (Dolz e Schneuwly, 2004), por isso concordamos com a importância de travar um debate a partir de um tema sob consulta dos alunos.

A violência contra a mulher é uma forma extrema de desigualdade de gênero e tornou-se um problema de saúde pública e dos direitos humanos, ademais atinge um grande número de mulheres em todo o mundo. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), na Região das Américas, ao longo da vida, uma em cada três mulheres sofre violência doméstica, praticada pelo parceiro íntimo, ou violência sexual, praticada por outra pessoa que não seja o parceiro (OMS/OPAS, 2015). Importante citarmos ainda que a expressão “violência contra as mulheres” designa todos os atos de violência, dirigidos contra o sexo feminino, que causam ou que possam causar prejuízo ou sofrimentos físicos, sexuais ou psicológicos às mulheres, incluindo a ameaça de tais casos e a restrição ou a privação arbitrária da liberdade, seja na vida pública ou privada.

Em seguida, sem ativação de conhecimento prévio, aplicamos uma atividade de escrita, que consideramos como a primeira atividade desse primeiro módulo, em que foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto do gênero notícia, com o tema “Violência contra a mulher”. Das notícias escritas pelos alunos selecionamos uma, que figurou como o texto 2 da segunda atividade desse módulo, adaptada com propósito didático.

Esses dois momentos iniciais que compuseram o primeiro módulo tiveram como objetivo estabelecer as diretrizes e orientar os conteúdos que seriam trabalhados posteriormente. Por ser professora da turma e vir acompanhando a sua evolução desde o início do ano eu já estava a par do perfil dos alunos, porém se fazia necessário mapear as dificuldades sobre as capacidades de linguagem dos aprendizes para podermos melhor mediar o processo de ensino-aprendizagem. Os 2 módulos seguintes, cada um com 2 atividades, inicial e final, se destinaram a verificar as capacidades de ação e linguístico-discursiva, respectivamente. A princípio tencionávamos não trabalhar com a capacidade discursiva, mas ao longo dos nossos estudos percebemos que ela está intrinsecamente ligada às outras duas e, embora não tenha uma atividade específica que se dedique a ela, consideramos ter trabalhado esta capacidade em meio às discussões realizadas nas predições e em algumas questões das atividades.

A princípio, elaborei a sequência didática e acreditava que poderia aplicar os 3 módulos, com a atividade inicial e as 5 atividades programadas em quatro semanas, no entanto surgiram contratempos (alguns relacionados à rotina da escola, outros porque precisamos realizar regulações no conteúdo), que só permitiram que terminássemos em pouco menos de 2 meses.

Não realizamos previamente um questionário formal sobre o contexto dos alunos, pois não achamos necessário, uma vez que, como pesquisadora sou professora da turma e venho acompanhando esses estudantes desde o início do ano letivo.

Algumas perguntas, sobre as vivências dos alunos em relação ao tema, foram realizadas durante as predições e iremos descrevê-las aqui. Ao início de cada atividade os alunos eram convidados a participar dos debates empreendidos sobre os textos seguidos das atividades de compreensão textual. Os debates que aqui descreveremos foram de fundamental importância para a compreensão dos dados analisados. Trabalhar o mundo externo à obra nos momentos iniciais foi importante, para, a partir dele, o aluno inferir o discurso encontrado em outras vozes sociais.

“É importante atentar para a mobilização dos parâmetros da ação de linguagem por um agente-produtor e que, possivelmente, interfere na forma de semiotizar um conteúdo temático, embora seja necessário o agente-produtor atentar para as coerções impostas pelo gênero e pelas regras da língua” (Bronckart, 2006)

À medida que fui aplicando as atividades, realizei anotações sobre o que acontecia durante as aulas para que não perdêssemos, principalmente, os momentos das discussões em sala, que nos informavam sobre os conhecimentos que os alunos já traziam sobre o tema. Fiz,

então, o “diário da sequência didática” em que ia anotando, a cada aula, muitas vezes no momento da aula em que os alunos iniciavam a atividade, até chegar o momento em que começavam a surgir as dúvidas. Muitas vezes a aula não era suficiente para todas as anotações, ficando algumas para os momentos de planejamento.

Registramos então as discussões empreendidas previamente a cada atividade, com o fito de perceber se o estudante apresentava um pensamento macro sobre o assunto, evocando suas construções histórico-sociais, políticas e culturais sobre o tema. Bem como, a fim de explorar o contexto de produção e os mundos social e subjetivo dos alunos.

Nessa perspectiva, as atividades serão analisadas, avaliando-se a evolução do grupo. Também será estabelecida a comparação entre as produções iniciais e produções finais do grupo.

4.4 Descrição do processo de organização do *corpus*

O *corpus* analisado consta de atividades respondidas pelos 20 alunos de uma turma de 7º ano, participantes do estudo. Após a aplicação dos módulos da sequência didática desenvolvida, permaneceram, para efeito de avaliação, no estudo, somente os alunos que não se ausentaram durante as aulas de aplicação dos módulos, analisando-se, ao final, somente as atividades produzidas pelos 5 alunos que frequentaram todas as etapas do estudo.

Os 2 últimos módulos, em que constam 2 atividades em cada, foram elaborados de acordo com as capacidades de linguagem sob dificuldade dos alunos, identificadas no pré-teste (módulo 1 – também com 2 atividades).

Para a realização da primeira etapa, em sala de aula, os participantes da pesquisa escreveram um texto do gênero textual jornalístico notícia, sob o tema “Violência contra a mulher”, em que verificamos terem dificuldades com base no descritor 11 (Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições), ou seja, sobre os mecanismos de coesão nominal.

Elaborado o módulo 1, demos início aos encontros. Nos dezesseis encontros utilizamos pincel, apagador, quadro branco e *datashow* existentes na escola, assim como o material escolar do aluno. Levamos cópias dos textos e materiais que foram estudados, além de cópias das atividades de compreensão textual a serem respondidas ao final de cada atividade.

Nosso trabalho não teve pretensões de avaliar a produção escrita dos alunos. Acompanhamos, outrossim, o processo de leitura e compreensão dos textos através das

atividades de leitura e dos debates empreendidos em sala de aula. Entendemos que nem sempre o aluno consegue escrever, de maneira estruturada, coesa e coerente seus estados mentais, entretanto ele é capaz de fazer uso de estratégias de compreensão leitora a fim de alcançar um entendimento do texto estudado e reelaborá-lo de maneira crítica.

Podemos, então, definir a situação de produção das atividades na qual o estudante estava inserido em sala de aula em dois contextos: físico e subjetivo, de acordo com conceitos vistos em Bronckart (2006). Sendo o contexto físico o de estudantes de escola pública sob situação econômica de baixa renda, participantes de programas assistenciais do governo, em sua sala de aula em uma escola de tempo integral. Já o contexto sociossubjetivo trata-se dos papéis sociais exercidos pelos interactantes, que no caso são alunos e professora, cujo propósito enunciativo na situação é o de atender às prescrições propostas nas atividades de compreensão textual. Essas, por sua vez, mobilizam o estudante a interagir com o seu destinatário e o texto, de modo a produzir uma resposta de compreensão textual que concorde com o seu agir linguageiro. O destinatário tem o papel de avaliar o estudante não somente pela sua resposta, mas de acordo, também, com as representações que esse agente tem do seu destinatário, evidenciado pelas marcas textualizadas em suas respostas, bem como pelos diálogos travados em sala de aula, como exposto abaixo.

De acordo com Thiollent (2008), há uma ampla e explícita interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada, da interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados. Elaboramos, então, durante as aulas, um diário em que descrevemos o que aconteceu durante as aulas e aqui expusemos os debates iniciais sobre os textos (as predições) que consideramos de crucial importância para entendimento da análise do nosso *corpus*.

Thiollent (2008) afirma ainda sobre a pesquisa-ação que o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação. Então consideramos importante descrever aqui as nossas aulas.

No dia 22.10 iniciei a aplicação das atividades da sequência didática propriamente dita. O primeiro módulo consta do texto que escrevemos anteriormente e essa atividade. Começamos com o vídeo da música da Elza Soares, “Maria da Vila Matilde”, que trazia a letra da música no material de estudo dos alunos para que eles pudessem acompanhar e auxiliá-los a construir significados. Antes da exibição do vídeo, os alunos foram questionados sobre os seus conhecimentos sobre a cantora, sua trajetória e a relação dela com a violência contra a mulher. Falamos sobre Maria da Penha e a criação da lei sobre violência contra a mulher. Após assistirmos ao vídeo, fizemos a leitura silenciosa de dois textos, o primeiro

entitulado “A música serve para denunciar, gritar”, uma notícia de jornal que trata da divulgação do show da Elza Soares de que a referida música faz parte. O segundo texto intitula-se “A violência contra a mulher” e foi escolhido entre os textos elaborados pelos alunos na atividade teste para que figurasse como texto da nossa atividade inicial.

Um aluno perguntou se existia também uma lei de violência contra os homens, e argumentou que não era justo que houvesse somente lei para proteger as mulheres. Ao que comentei sobre a disparidade do número de casos de violência doméstica contra a mulher existentes em comparação a violência contra os homens.

Começamos a falar sobre os casos que eles já tinham visto em jornais sobre violência doméstica contra mulheres. Eles lembraram que na manhã daquele dia viram no jornal o caso de uma modelo que foi assassinada pelo ex-namorado que não aceitava o fim do namoro e que, a exemplo desse, existiam muitos casos, que viam diariamente nos jornais. Inclusive comentaram que evitavam assistir a jornais pois a maior parte das notícias se referia a mortes, mas notaram que os casos de feminicídio aumentaram muito ultimamente.

Nessa leitura dialogada a nossa intenção é contribuir com a ressignificação dos mundos representados dos estudantes, a fim de auxiliá-los no entendimento do texto como leitores críticos, a fim de contribuir para que não sejam submetidos a manipulações ideológicas (seja por meio de discursos políticos, ideológicos ou midiáticos).

Após assistir ao vídeo discutimos a letra da música, comentamos sobre a coragem da mulher ali colocada. Os alunos falaram que muitas vezes as mulheres não conseguem agir como a mulher citada na música, ao que perguntei por qual motivo eles acreditavam que isso acontecia. Contaram que onde moram muitas mulheres são donas de casa e não conseguem emprego, pois não têm um nível de instrução formal muito alto e acabam se submetendo a muitas situações por estarem sob dependência financeira dos companheiros ou maridos.

Uma aluna lembrou “As mulheres muitas vezes engravidam cedo e não conseguem terminar os estudos, professora”. Por esse motivo acabam dependendo financeiramente do parceiro, o que faz com que não denunciem as agressões sofridas.

Perguntei se conheciam a Elza Soares, cantora da música que assistimos, mas poucos tinham ouvido falar dela. No entanto, quando perguntei se sabiam quem era um jogador de futebol chamado Mané Garrincha, muitos conheciam, pois os meninos da turma gostam muito de futebol. Quando falei que ele foi marido da Elza Soares, logo eles fizeram a ligação entre as informações e perguntaram se ela cantava essa música por sofrer agressões dele e eu confirmei. Eles ficaram chateados, pois até ali tinham o jogador como um ídolo.

Conversamos mais sobre a vida da Elza Soares e, o tempo inteiro, a participação dos alunos e o interesse era tão grande que, muitas vezes tive que parar a aula para organizar o momento de fala de cada um.

Perguntaram se estupro e feminicídio era a mesma coisa. Expliquei que estupro era um contato sexual sem consentimento e feminicídio era quando uma mulher era morta em decorrência da sua condição de mulher. Debatesmos ainda sobre conceitos da condição de mulher.

Perguntei se conheciam a história da Maria da Penha e se sabiam quem era. Todos sabiam da existência da lei, mas não sabiam que a Maria da Penha era de Fortaleza. Conteí que a Maria da Penha tinha sofrido violência doméstica, que o seu ex-marido tentou assassiná-la duas vezes e em virtude disso tinha se tornado cadeirante. Conversamos ainda sobre a realização da lei, que ela tinha se comunicado com comissão de direitos humanos da OEA e esse foi considerado, pela primeira vez na história, um crime de violência doméstica, anos depois foi criada a lei.

Em seguida procedemos à resolução da atividade para estes textos. Do primeiro bloco tivemos 4 questões, a primeira sobre referenciação, a segunda traz o conceito de coesão nominal e se trata de um Teste de Cloze. A questão 3 tem como finalidade substituir as repetições dos elementos de coesão nominal do texto. A última pretende que o aluno apresente a sua opinião sobre um conceito trazido no texto

O segundo bloco se refere ao texto 2 e é composto também por 4 questões, com a primeira exigindo conhecimentos sobre referenciação, a segunda sobre o gênero textual, a terceira sobre coesão nominal (conjunção) e a questão 4, pronomes.

Por ser a primeira atividade, os alunos tiveram bastante dificuldade em entender as questões e fizeram muitas perguntas sobre o conteúdo.

Os resultados observados na análise dessa primeira atividade nortearam o planejamento dos encontros que compuseram a sequência didática, a partir das dificuldades que foram aqui apresentadas pelos alunos, verificando se elas correspondem ao apresentado no teste inicial. Durante a realização desses encontros, houve leituras, exposições, debates, encerrando com atividades acerca das dificuldades encontradas, tendo como base o gênero textual da esfera jornalística (notícia), sob o tema violência contra a mulher.

Realizamos anotações sobre os momentos mais relevantes das aulas, esses registros, nesse primeiro momento, foram cruciais para a escolha dos textos que fizeram parte do material linguístico para a análise dos mecanismos de coesão nominal e de uma percepção das capacidades já adquiridas e suas implicações para a compreensão textual. Assim, esses

dados foram importantes para fazer uma descrição da situação de produção em que esse aluno, enquanto agente-produtor se insere, nos possibilitando uma visão mais ampla, embora nosso interesse maior esteja no produto, não podemos abrir mão do entendimento do processo.

O segundo módulo, com duas atividades, se propõe a dar conta do contexto de produção dos textos sob estudo (tema, posicionamento, quando, porque), verificamos também as características do gênero textual notícia (notícias orais, escritas, multimodais), trabalhando aqui com a capacidade de ação. Após sistematização dos dados da atividade inicial, realizamos a elaboração desse segundo módulo. Nessa sistematização pudemos identificar as capacidades de linguagem sob domínio dos alunos e as que precisam ser trabalhadas ao longo da sequência.

Dolz, Pasquiér e Bronckart (1993), sobre capacidades de linguagem, afirmam que são as atitudes necessárias por parte de um agente-produtor para a produção textual em uma situação de interação. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004) as capacidades de linguagem são intercambiáveis e interdependentes, e são compreendidas em três: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Estando a capacidade de ação relacionada com as representações imediatas que o produtor do texto tem do contexto de produção, a capacidade discursiva proporciona ao agente-produtor a mobilização dos seus conhecimentos sobre o gênero e a capacidade linguístico-discursiva se relaciona à mobilização de recursos disponíveis para textualizar um determinado conteúdo temático. As nossas atividades foram pensadas para que eles alcancem as capacidades ainda não atingidas.

A aplicação do segundo módulo teve início no dia 29.10. Nela trouxemos um vídeo de uma apresentação de dança em que é encenada a simulação de um episódio de violência doméstica entre um casal. Na dança, o casal realizava movimentos que simulavam uma cena de violência doméstica. Na primeira exibição do vídeo, sem ativação de conhecimentos prévios, os alunos logo perceberam do que se tratava, não somente por ser a temática das aulas que já estavam acontecendo, mas por terem notado que a mulher tentava fugir o tempo inteiro e parecia estar desesperada com o que acontecia. Mas o que mais evidenciou o fato foi a mulher, ao final, aparecer com hematomas no rosto e na barriga.

Fizemos, a pedido deles, uma segunda exibição do vídeo, quando eles notaram que o homem chegava cambaleando, como se estivesse bêbado, e disseram que é assim que geralmente as cenas de violência doméstica acontecem, de fato. Disseram que não só a esposa, mas muitas vezes o filho acaba apanhando do pai bêbado, e que muitas vezes isso já

tinha acontecido com muitos deles, até mesmo quando tentavam defender a mãe das agressões.

Perceberam que no vídeo a mulher sempre tentava fugir, mas de alguma forma retornava e estava sempre presa a ele. Em um dos momentos em que ela tenta fugir, o que a faz voltar é um nó que prende a blusa dela com a dele, como se existisse um nó que os prende, de acordo com relato dos próprios alunos.

Em seguida perguntei quem anda de ônibus, se ouviram falar de situações em que mulheres sofriam assédio no transporte público. Questionei se conheciam o aplicativo do Sindiônibus e qual a sua função, eles sabiam que o aplicativo informava o horário dos ônibus, que já tinham visto e alguns tinham instalado em seu celular, no entanto não tinham ouvido falar do “botão Nina”, apenas um aluno sabia do que se tratava e explicou para o restante da turma que se tratava de um dispositivo que as mulheres poderiam acionar em caso de assédio.

Distribuímos um material com o texto “Botão Nina”, que traz uma notícia publicada no diário do Nordeste *on line*, jornal da cidade de Fortaleza. Após a leitura silenciosa, eu fiz a leitura do texto, o que acabou se tornando cansativo, pois o texto era longo, o que atrapalhou a concentração deles.

Em seguida procedemos à resolução da atividade proposta para esse módulo, que continha 8 questões. A questão 1 visa verificar o entendimento acerca da capacidade de ação. As demais sobre as capacidades linguístico-discursivas, sendo a questão 2 sobre o entendimento de anáforas nominais de elementos externos ao texto. As questões de 3 a 5 sobre elementos anafóricos, a partir da categoria pronomes. A questão 7 sobre anáfora pronominal. A 8 é uma questão de múltipla escolha sobre a coesão nominal, realizada através de conjunção.

A questão 2, que dependia de conhecimentos sobre *lead* para a sua resolução, foi a que suscitou mais dúvidas, pois eles ainda não conheciam o gênero textual e seus elementos.

A outra atividade do segundo módulo se realizaria no dia 30.10, mas os alunos não se concentravam para a leitura do texto, em virtude da comemoração dos aniversariantes do trimestre, que aconteceria na aula seguinte. Também não estavam conseguindo compreender as atividades e verificamos que a dúvida recaía sobre os pronomes. Reorganizamos então a aula para explicar sobre pronomes retos e oblíquos e sua função na oração, assunto que seria contributo para o entendimento da categoria que pretendemos estudar: coesão nominal.

Iniciamos então a segunda atividade do módulo 2 com a apresentação dos alunos sobre o que eles sabiam do gênero textual notícia. Eles afirmaram que conheciam as notícias

do jornal da TV e do Facebook, alguns acessavam sites de notícias, mas nenhum conhecia um jornal impresso. Muitos disseram também que nem sempre confiavam nas notícias do Facebook, pois tem muitas *Fake News* (notícias falsas).

Expliquei que o jornal impresso era dividido em cadernos, de acordo com o assunto que as notícias tratavam, eles disseram que nunca viram um jornal impresso. Trouxe então alguns exemplares de jornais impressos para que eles tivessem a oportunidade de folhear e ter contato com o suporte. Perguntei que tipo de notícia os interessava mais, eles informaram que liam na internet ou assistiam notícias policiais e cotidiano, mas não se interessavam por notícias internacionais ou de economia. Alguns lêem notícias sobre política por causa do atual presidente do país, que sempre se envolve em polêmicas. Outros relataram que não se interessam por notícias, pois só falam sobre mortes nos jornais que vêem.

Em seguida apresentamos *slides* com explicações sobre o gênero textual, direcionando a explicação a partir do que foi apresentado pelo grupo como conhecimento sobre o gênero notícia. Essa era a única aula que não iniciava com um vídeo, pois suas predições eram ativadas através dos *slides*.

A aula com *slides* desperta a atenção da turma por ser uma estratégia que não é habitualmente utilizada pelos demais professores da escola. A diversificação das estratégias é importante para manter a atenção, ademais quando se faz uso de imagens, principalmente quando fazem parte do contexto social dos alunos.

A princípio programamos essa aula para ser composta de predições, explicação e atividade com sua respectiva correção, como as outras, mas, nessa aula, a atividade acabou ficando para a aula seguinte, pois nos alongamos no debate. A cada *slide* tentávamos fazer predições sobre o *slide* seguinte para sabermos sobre o que os alunos já estavam entendendo.

Na aula de 7.11, antes da leitura do texto, fizemos a leitura somente do título da notícia “Atendente é morta a tiros pelo ex-marido dentro do curso onde trabalhava em Fortaleza”. Perguntei se eles já tinham ouvido notícias semelhantes. Mais de 10 casos foram lembrados, e 3 deles foram noticiados no jornal daquela manhã.

Um aluno que gosta de futebol lembrou do caso do goleiro Bruno, que assassinou e esquartejou a ex-mulher. Perguntei se já assistiram algum caso em que o homem tivesse sido vítima de violência doméstica, mas nenhum aluno sabia. Perguntei ainda se seria por isso que existia uma lei de violência contra a mulher e nenhuma de violência contra o homem, como eles tinham colocado na primeira aula.

Durante o debate uma aluna me contou, ao ouvido, que o pai dela tinha uma medida protetiva e que a sua mãe tinha se separado por ser agredida durante a gravidez, em

que estava grávida dela. Pela delicadeza do assunto, coloquei para a turma que ela tinha me contado sobre alguém que ela conhecia e tinha medida protetiva e debatemos sobre o conceito.

Fizemos a leitura silenciosa do texto, em seguida fiz a leitura do texto e eles acompanharam. Selecionamos este texto, pois ele traz todas as características do gênero textual notícia e permite o entendimento e apropriação do gênero. O texto foi retirado das notícias policiais do G1, site de notícias.

Em seguida procedemos à resolução da atividade proposta, que é composta de 8 questões. Como essa atividade se propõe ao entendimento do gênero textual, que é essencial para a compreensão textual, bem como para desenvolver a capacidade de ação dos alunos, todas as questões foram elaboradas e direcionadas nesse sentido.

Aqui começamos o terceiro módulo, nele procedemos às atividades que relegam mais atenção aos mecanismos textualização, especificamente os de coesão nominal, sob dificuldade dos estudantes e para a mobilização de suas capacidades de linguístico-discursivas. Nossa análise aqui irá se deter mais nesse aspecto, sobre como os estudantes compreendem os mecanismos de coesão nominal nos textos.

A nossa escolha por esse objeto de estudo se justifica por, além acreditarmos na sua relevância para o contexto dos alunos com que trabalhamos, pela percepção, ao longo das nossas aulas de língua portuguesa com a turma, que essa era uma dificuldade dos alunos. Ressaltamos ainda a necessidade desse conhecimento para o desempenho em atividades sociais, entre elas as avaliações formais.

No dia 19.11 iniciamos o módulo 3. A princípio perguntamos se existia desigualdade salarial entre homens e mulheres no futebol, ao que eles me responderam que a desigualdade era tão alta a ponto das mulheres que jogavam futebol receberem remuneração equivalente a dos bandeirinhas do futebol masculino. Comentaram também que o investimento no suporte atlético do futebol masculino era superior ao feminino, por isso as mulheres acabam não jogando tão bem quanto os homens, até porque elas não têm também categorias de base (quando o profissional é treinado desde a infância), como acontece no masculino. No entanto alguns alunos discordaram, sob a opinião de que os homens são realmente melhores que as mulheres quando se trata de futebol.

Alguns contra-argumentaram, exemplificando jogadoras como Marta e Formiga, que eram melhores em campo que muitos jogadores homens. Também citaram sobre os jogos de vôlei, em que, apesar dos times femininos apresentarem uma qualidade técnica bem superior, não têm a mesma visibilidade que os times masculinos.

Assistimos então ao vídeo selecionado para essa aula, que era uma propaganda de uma empresa esportiva em que aparece a jogadora de futebol Andressa Alves. O comercial mostra ela contando a sua infância, quando queria ganhar bolas de futebol de presente, mas a família só a presenteava com bonecas, então ela retirava a cabeça das bonecas para que pudesse jogar futebol.

Os alunos não conheciam a jogadora, embora ela seja da seleção feminina brasileira de futebol. Passamos então à discussão sobre porque meninos ganham bolas e meninas bonecas. Ao que um aluno respondeu que precisava ser assim, do contrário iria interferir na ideologia de gênero das crianças.

Os alunos argumentaram que os únicos bonecos que os meninos ganhavam eram os de super-heróis. Assim, encontramos uma maneira mais sutil e menos polêmica de tratar o assunto. Pedi que me dessem exemplos de super-heróis que eles conheciam, fizemos uma lista de 30 personagens, mas na lista de super-heroínas só figuravam 3, mas 2 delas eram conhecidas somente por alguns. Constatamos então que as meninas eram ensinadas a cuidar dos filhos, enquanto os meninos eram ensinados a viver aventuras, como os heróis.

Eles observaram também que em um grupo de super-heróis denominado “quarteto fantástico” há 3 homens e uma mulher, tendo esta o super poder de ser invisível, como se as opiniões das mulheres fossem invisíveis também.

Perguntei se eles percebiam que na maioria das casas a mãe, tia ou avó que cuidava dos filhos sozinha, ou por mais tempo, enquanto os homens não faziam o mesmo. Um aluno relatou que na sua casa era o pai que cuidava deles, mas não era o que acontecia na casa da maioria dos alunos da turma.

Discutimos também o conceito de os homens “ajudarem” nas tarefas de casa ser diferente de dividirem os trabalhos de maneira igual, afinal, os dois fazem uso da casa igualmente, os alunos disseram que sobre os filhos também deveria ser assim, afinal se os dois são pais, deveriam participar igualmente da criação.

Alguns alunos opinaram estar de acordo que as mulheres cumprissem o papel de cuidar da casa, pois os homens já trabalhavam fora, mas muitos tinham mães que não eram somente donas de casa e trabalhavam fora, então disseram não concordar com tal opinião e que os filhos também deveriam participar das tarefas domésticas. A maioria das meninas afirmou que já participavam das tarefas de casa, mas somente um menino disse participar. Uma aluna relatou que a obrigavam inclusive a lavar a louça na casa do irmão, que já era casado e morava perto.

Acreditamos na importância da realização dessas discussões sobre os textos e suas respectivas predições, uma vez que a escola não trata seu aluno como ser transformador, não percebe a sociedade em toda a sua amplitude, a luta de classes, as ideologias, a consciência crítica social dos indivíduos, como realizou o professor Paulo Freire e debateu tão bem esse assunto por toda a sua obra. Coadunamos as nossas ideias com as dele, bem como acreditamos que os ideais do ISD também.

Realizamos então a leitura da notícia para essa aula: “Porque a maior artilheira das copas usa chuteiras sem patrocínio”, retirada do caderno de esportes do site globo.com. O texto é lacunado e a primeira questão da atividade solicitava aos alunos que tentassem preenchê-lo, através de um Teste de Cloze, para que os alunos percebam as relações anafóricas entre os elementos do texto a fim de compor a progressão temática do texto, dando coerência a este, além de outras atividades sobre coesão nominal. Antes do texto foi apresentado um vídeo, que é uma propaganda da Nike, sob a temática do preconceito sofrido por mulheres no futebol.

Após a leitura da notícia, eles lembraram que assistimos, em uma aula anterior, o jogo de futebol da seleção feminina em que a jogadora Marta fez o gol que a tornou a maior jogadora de todos os tempos (entre homens e mulheres), tema de que trata o texto, que foi o que nos motivou à escolha desta notícia.

Encerrando o terceiro e último módulo de atividades, na quinta e última atividade da sequência pretendemos verificar a apropriação das capacidades linguístico-discursivas inicialmente identificadas como dificuldade, que permearam todos os módulos estudados.

Essa atividade foi aplicada no dia 13.11 e teve início com um vídeo denominado “direitos iguais”, que mostra crianças de sexos opostos que eram solicitados a recolher bolinhas espalhadas em uma sala e separarem por cor em dois vidros, ao final recebiam um pagamento em doces, sendo a remuneração do menino sempre maior que a da menina, suscitando o debate da desigualdade salarial entre gêneros. Os dois percebiam e comentavam que não era justo e dividiam os doces de maneira igual.

Perguntei se eles sabiam ser esse mais um tipo de violência que a sociedade praticava contra a mulher, mas eles não sabiam que os salários das mulheres eram menores que os dos homens e mostraram-se indignados com essa situação, até mesmo os meninos. Algumas alunas comentaram também que não era justo que serviços domésticos sejam feitos, quase em sua totalidade por mulheres, enquanto os homens também sujam a casa e não participam em quase nada.

Falaram ainda sobre haver países no Oriente Médio em que as mulheres precisam usar burca e cobrir todo o seu corpo, do contrário, podem ser mortas pelos maridos. E que há homens que se casam com até 7 mulheres nesses lugares. Também sobre como há namorados que querem mandar nas namoradas não deixando que usem roupas curtas ou participem de festas. Alguns alunos disseram concordar com isso e foram chamados de machistas pelos demais.

Conversamos então sobre a cultura ser diferente em cada local e sobre como mudava também ao longo do tempo, sobre como muitos conceitos, que já existiram, hoje eram diferentes. Comentei sobre as mulheres usarem, até um tempo atrás, o CPF dos maridos, e sobre precisarem da autorização deles para fazer muitas coisas. Eles acharam absurda a ideia.

Perguntaram qual era a diferença de machismo para feminismo, expliquei que, embora as palavras pareçam opostas, não é esse o conceito. Expliquei ainda o que era sororidade, que era a solidariedade entre mulheres. Eles afirmaram que não conheciam o termo.

Conversamos também sobre não ser justa a divisão da sociedade entre ricos e pobres, ao que eles comentaram sobre pessoas que trabalham bem mais que outras e, muitas vezes, recebem salários bem menores. E que não era justo uma sociedade em que muitas pessoas já nascem ricas, somente por serem de famílias ricas.

Após a apresentação e debate sobre o vídeo foi realizada a leitura do texto sob o título “Dados de violência contra a mulher são a evidência da desigualdade de gênero no Brasil”, retirado do site do fórum brasileiro de segurança pública. Quando receberam o texto, tinha a imagem de uma arma apontada para uma mulher assustada, eles já comentaram assustados o quanto a imagem os chamava atenção.

O texto foi retirado da seção de política do jornal e tinha um vocabulário mais complexo, por isso alguns alunos tiveram dificuldade para entender, mesmo tendo, ao final, um vocabulário que elaboramos a fim de esclarecer algumas palavras que poderiam causar mais problemas para entendimento do texto.

Comentamos sobre um dado que o texto trazia, sobre o Ceará ocupar, no país, a 2ª posição em relação à violência contra a mulher. Conversamos também sobre as leis para a proteção da mulher de que o texto trata, e sobre como já sabíamos sobre algumas, pois havíamos debatido em aulas anteriores.

A atividade deste texto era composta de 6 questões, as questões 1 e 4 analisam o entendimento do processo de referenciação, as questões 3, 5 e 6 se referem aos pronomes, na coesão nominal. A questão 2 visa a ampliação da capacidade discursiva.

A resolução da atividade decorreu com mais tranquilidade do que a atividade anterior que realizamos também sobre a capacidade linguístico-discursiva, pois já havíamos estudado sobre o tema. Logo, a resolução desta atividade pareceu suscitar menos dúvidas.

Aqui pudemos perceber o quanto os conteúdos ministrados e as atividades realizadas influenciaram a compreensão textual dos alunos pesquisados. Esse procedimento metodológico teve como principal objetivo possibilitar que os alunos mobilizassem suas capacidades de linguagem, dentro do contexto sócio-cultural de que participam, entendendo as implicações dos fatores que envolvem a situação de produção.

Pretendemos, outrossim, ao descrever nossas predições, mostrar como o trabalho do professor é essencial e interfere na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, bem como, num processo transacional, todos se modificam a partir dessa experiência. De acordo com Machado e Bronckart (2009) o trabalho do professor, especificamente o seu trabalho em sala de aula, mobiliza seu ser nas dimensões física, cognitiva, languageira, afetiva etc, com o objetivo de criar um meio propício à aprendizagem de determinados conteúdos e o desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos.

5 ANÁLISE DE DADOS

No nosso referencial teórico descrevemos detalhadamente a teoria que irá concretizar a base da nossa análise, o ISD, assim reafirmando a validade desta para análise de estudos linguísticos aplicados, a fim de se tornar contributo para a construção de uma sociedade mais igualitária, com base em estudos languageiros, conscientes de que “viver é estar se posicionando a cada momento frente a valores” (Bronckart, 1999).

O nosso direcionamento através dessa fundamentação pressupõe que a língua é apreendida nos textos, e estes são produtos empíricos das interações verbais. Além do ISD, nos baseamos também em teorias da Análise Textual do Discurso para pautar as nossas considerações acerca da coesão nominal. Nesse ponto, nos utilizamos de teorias vistas em Adam (2011), pois de acordo com Bronckart (1999), Adam reconhece que os elementos estruturais são um conjunto de restrições destinado a orientar o leitor, implicando, assim, o texto como lugar de interação. Assim, pudemos verificar que o ISD também encontra apoio em contribuições desse teórico para questões textuais.

Seguimos então para a nossa análise de dados, utilizando o que Bronckart (1999), sob a luz de Volochinov, denominou de análise descendente de textos, como já descrito no nosso referencial teórico. Essa análise será realizada de acordo com as propostas de compreensão textual que trabalhamos junto às estudantes. Para isso, compreendemos que o conteúdo temático que será mobilizado pelo estudante reflete diretamente nas suas escolhas linguísticas e que as representações que eles fazem de parâmetros físicos e sociosubjetivos também têm influência na forma de textualizar esse conteúdo temático em suas respostas.

Realizaremos, portanto, uma análise qualitativa sobre as capacidades de linguístico-discursivas mobilizadas por alunos do Ensino Fundamental, estabelecendo relações com os descritores de língua portuguesa propostos pelas avaliações externas do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). Nossas análises se realizarão de acordo com a classificação de Bronckart (1999) e Adam (2011) sobre relações, em especial anafóricas, de coesão nominal, entre as partes do texto, identificando, com base no descritor 11, repetições e/ou substituições. Além disso, visamos perceber a concepção leitora que perpassa as atividades de leitura em análise, identificando recursos de relações de coesão mobilizados pelos alunos de Ensino Fundamental, com base no descritor D11 (Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições) da matriz de referência do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

A partir da análise do contexto de produção do gênero textual notícia, sob o tema “violência contra a mulher”, em atividades aplicadas a alunos de 7º ano do Ensino Fundamental.

Primeiro fizemos uma contextualização do momento de produção, descrevendo, na metodologia, o debate ocorrido nas predições, com base em um diário, destacando os parâmetros físicos, socio subjetivos e do conteúdo temático. Depois fizemos uma análise qualitativa das categorias e tipos de anáforas, fazendo uma análise, abrangendo as atividades, pensadas a partir da organização temática dos textos, e as cadeias anafóricas, por fim, tratamos de possíveis problemas de compreensão dos textos que afetam a compreensão da categoria de coesão nominal.

Somente após obtermos o resultado da primeira atividade e percebermos os problemas apresentados, preparamos as atividades seguintes, com base no desenvolvimento das capacidades de linguagem sob dificuldade. Essas atividades constituíram os módulos a serem utilizados na sequência didática.

Iremos, a seguir, descrever os módulos que constituíram a nossa pesquisa, estabelecendo as relações existentes entre as nossas expectativas e os dados gerados à luz das categorias analisadas, pois os módulos de uma sequência didática são criados durante o processo, a partir dos obstáculos encontrados pelas alunas.

De forma detalhada, iremos descrever, em cada parte, o que foi trabalhado nas questões das atividades aplicadas na turma sob estudo e as respostas dadas pelas alunas, bem como apresentaremos as análises dessas respostas das 5 alunas pesquisadas, que aqui trataremos pelos nomes de: Maria Firmina, Carolina Maria, Conceição Evaristo, Geni Guimarães, Elisa Lucinda. Como dito na nossa metodologia, manteremos sigilo sobre a identidade dos alunos pesquisados, portanto escolhemos nomes de escritoras negras brasileiras para fazer referência “aos alunos” da nossa pesquisa, desse modo, iremos nos referir a elas sempre no feminino, embora tenhamos alunos de ambos os sexos participando da nossa pesquisa.

Inicialmente, fizemos uma sondagem com as alunas a respeito do tema que as interessava para debate. E decidimos pelo trabalho com o gênero textual notícia, uma vez que o tema eleito no debate foi “violência contra a mulher” e acreditamos que esse seja um gênero que se aproxima mais da temática eleita.

De acordo com Bronckart (2006)

Os gêneros de textos regulam a organização textual, proporcionando modelos (plásticos e não normativos) de articulação entre as múltiplas dimensões envolvidas: a accional (do ponto de vista da ação de linguagem), a cognitiva (quer ao nível da

representação da ação quer em termos dos conteúdos mobilizados) e a linguística (eventualmente em articulação com outros sistemas semióticos em presença).

Assim, em nossas interações, produzimos debates e atividades de compreensão textual sobre textos que pertencem a um gênero textual que nos faz mobilizar nossas capacidades de linguagem, que se ancoram na linguagem e se materializam em um sistema da língua.

Os textos dizem respeito a um problema histórico e social que ocorre no país: “a violência contra a mulher”. Ademais, embora saibamos que os números de mulheres que são vitimadas por essa categoria de violência só aumentam, as verbas, no nosso país, destinadas a políticas públicas que nos auxiliam só escasseiam. Debatermos, então, entre outros, as relações de poder decorrentes dos papéis sociais que cada um exerce. Desse modo, ativamos o mundo socio subjetivo não só para o contexto interno do texto, mas também para o contexto externo.

Diversas teorias sociais já foram produzidas por mulheres oriundas de grupos diversos, e essas não costumam surgir da sua imaginação, refletem o esforço delas para lidar com experiências sociais vividas em meio a opressões interseccionais de raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, classe e religião. Tencionamos então mostrar como essas teorias se materializam através das ações de linguagem e, por meio dessa, promover o acesso a esse conhecimento a nossas alunas.

O empoderamento continua a ser um construto fugidio, e o desenvolvimento de uma política feminista de empoderamento requer domínios de poder que limitam as mulheres sejam especificados, bem como os modos de resistir a essa dominação.

O tema proposto para o nosso estudo é diariamente debatido na sociedade atual e queríamos, também, entender se as alunas conseguiriam acessar o repertório social no qual se inserem, para entendimento dos textos. Interessava-nos saber como as alunas iriam ressignificar as informações do texto e ampliar a sua cultura leitora, a fim de se tornarem leitoras críticas da sua realidade.

Assim, a tentativa era socializar as alunas nos processos de recepção de textos, em mediações formativas, para que pudessem tomar consciência dos processos de regulação interna e externa da ação de linguagem, tendo atividades com foco nos elementos de coesão nominal. Precisamos, por conseguinte, pontuar aqui que as interações formativas são aquelas que inserem os sujeitos em determinadas práticas, que permitem a eles o acesso sistemático a saberes e representações construídas historicamente e, além disso, lhes oferecem a possibilidade de assumir um posicionamento identitário crítico em relação a tais práticas, saberes e representações.

Não trabalhamos com produção de texto, nem oral nem escrita, somente o trabalho com compreensão leitora, de forma que as alunas respondessem à compreensão de textos, concretizando as suas impressões por meio da resposta às atividades de modo a ressignificar essa leitura, através da compreensão dos elementos coesivos dos textos. Encontramos o uso de estratégia semelhante, que consideramos conversar com a nossa pesquisa, em estudos realizados a partir do GEPLA (Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada), da Universidade Federal do Ceará, por Celedônio Silva (2015) com a utilização de textos escritos por alunos do curso de português língua estrangeira em situação de imersão, ofertado pela mesma universidade, que tem “como objetivo principal identificar e analisar os elementos linguísticos responsáveis pela coerência temática em produções escritas de estudantes de nível avançado em Português Língua Estrangeira (PLE)” tendo como objeto de pesquisa os elementos de coesão por eles utilizados para estabelecer a textualidade.

Descrevemos na nossa metodologia os debates empreendidos em sala para ativação do conhecimento prévio das alunas sobre o entendimento do conteúdo temático dos textos, pois consideramos esse momento fundamental, por possibilitar que as operações de linguagem estejam relacionadas nas representações que os estudantes têm do conteúdo temático, em uma relação com o intertexto ao qual foram expostos. As discussões tinham como objetivo gerar os dados sobre o contexto de produção.

Esse conhecimento é bastante variado, pois considera as vivências socio-históricas de cada aluno, e necessário para que eles saibam fazer uso dessas operações para textualizar o conteúdo do texto, mobilizando também os recursos disponíveis na língua para organizar o conteúdo temático para entendimento do texto.

Vários conhecimentos são mobilizados pelo estudante para o entendimento do texto, além das representações que cada um deles tem da situação de produção. De acordo com Vygotsky “pensamento, linguagem e imersão social são dimensões indissociáveis na constituição do sujeito”.

Desse modo, pudemos traçar um panorama sobre o contexto em que as alunas se imergem para orientar a composição das atividades, pois esse influencia nas suas escolhas lexicais para a formação das cadeias anafóricas, uma vez que essas emergem a partir das suas representações, cadeias anafóricas das quais precisaremos dispor para compor a nossa análise.

Começamos, antes de cada atividade, como descrito em mais detalhes na nossa metodologia, com um vídeo destinado à ativação do conhecimento prévio sobre o tema e empreendemos um debate sobre o tema do vídeo, que conversava com os textos. A seguir iremos descrever cada atividade constituinte da nossa sequência didática.

5.1 Módulo 1

O módulo 1 constituiu-se de duas atividades, com o fito de realizar uma sondagem inicial sobre os conhecimentos dos alunos sobre o tema. Inicialmente realizamos uma produção textual sobre o tema pesquisado (**atividade inicial**), sem qualquer ativação de conhecimento prévio, da qual retiramos um texto de um dos alunos que iria compor a atividade seguinte.

5.1.1 Atividade 1

Em seguida fizemos a segunda atividade, em que realizamos leitura de 2 textos (que serão apresentados a seguir), o primeiro se relacionava à música inicial, apresentada em vídeo na aula, que tinha sua letra impressa no material entregue aos alunos. A música foi composta e cantada por Elza Soares, era o texto de divulgação do disco em que a música figurava.

A escolha desse primeiro texto se deu não só pela relação dele com a música inicial, mas pela história de vida da cantora Elza Soares, que por muitos anos foi vítima de violência doméstica, e transformou essa dor em uma temática para as músicas que apresenta.

Elza se tornou ícone feminista dessa geração, pois teve uma vida vitimada por problemas sociais que atingem muitas mulheres, como pobreza, violência, condições de vida precárias, falta de acesso a serviços de saúde, questões reprodutivas.

No caminho ao empoderamento pessoal, as mulheres precisam da ajuda de outras mulheres como referência de representatividade e, uma figura pública como a de Elza Soares se apresenta como uma forte representante, mas sempre é importante lembrar que a responsabilidade final pela autodefinição e pela autovalorização está dentro de cada mulher. Estabelecer relações de apoio com outras mulheres ajuda a encontrar a sua própria voz, e essa voz permite que essas mulheres transcendam o medo e o silêncio.

Esse sistema de violência legitimada e rotineira contra as mulheres, que serve para reafirmar as hierarquias sociais, precisa ser quebrado. As ideologias hegemônicas fazem a violência cotidiana contra as mulheres parecer tão rotineira, que muitas mulheres não vêem a si mesmas nem as outras como vítimas.

Por trás da máscara de conformidade socialmente imposta às mulheres existem atos de resistência organizados e anônimos, como o que se apresenta através das músicas dessa imponente cantora, como o que tentamos organizar a partir dessa escrita e tantos outros

que podem ser realizados a partir destes. Enquanto mulheres forem oprimidas, persistirá também a necessidade de seu ativismo.

Sejam esforços individuais para consolidar uma transformação na consciência, seja a persistência de grupo necessária para modificar as instituições sociais, as ações que provocam mudanças empoderam as mulheres. Nossas lutas individuais, quando inteligidas a ações em grupo, ganham novo significado, dado que nossas ações como indivíduos fazem com que deixemos de simplesmente existir no mundo e passemos a ter algum controle sobre ele, elas nos permitem ver a vida cotidiana como um processo, e, portanto, como algo passível de mudança.

A educação, acima dela a linguagem (e suas ações), funcionam há muito tempo como símbolos poderosos da conexão fundamental entre indivíduo, mudança e empoderamento nas comunidades. As armas mais poderosas dos oprimidos são: a informação, a capacidade de análise e uma identidade de grupo positiva.

O segundo texto foi retirado de uma atividade anterior realizada em sala, em que as alunas redigiram uma notícia sob o tema violência contra a mulher, sem nenhum conhecimento discutido em sala sobre a temática ou sobre o gênero textual.

	EMTI ANTONIETA CALS	7º ____	Data: __/__/
	Prof.(a): Késia	LÍNGUA PORTUGUESA	
Aluno (a): _____			Nº: __

Maria da Vila Matilde
Elza Soares

Cadê meu celular?
Eu vou ligar pro 180
Vou entregar teu nome
E explicar meu endereço
Aqui você não entra mais
Eu digo que não te conheço
E joga água fervendo
Se você se aventurar

Eu solto o cachorro
E, apontando pra você
Eu grito: péguix guix guix guix
Eu quero ver
Você pular, você correr
Na frente dos vizinhos
Cê vai se arrepende de levantar a mão pra mim (2x)

E quando o samango chegar
Eu mostro roxo no meu braço
Entrego teu baralho
Teu bloco de pule
Teu dado chumbado

Ponho água no bule
Passo e ofereço um cafezim
Cê vai se arrepende de levantar a mão pra mim

Cadê meu celular?
Eu vou ligar pro 180
Vou entregar teu nome
E explicar meu endereço
Aqui você não entra mais
Eu digo que não te conheço
E joga água fervendo
Se você se aventurar

Eu solto o cachorro
E, apontando pra você
Eu grito: péguix guix guix guix
Eu quero ver
Você pular, você correr
Na frente dos vizinhos
Cê vai se arrepende de levantar a mão pra mim

E quando tua mãe ligar
 Eu capricho no esculacho
 Digo que é mimado
 Que é cheio de denço
 Mal acostumado
 Tem nada no quengo
 Deita, vira e dorme rapidinho
 Você vai se arrepender de levantar a mão pra mim
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim (4x)

Mão, cheia de dedo
 Dedo, cheio de unha suja
 E pra cima de mim? Pra cima de moi? Jamais, mané!
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Fonte: Musixmatc

Texto 1

“A música serve para denunciar, para gritar”

“A mulher do fim do mundo são todas as mulheres”, conta Elza Soares quando questionada quem é a mulher que dá nome ao seu último álbum, lançado há cerca de um ano. A cantora se apresenta nesta quinta (27), sexta (28) e sábado (29) no palco do Teatro Paulo Autran, no Sesc Pinheiros, para o lançamento da versão em vinil do disco, extremamente elogiado até pela crítica estrangeira.

“Cadê meu celular?/ Eu vou ligar pro 180/ (...) Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim”, narra em sua canção Maria da Vila Matilde, expondo a realidade acerca da violência masculina

contra a mulher. O tema percorre todo o disco. “A música serve para denunciar, para gritar. Muitas vezes nós gritamos e as pessoas não nos ouvem”, diz a cantora. Ela divide o palco com Liniker nos shows de quinta e sexta.

No Brasil, a cada uma hora e meia uma mulher é morta. Essa é a estimativa do número de vítimas de feminicídio no país, crime configurado pelo óbito devido à condição de sexo. Segundo o Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil, as mulheres negras representam cerca de 66,7% do total de casos. Em “A Carne”, música de 2002, Elza já cantava: “A carne mais barata do mercado é a carne negra”.

Denunciar por meio do 180 se tornou uma medida possível há dez anos, com a implementação da Lei Maria da Penha. Apesar da conquista, diz Elza, muitas mulheres ainda não têm coragem de denunciar seus agressores, que, na maioria dos casos, são parentes imediatos, parceiros ou ex-parceiros das vítimas.

Quanto ao antigo desejo da cantora de ver mulheres no poder, Elza lamenta pelo cenário político vigente. “A gente se sente um pouco órfã”, comenta sobre o governo Dilma Rousseff, afastado definitivamente há quase dois meses. “Pensei que seria mais forte e duradouro, mas não foi.”

<https://revistacult.uol.com.br/home/a-musica-serve-para-denunciar-para-gritar/>
Acesso em 12/9/20119

Após a leitura dos textos, as alunas responderam às 8 questões, que exigiam delas conhecimentos sobre coesão nominal e sobre o gênero textual. O esperado é que, de início, as alunas tenham dificuldade em responder a atividade, uma vez que nos textos produzidos anteriormente verificamos que as estudantes não apresentavam habilidades em progredir a temática do texto através da mobilização de mecanismos que contribuam para que o texto se torne informativo.

Embora estejamos buscando o entendimento das marcas de coerência nos textos, interessa-nos aqui, mais que isso, que as alunas sejam desenvolvam suas capacidades para agir por meio da linguagem. É esperado então que eles apresentem dificuldade com o gênero textual, uma vez que se trata de um gênero que ainda não faz parte das práticas de linguagem desses estudantes, o que faz com que eles não tenham desenvolvido capacidades de ação no que diz respeito a esse gênero.

1. No trecho “A música serve para denunciar, para gritar. Muitas vezes nós gritamos e as pessoas não nos ouvem”, diz a cantora”.
 - a) A quem a cantora se refere quando diz “nós gritamos”, quem seriam as pessoas que ela trata como nós na frase?
 - b) E quando diz “as pessoas não nos ouvem”, quem seriam essas pessoas de que ela fala?
 - c) E a quando, no trecho, lemos “diz a cantora”, sabemos que se trata da cantora Elza Soares. Que outro termo, no texto, se refere à cantora?

A primeira questão da atividade inicial era formada por três itens que se referem a um mesmo trecho do texto. Os itens A e B esperam que o aluno saiba identificar entidades exteriores ao texto. Já o item C trata-se de uma anáfora nominal.

Denominamos essa atividade de atividade inicial por considerarmos que ela mais nos trará um direcionamento para a elaboração das atividades seguintes, seguindo de acordo com as dificuldades que possam ser apresentadas pelas alunas a partir desse ponto.

Acreditamos na pertinência de iniciar com essa pergunta para que possamos observar o quanto eles são conseguem perceber as relações anafóricas do texto. No item “A” era solicitado, a partir do trecho “‘A música serve para denunciar, para gritar. Muitas vezes nós gritamos e as pessoas não nos ouvem’, diz a cantora”, que o aluno percebesse a quem se referia o “nós”, que não possuía um referente direto no texto, mas em trecho anterior encontrávamos “a realidade da violência masculina contra a mulher”, o que possivelmente os faria inferir que “nós” se referia às mulheres que sofrem violência, estando aí a Elza Soares incluída, como tratamos no debate das predições.

Das 5 alunas pesquisadas, 3 responderam “as mulheres”; 1 respondeu “as mulheres que sofrem com a violência”, que seria uma resposta mais completa; 1 respondeu “todas as mulheres”, mostrando que não alcançou completamente o conhecimento exigido para responder o item.

O item “B” pergunta a quem se refere no trecho “as pessoas não nos ouvem” quando cita “as pessoas”. 3 responderam ser “os homens” e 2 responderam que são “os machistas”. Todas as respostas apresentam adequação para a anáfora solicitada.

O item “C” objetiva que as alunas entendam que a retomada de um termo pode se dar por um pronome pessoal, trata-se de uma anáfora pronominal. Todos os respondentes responderam “ela”, mostrando compreender o que era pedido.

- | |
|--|
| <p>2. Os termos, na coesão textual, têm a função de retomar ou fazer referência a termos já citados no enunciado e evitar a repetição de termos ou de frases. No texto, o nome da cantora Elza é repetido no 1º, 3º, 4º e 5º parágrafos. Tente substituir duas dessas repetições sem alterar o sentido do texto.</p> |
|--|

Na questão 3 pedimos que as alunas realizassem substituições para o nome da Elza Soares que era repetido no texto. Eles encontraram substituições lexicais como a encontrada pela aluna Conceição Evaristo: “uma mulher sem igual”. Elisa Lucinda substituiu por “uma cantora grandiosa” e Maria Firmina por “uma mulher política”, mostrando que entendiam não só a importância da escolha lexical, como do semantema que traria sentido ao texto. Durante a correção da atividade realizada em sala ainda surgiram outros termos que poderiam ser utilizados nessa substituição.

- | |
|--|
| <p>3. O último parágrafo do texto diz: “Quanto ao antigo desejo da cantora de ver mulheres no poder, Elza lamenta pelo cenário político vigente. ‘A gente se sente um pouco órfã’, comenta sobre o governo Dilma Rousseff, afastado definitivamente há quase dois meses. ‘Pensei que seria mais forte e duradouro, mas não foi.’” De qual tipo de poder Elza fala, quando dia que tem um “antigo desejo de ver mulheres no poder”? Você acredita que existem mulheres com esse poder no Brasil?</p> |
|--|

Na questão 4, a partir do sintagma nominal “no poder”, pedimos para que as alunas resgatem uma opinião sobre o que acreditam a respeito de mulheres no poder, pois entendemos que, a partir do conhecimento das representações subjetivas inerentes a eles, as alunas seriam capazes de mobilizar elementos lexicais que expusessem tais representações.

Todos os participantes responderam a questão. Maria Firmina pontua que “Sim, mas não muitas mulheres (no poder no Brasil)”. Geni Guimarães citou que “O poder de que ela fala é poder político, mas tem outros tipos de poder e não tem muitas mulheres porque as mulheres tem medo de lutar pelo que acreditam”. Elisa Lucinda diz que “deve ser o poder que a política dá” e que “não tem mulheres no poder mas a gente tem que lutar pelo que a gente tem direito, chega de ter medo deles”.

Elaboramos essa questão com o fito de explorar aspectos discursivos do texto, como recomenda Bronckart (2006) “além das apreciações estéticas e/ou afetivas, relativas a valores éticos e/ou políticos e à discussão crítica de posições preconceituosas, à representação da diversidade étnica, regional, linguística, cultural e de gênero.”

Texto 2

A violência contra a mulher

Em Fortaleza, a violência contra a mulher é muito recente. Às vezes por causa de ciúmes, quando o parceiro da mulher está bêbado ou por raiva de algo do dia a dia. No dia 1 de março um casal estava numa casa de praia com os amigos. O nome do casal era Raíssa e Renan, a Raíssa estava bebendo e o Renan estava conversando com os amigos. A Raíssa começou a passar mal e Renan percebendo que ela não estava muito bem, ele levou ela para o quarto e ela dormiu. E o Renan voltou para os amigos.

De repente o namorado do irmão do Renan foi onde Raíssa estava. Ele se sentou ao lado de Raíssa e a abraçou, foi quando Renan foi ver como estava Raíssa para ver se ela estava bem, ele ouviu som de uma pessoa falando e foi verificar, quando ele foi ver que era no quarto dele, correu para o quarto e viu o namorado do irmão abraçado com Raíssa e ficou com muita raiva e começou a bater no namorado do irmão. Raíssa acordou e correu para o banheiro e ficou lá por alguns minutos, quando ele parou de brigar o Renan jogou fogo na casa toda e queimou 70% do corpo de Raíssa.

1. No 2º parágrafo “ele levou ela para o quarto e ela dormiu”, para não repetirmos tanto as palavras ele e ela, de que outra forma poderíamos escrever a frase, neste texto, substituindo alguns dos termos repetidos?
--

As questões seguintes diziam respeito ao segundo texto. Na questão 1 há a repetição de uma anáfora pronominal e é solicitado ao aluno a mobilização de outros sintagmas nominais que possam substituir as repetições. Temos aqui o objetivo de observar que o propósito comunicativo orienta e delimita as escolhas linguísticas feitas por ele entre as possibilidades disponíveis na língua. Cada uma dessas escolhas ainda precisa passar pelo crivo do léxico.

Quase todas as alunas substituíram o pronome pelo nome da personagem “Raíssa”, somente um substituiu por “a mulher”. O que demonstra uma falta de habilidade na mobilização de elementos lexicais que dessem conta do contexto.

2. O texto lido tem todas as características de uma notícia? Falta alguma informação?

Na questão 2 as estudantes precisariam mobilizar conhecimentos sobre o gênero textual que estávamos estudando “notícia”. Eles deveriam perceber que a notícia não tinha um elemento em sua composição, que era o *lead*. Já era esperado que a maioria das alunas não alcançasse o entendimento dessa característica, uma vez que, como já dissemos aqui, o gênero não ainda não faz parte das práticas de linguagem desses estudantes, o que faz com que eles não tenham desenvolvido capacidades de ação no que diz respeito a esse gênero, bem como não consigam identificar os elementos que fazem parte do gênero, como aqui foi solicitado.

No entanto, nenhuma das alunas conseguiu perceber a ausência do *lead* na notícia. Durante o debate para a correção da questão expliquei sobre os elementos que uma notícia precisaria ter e ficou claro que veríamos com mais detalhes em atividades posteriores.

3. No trecho “abraçado com Raíssa e ficou com muita raiva e começou a bater na namorada do irmão”, os termos em destaque podem ser substituídos por qual outro termo, sem alterar o sentido do texto?

A questão 3 propõe a substituição de conectivos nas frases. Há outros conectores que funcionariam como substitutas no trecho, mas é preciso perceber o significado das frases para que seja possível observar as possibilidades de substituição. Para tal o aluno precisa resgatar suas capacidades linguístico-discursivas.

De acordo com Bronckart (1999) capacidade estaria relacionada com a dimensão da aprendizagem, exigindo do sujeito sua participação prática no processo. O sujeito mobiliza conhecimentos socialmente construídos e internalizados para aprender capacidades e competências relacionadas às ações de linguagem e desenvolver habilidades específicas para o(s) objetivo(s) estabelecido(s).

As capacidades linguístico-discursivas possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: 1. As operações de textualização, que incluem a conexão, a coesão nominal e a verbal; 2. Os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; 3. A construção de enunciados, oração e período; 4. E, finalmente, a escolha de itens lexicais.

4. No trecho “Em Fortaleza, a violência contra a mulher é muito recente. Às vezes por causa de ciúmes, quando o parceiro da mulher está bêbado ou por raiva de algo do dia a dia.”, depois do “às vezes” há um termo que está escondido (subentendido) na frase. Qual é esse termo?

Na questão 4 há a elipse de retomada de um termo que foi colocado anteriormente, objetivamos então verificar se o aluno percebe essa como uma estratégia de retomada. Somente 3 das alunas perceberam a retomada através do termo elipsado, embora

um deles não tenha feito a substituição de modo a não manter um paralelismo semântico no trecho. Outros 2 responderam a questão de maneira inadequada, mostrando que não compreenderam o que foi pedido.

5.2 Módulo 2

O segundo módulo se propõe, fundamentalmente, a dar conta do contexto de produção, para tal realizamos duas atividades, a inicial e a final, que aqui chamaremos de **atividades 2 e 3**, com a intenção de fazer conhecer sobre o gênero textual em estudo, condição fundamental para se mobilizar as capacidades de ação.

5.2.1 Atividade 2

Na segunda atividade fizemos a leitura de um texto sobre o dispositivo denominado “botão Nina”, criado nos ônibus da cidade de Fortaleza a fim de minimizar a violência contra a mulher que acontece nos transportes públicos e facilitar a identificação e punição dos agressores.

No momento da escolha dos textos, esse texto foi selecionado, por se tratar de uma matéria local, o que leva as alunas a perceberem que o combate a essa violência também acontece na nossa cidade, mostrando a aproximação com o assunto. Além disso, é um alerta para que elas saibam e divulguem, como saíram da aula dizendo que fariam, que existe um mecanismo de defesa para as mulheres na nossa cidade, bem como o texto informa sobre delegacia da mulher, entre outras informações importantes debatidas em sala, que fazem parte do mundo social das alunas e entendemos que precisa ser dito, principalmente em ambientes em que as informações podem reverberar em ecos na sociedade, como é a sala de aula.

Aliás, essa também foi a motivação que nos levou à escolha dessa temática, pois estamos vivendo numa sociedade carente de informações e não podemos seguir limitando as nossas aulas de língua portuguesa a meras análises de elementos de linguagem, sem consciência de que podemos, através delas, conscientizar nossos alunos sobre as relações de poder que atravessam a nossa sociedade.

	EMTI ANTONIETA CALS	7º ____	Data: __/__/__
	Prof.(a): Késia	LÍNGUA PORTUGUESA	
Aluno (a): _____			Nº: ____

Texto

**Botão 'Nina' registra 930 denúncias de assédio a mulheres em ônibus de Fortaleza em menos de 4 meses
Ferramenta auxilia a coleta de vídeos internos do transporte público para facilitar identificação e punição dos agressores. Polícia Civil alerta para necessidade de finalizar queixas.**

Por Theyse Viana, G1 CE

16/07/2019 05h00 Atualizado há uma semana



Maior parte dos assédios ocorre dentro dos veículos, mas também nas paradas e terminais de ônibus — Foto: Arquivo SVM

Ir e vir em segurança, para mulheres, é desafio diário em Fortaleza. O número de denúncias registradas de 6 de março a 26 de junho deste ano no botão virtual “Nina”, integrado ao aplicativo **Meu Ônibus Fortaleza**, é uma amostra: pelo menos 930 mulheres sofreram assédio em ônibus, pontos de parada e terminais de integração da cidade, uma média superior a oito casos por dia. Os dados são da Secretaria de Conservação e Serviços Públicos (SCSP).

Conforme o levantamento, 56% dos assédios ocorreram dentro dos veículos, 26% em paradas e 16% em algum dos sete terminais de ônibus. Além disso, 54% foram relatados por quem sofreu o assédio, todas mulheres, e 52% por quem presenciou as agressões. De acordo com a secretaria, as queixas ocorreram, principalmente, entre as 12h e as 21h, tendo pico às 20h.

Dos casos notificados, porém, apenas 77 (cerca de 8%) tiveram o cadastro concluído no aplicativo e chegaram ao conhecimento da Polícia Civil do Ceará. A titular da Delegacia de Defesa da Mulher (DDM) de Fortaleza, Danielle Mendonça, confirma que vídeos dos coletivos obtidos por meio do Nina já foram utilizados em inquéritos policiais de crimes de importunação sexual, e salienta a importância de oficializar as queixas.

“Quando a denúncia não é efetivada na delegacia, a identificação e responsabilização criminal por inquérito policial não vai acontecer. Divulgar também tem efeito pedagógico: se o agressor importunou uma mulher dentro do ônibus e a lei funcionou, outros evitarão essa conduta”, pontua a delegada.

Segundo ela, a quantidade de denúncias de casos de assédio tem crescido. “Quando as mulheres percebem que há mais ferramentas e que a legislação está ali para protegê-las, elas denunciam com mais segurança. E o Nina tem essa perspectiva: mostrar que deve haver responsabilização sobre essa demanda.”



Botão 'Nina' registra 930 denúncias de assédio a mulheres em ônibus de Fortaleza em menos de 4 meses — Foto: Thiago Gadelha / Sistema Verdes Mares

A arquiteta e planejadora urbana da Prefeitura de Fortaleza, Mariana Gomes, também alerta que concluir o cadastro na plataforma é indispensável. “É uma forma tanto de conseguirmos todas as informações sobre a violência como de evitarmos trotes, fraudes e denúncias incorretas. A intenção é proteger quem precisa de proteção”, salienta.

Apesar de considerar que os números “são um reflexo de que está aberto um canal para as mulheres poderem denunciar”, Mariana reforça a necessidade de divulgação. “Sairemos com uma segunda rodada de campanha com vídeos explicando sobre o aplicativo, para tentar ampliar a cobertura. Também estamos melhorando a interlocução com as delegacias especializadas, para melhorar a continuidade dos processos”.

Punição

Segundo a SCSP, os dados da ligação do Nina com a Polícia Civil “estão sendo avaliados para estudo dos problemas e planejamento de ações de combate e prevenção”. Por enquanto, um dos principais focos é divulgar a existência da ferramenta virtual – desconhecida pela pedagoga Ariane Rodrigues, 23, até ser entrevistada pelo **G1**.



Denúncias de assédio por aplicativo devem ser concluídas para que a Polícia Civil seja notificada sobre o crime — Foto: Natinho Rodrigues/G1

“O ônibus estava superlotado, e no aperto você não consegue diferenciar o que está encostando em você. Perto de descer no terminal do Antônio Bezerra, pensei que era uma bolsa de alguém, mas quando vi era a mão de um senhor passando nas minhas pernas. Quando olhei pra trás, assustada, ele tava pegando nas minhas pernas. Ainda consegui perguntar se ele ia continuar e ameacei gritar. Depois disso, não tive reação”, relata Ariane.

A pedagoga foi importunada sexualmente, na terça-feira (9), dentro de um veículo do transporte coletivo urbano de Fortaleza. Ao desembarcarem do coletivo em um terminal de integração, a vítima buscou ajuda e o agressor fugiu.

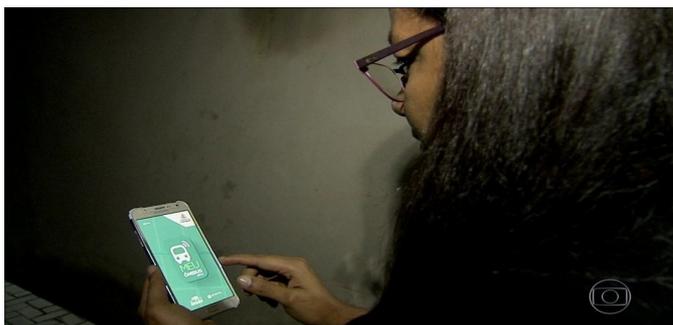
“Eu queria ter reagido, mas fiquei paralisada pelo medo. Às vezes sinto que as mulheres ficam muito acanhadas e se sentem impotentes diante dessas situações. Procurei um posto da polícia no terminal, uma policial me atendeu e disse que só poderia me ajudar se eu fosse pra Delegacia da Mulher. Mas no final da tarde eu tinha um casamento pra ir, eu era madrinha, não tinha tempo. Enquanto a policial fazia perguntas, ele fugiu.”

Ações

A planejadora urbana da prefeitura adianta que estão sendo estudadas “oportunidades de usar o Nina em outros ambientes além do transporte público”, mas não deu detalhes. Outra ação do Programa de Combate ao Assédio Sexual no Transporte Público é a melhoria da iluminação de pontos de parada considerados perigosos pelas fortalezenses.

“Consultamos lideranças e já identificamos 40% dos 200 pontos que queremos mapear. Em agosto, mais ou menos, vamos divulgar um mapa colaborativo, para que o público ajude nesse levantamento. Com o Nina a gente tenta melhorar a segurança da mulher dentro do ônibus, mas temos de olhar também para fora”, avalia Mariana.

Como funciona o Botão Nina



Aplicativo facilita denúncia de assédio sexual nos ônibus de Fortaleza — Foto: TV Globo/Reprodução

1. Aprenda a denunciar caso de assédio em ônibus, paradas ou terminais de Fortaleza
 1. Baixe ou atualize o aplicativo Meu Ônibus Fortaleza (Android e iOS);
 2. Acione o botão virtual "Denunciar Assédio" e informe o número do veículo, horário e o que aconteceu. Assim, serão solicitados à empresa os vídeos de 30 minutos antes e depois da agressão;
 3. Faça cadastro e login no aplicativo e conclua o processo de denúncia. Só assim as imagens são encaminhadas pelo Sindiônibus à Polícia Civil;
 4. A vítima ou testemunha deve comparecer à Delegacia da Mulher ou da Criança e do Adolescente para finalizar a denúncia, podendo contar com o vídeo como prova do assédio.
- Um a cinco anos de prisão é a pena para crime de importunação sexual, de acordo com a Lei 13.718/18, 61% das agredidas são jovens.
 - As mulheres entre 20 e 30 anos de idade são as que mais aparecem como vítimas de assédio no transporte público (61%). Em seguida, 24% têm de 0 a 20 anos; 12%, de 30 a 40 anos; e 3%, mais de 40.

Onde oficializar a denúncia

Casa da Mulher Brasileira

Equipamento reúne órgãos de apoio, orientação e atendimento a mulheres em situação de violência, incluindo a Delegacia de Defesa da Mulher. Endereço: R. Tabuleiro do Norte, S/N - bairro: Couto Fernandes.

<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/07/16/botao-nina-registra-930-denuncias-de-assedio-a-mulheres-em-onibus-de-fortaleza-em-menos-de-4-meses.ghtml> Acesso em 27/7/2019 as 15h13

Essa atividade continha 7 questões. A questão 1 visa verificar o entendimento que eles já têm acerca do gênero textual notícia, para posteriormente fazermos um trabalho com o gênero.

1. No gênero textual notícia há informações a respeito da notícia que podem ser identificadas no *lead* ou lide, um tipo de resumo que vem logo depois do título, normalmente em notícias narrativas, no entanto, na notícia acima, conseguimos encontrar todas essas informações logo no título. Identifique-as.
 - a) Onde
 - b) Quando
 - c) Como
 - d) Quem
 - e) O quê
 - f) Por quê

O aluno precisa desenvolver capacidades de linguagem necessárias para compreensão do texto. Além de conhecimentos linguístico-discursivos, o estudante precisa mobilizar os seus conhecimentos socio-historicamente construídos, os que têm e os que irá adquirir durante as aulas, do arquitexto da sua comunidade verbal sobre os modelos de gênero, de acordo com teorias de Bronckart (2006). Ele mobiliza o conhecimento do gênero e

o adapta à situação de ação de linguagem, também precisando mobilizar os conhecimentos sobre o conteúdo temático.

Dos itens A ao F, as alunas deveriam perceber informações constantes no *lead* a fim de se apropriar das características do gênero textual, informações como: onde, quando, como, quem, o quê, por quê. Essas informações dizem respeito à notícia que virá, como um resumo do que está para ser narrado, e fazem parte do *lead*. Essa pergunta foi assim detalhada por, em atividade anterior, as alunas não terem conseguido identificar a ausência do *lead* em uma notícia.

No item A todos conseguiram identificar que o local seria os ônibus de Fortaleza, somente um aluno citou como resposta Fortaleza, o que também pode ser considerada como uma resposta adequada ao contexto. No item B todos perceberam que o quando seria em menos de 4 meses. No item C deveriam identificar como, ao que era esperado que eles respondessem “coletando vídeos para identificar e punir os agressores”, mas todos responderam “denunciando o assédio”. Entendemos que essa resposta não foge muito ao que era apresentado no lead e, portanto, consideramos que o item foi compreendido.

No item D deveria ser respondido por “as mulheres vítima de violência”, mas eles entenderam que seria “a polícia”, o que foi debatido durante a correção da atividade na aula.

No item E deveriam informar “o quê” sobre a notícia, esperado que respondessem “denúncias de assédio”, no entanto houve divergências nas respostas. Maria Firmina respondeu “mulheres agredidas”, Elisa Lucinda respondeu “botão Nina” e outras duas alunas responderam “assédio a mulheres”, o que nos fez entender que eles estavam confundindo os itens da questão. Talvez a questão tenha ficado muito longa, com muitos itens a ser respondidos. Num trabalho futuro pode-se pensar em subdividir por categorias de alguma forma tais itens.

No item F era esperado que respondessem “por existir assédio nos ônibus”, que foi a resposta apresentada por 3 alunos, outros 2 responderam “para facilitar a punição de agressores” e “por necessidade de finalizar as queixas”, ambas estão dentro do contexto da notícia também.

Bronckart (2006) nos lembra, a esse respeito, que modelos de gêneros são apreendidos em função das suas propriedades linguísticas e em função, também, de suas classificações e indexações sociais. É importante então que as alunas assumam tais modelos para compreensão textual.

Com o avançar dos módulos da sequência elas vão se aproximando do entendimento sobre o gênero textual.

2. No título auxiliar encontramos “Polícia Civil alerta para necessidade de finalizar queixas.” No texto essa informação é retomada, quando se explica melhor sobre essa necessidade. Qual a explicação dada no texto? Por quê ela é importante?

A questão 2 é sobre entidades de coesão nominal externas ao texto. A pergunta é sobre o título auxiliar “Polícia Civil alerta para necessidade de finalizar queixas.” No texto essa informação é retomada, quando se explica melhor sobre essa necessidade. Qual a explicação dada no texto? Por quê ela é importante?

Objetiva que o aluno perceba que a informação dada no título é retomada no texto de forma diferente, de modo a estabelecer uma relação de coesão entre as informações. A pergunta pede ainda que o aluno justifique a sua resposta, assim irá perceber que não se trata somente de um elemento linguístico-gramatical, mas que é fundamental para a construção do conteúdo temático e do objetivo comunicacional do texto. Notando, assim, que as cadeias anafóricas estão intrinsecamente ligadas à orientação de organização global do texto.

Esperado era que as estudantes percebessem que havia retomada da informação no trecho “quando a denúncia não é efetivada na delegacia, a identificação e responsabilização criminal não vai acontecer”, justificando sobre a importância de que essa denúncia seja finalizada para que haja uma punição do agressor e sirva para coibir possíveis reincidências.

No entanto, as alunas apresentaram diferentes respostas, tais como a da Maria Firmina “que as mulheres usem o aplicativo quando acontecer esses casos”. A Carolina Maria respondeu “para identificar e punir o agressor”. Conceição Evaristo pontua “porque é uma forma de ajudar”. Já Elisa Lucinda coloca “o agressor pode encontrá-la e assassiná-la”. Embora as respostas não fujam ao conteúdo semântico do que foi solicitado, não respondem completamente a questão. Ademais, nenhuma das alunas justificou a questão como foi solicitado.

As respostas precisam ser melhor construídas para indicar a compreensão textual, notoriamente. No debate em sala, sob orientação da professora, sobre as respostas as justificativas foram apresentadas e muitas das alunas informaram não ter entendido que precisava de justificativa, ou que não colocaram por preguiça, mas justificaram oralmente, mostrando que tinham compreendido a questão.

As alunas captaram a intenção discursiva, mas não desenvolveram a defesa do seu ponto de vista, embora o enunciado exigisse isso delas, recusaram uma implicar-se na ação de linguagem. Elas não se sentiram convidadas a refletir sobre o assunto, então, nos módulos seguintes tentamos, na medida do possível, construir enunciados que pudessem parecer mais convidativos à reflexão.

3. No trecho “Segundo **ela**, a quantidade de denúncias de casos de assédio tem crescido. ‘Quando as mulheres percebem que há mais ferramentas e que a legislação está ali para protegê-las, elas denunciam com mais segurança.’”. A quem se refere o termo em destaque?
4. No trecho “Mas no final da tarde eu tinha um casamento pra ir, eu era madrinha, não tinha tempo. Enquanto a policial fazia perguntas, **ele** fugiu.” A quem se refere o termo destacado?

A questão 3 solicita para que no trecho “Segundo **ela**, a quantidade de denúncias de casos de assédio tem crescido. ‘Quando as mulheres percebem que há mais ferramentas e que a legislação está ali para protegê-las, elas denunciam com mais segurança.’”. Identifiquem a quem se refere o pronome. Na 4, no trecho “Mas no final da tarde eu tinha um casamento pra ir, eu era madrinha, não tinha tempo. Enquanto a policial fazia perguntas, **ele** fugiu.” O objetivo é o mesmo.

Tratam-se de anáforas pronominais. Nas duas questões eles conseguiram perceber facilmente a quem se referiam. Na questão 3 responderam “Mariana”, “a delegada, apenas uma se confundiu dizendo que se referia “a mulher que está sendo assediada” e outra que respondeu “Nina”, demonstrando uma falta de atenção ou mesmo de vontade de entender melhor a questão. Na questão 4 responderam “o homem”, “o agressor”, “o homem que tinha assediado a mulher”, “o cara que assediou”.

5. No trecho “Segundo **ela**, a quantidade de denúncias de casos de assédio tem crescido. ‘Quando as mulheres percebem que há mais ferramentas e que a legislação está **ali** para protegê-las, elas denunciam com mais segurança.’”, o termo em destaque se refere ao local onde está a legislação. Que local seria esse? Ele aparece em alguma parte, anterior ou posterior, do texto?

Na questão 5 pedia-se que a partir do trecho “Segundo **ela**, a quantidade de denúncias de casos de assédio tem crescido. ‘Quando as mulheres percebem que há mais ferramentas e que a legislação está **ali** para protegê-las, elas denunciam com mais segurança.’”, identificassem que o termo em destaque se refere ao local onde está a legislação, que local seria esse. E se ele aparece em alguma parte, anterior ou posterior, do texto.

O objetivo era que elas percebessem que não há referência anterior ou posterior, que o ali não se refere a um local. Mas não houve essa identificação. Apareceram respostas como “botão Nina”, “câmeras de monitoramento”, “polícia civil”. Ainda houve uma resposta em que a estudante colocou “delegacia da mulher? Acho que não” numa clara referência ao fato de estar percebendo que a sua resposta não estava adequada. Em uma referência clara a situações como a que se apresenta, Bronckart (1999) afirma que “o ser humano é agente, logo responsável pelo que enuncia, pois tem acesso aos critérios avaliativos pelos quais também é avaliado dentro do meio social”.

6. No texto, a arquiteta da prefeitura de Fortaleza afirma que o aplicativo “É uma forma tanto de conseguirmos todas as informações sobre a violência como de evitarmos trotes, fraudes e denúncias incorretas. A intenção é proteger **quem** precisa de proteção”. Encontre três outros termos que poderiam substituir o termo destacado, sem alterar o sentido da afirmação.

Na questão 6, a partir de uma afirmação da arquiteta da prefeitura de Fortaleza devemos encontrar substituições para o termo “É uma forma tanto de conseguirmos todas as informações sobre a violência como de evitarmos trotes, fraudes e denúncias incorretas. A intenção é proteger **quem** precisa de proteção”. As estudantes encontraram “as mulheres”, “as mulheres assediadas”, “quem precisa de ajuda”. Na última alternativa encontrada comentamos a seguir que, colocado dessa forma, estaríamos nos referindo a qualquer pessoa, não especificamente a mulheres. Com isso abrimos discussão sobre a necessidade de existirem políticas públicas só para mulheres, um debate resgatado das nossas predições.

Esse debate relaciona o contexto de produção do texto aos mundos representados, em que a aluna reflete sobre o mundo e ressignifica-o com base no texto e nas suas vivências, trabalhando as suas capacidades de ação. O tema proposto, ademais, é diariamente debatido em nossa sociedade e queríamos que a aluna acessasse o repertório social no qual se insere.

7. As perguntas seguintes se referem a esse trecho do texto:

A pedagoga foi importunada sexualmente, na terça-feira (9), dentro de um veículo do transporte coletivo urbano de Fortaleza. Ao desembarcarem do coletivo em um terminal de integração, a vítima buscou ajuda e o agressor fugiu.

“Eu queria ter reagido, mas fiquei paralisada pelo medo. Às vezes sinto que as mulheres ficam muito acanhadas e se sentem impotentes diante dessas situações. Procurei um posto da polícia no terminal, uma policial **me** atendeu e disse que só poderia **me** ajudar se eu fosse pra Delegacia da Mulher. Mas no final da tarde eu tinha um casamento pra ir, eu era madrinha, não tinha tempo. Enquanto a policial fazia perguntas, **ele** fugiu.”

- a) Os pronomes **me** destacados se referem à mesma pessoa, a quem eles se referem?
- b) O pronome **ele** se refere a alguém que não tem o seu nome citado no texto, de acordo com o contexto, crie três termos que podem ser substituídos pelo pronome sem alterar o sentido do texto.

A questão 7 é sobre anáfora pronominal. Sobre o trecho “Eu queria ter reagido, mas fiquei paralisada pelo medo. Às vezes sinto que as mulheres ficam muito acanhadas e se sentem impotentes diante dessas situações. Procurei um posto da polícia no terminal, uma policial **me** atendeu e disse que só poderia **me** ajudar se eu fosse pra Delegacia da Mulher. Mas no final da tarde eu tinha um casamento pra ir, eu era madrinha, não tinha tempo. Enquanto a policial fazia perguntas, **ele** fugiu.”. No item A perguntamos a quem os pronomes **me** destacados se referem. As alunas conseguiram identificar, sem problemas que era “a vítima”, “a moça”, a quem faziam alusão. Somente uma se confundiu e citou “o agressor” como alternativa.

No item B perguntamos: o pronome **ele** se refere a alguém que não tem o seu nome citado no texto, de acordo com o contexto, crie três termos que podem ser substituídos pelo pronome sem alterar o sentido do texto. As respostas apresentadas foram “o homem”,

“ele”, “o agressor”, “o assediador”, “o rapaz”; o que mostra que em nenhuma resposta houve equívoco.

8. As **conjunções adversativas** são aquelas que indicam oposição e contraste dentro de uma mesma oração. Mas pode ser uma conjunção aditiva ou adversativa, nos dois trechos abaixo ela está como conjunção adversativa. Sobre os trechos, assinale a alternativa que está de acordo com as informações das frases.

I. A planejadora urbana da prefeitura adianta que estão sendo estudadas “oportunidades de usar o Nina em outros ambientes além do transporte público”, **mas** não deu detalhes.

II. “Consultamos lideranças e já identificamos 40% dos 200 pontos que queremos mapear. Em agosto, mais ou menos, vamos divulgar um mapa colaborativo, para que o público ajude nesse levantamento. Com o Nina a gente tenta melhorar a segurança da mulher dentro do ônibus, **mas** temos de olhar também para fora”, avalia Mariana.

a) A planejadora urbana da prefeitura não dá detalhes sobre o uso do transporte público com wi-fi, para utilização de ambientes virtuais nos terminais de ônibus.

b) Temos que olhar para fora do ônibus, para melhorar a segurança da mulher, pois nos terminais também podem acontecer situações de abuso.

c) Olhar para a segurança fora do ônibus é perceber que em qualquer lugar da cidade as mulheres estão em situação de insegurança. É preciso que as mulheres se sintam seguras em qualquer lugar da cidade.

d) Os pontos que serão mapeados estão fora dos ônibus e formam um mapa colaborativo que permite a ajuda do público nesse levantamento.

A 8 é uma questão de múltipla escolha sobre a coesão nominal realizada através de conjunção. Nos trechos “A planejadora urbana da prefeitura adianta que estão sendo estudadas ‘oportunidades de usar o Nina em outros ambientes além do transporte público’, **mas** não deu detalhes.” e “‘Consultamos lideranças e já identificamos 40% dos 200 pontos que queremos mapear. Em agosto, mais ou menos, vamos divulgar um mapa colaborativo, para que o público ajude nesse levantamento. Com o Nina a gente tenta melhorar a segurança da mulher dentro do ônibus, **mas** temos de olhar também para fora’, avalia Mariana.” Pedimos para que eles encontrassem a alternativa em que o texto não estivesse em desacordo com o dito pelos trechos.

Três alunas alcançaram o entendimento de que se tratava do item “C”, olhar para a segurança fora do ônibus é perceber que em qualquer lugar da cidade as mulheres estão em situação de insegurança. É preciso que as mulheres se sintam seguras em qualquer lugar da cidade. Mas duas acharam que era o “B”, temos que olhar para fora do ônibus, para melhorar a segurança da mulher, pois nos terminais também podem acontecer situações de abuso.

Embora a alternativa apontada não fosse inverdade se dita isolada, dentro do contexto ela não era a resposta adequada, o que pode ter tido responsabilidade na confusão feita pela estudante.

A questão se dedicava mais à compreensão semântica do texto. Tendo em vista os dados até aqui recebidos, fomos dados a conhecer sobre a dimensão da importância do dispositivo da aula comunicativa de leitura, sobre como ao ler com um objetivo definido conduz o aluno a captar fatos importantes, o que o auxilia na compreensão do texto. Além

disso, os mecanismos enunciativos são privilegiados, pois as ações estão diretamente relacionadas a intencionalidades e motivos.

5.2.2 Atividade 3

A atividade 3 é a última do módulo 2, que se propõe a trabalhar com o gênero textual, mobilizando as capacidades de ação dos estudantes. Antes da realização dela fizemos uma apresentação com *slides* (ver anexos) com um intuito de conversarmos a respeito do gênero textual sobre o qual estamos realizando as nossas atividades, direcionando a explicação a partir do que foi apresentado pelo grupo como conhecimento sobre o gênero.

Título, subtítulo, *lead* (que já era conhecido, por já termos entendido desde atividades anteriores) e corpo da notícia foram os elementos da notícia sobre os quais debatemos nessa aula. Como explicam Dolz, Pasquiér e Bronckart (1993) “uma ação de linguagem é uma estrutura de condutas que consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos”.

A respeito de gêneros de textos, Bronckart (2006) nos informa que constituem os produtos de configurações de escolha dentre as possíveis, que são momentaneamente ‘cristalizadas’ ou estabilizadas pelo uso e que estas escolhas provêm do trabalho realizado pelas formações socio-linguísticas para que os textos sejam adaptados às atividades que comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes frente a um dado interesse social etc. Consideramos assim importante a realização desse momento, em que possibilitaríamos às alunas um maior contato com as características desse gênero. Além disso, o trabalho com slides, através de imagem, constitui um recurso que atrai a atenção dos alunos e os suscita a uma discussão profícua sobre os seus conhecimentos.

Então, dentro da nossa explicação, também procuramos falar sobre intencionalidade, veracidade dos fatos, impessoalidade. Essas informações se ampliaram em conversas com a turma que, longe das nossas expectativas, se estenderam em longo tempo. As notícias tendenciosas, a manipulação da mídia, foram fatos largamente presentes no debate.

De acordo com Bronckart (1999), a atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano. É nessa prática que se elaboram os mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais do mundo. É na intertextualidade resultante dessa prática que se conservam e se reproduzem os conhecimentos coletivos e é na confrontação com essa intertextualidade socio-histórica que se elaboram, por apropriação e interiorização de que dispõe todo agente humano.

Aluno (a):	EMTI ANTONIETA CALS	7º _____	Data: __/__/__
	Prof.(a): Késia	LÍNGUA PORTUGUESA	
_____			Nº: __

Texto:

Atendente é morta a tiros pelo ex-marido dentro do curso onde trabalhava em Fortaleza

Vítima e suspeitos estavam separados há cerca de três meses, segundo relatos colhidos pela polícia.

Por Cinthia Freitas, G1 CE

30/03/2019 11h40 Atualizado há uma semana

A atendente Emanuely Vasconcelos foi morta a tiros pelo ex-marido no curso onde trabalhava, no Bairro Henrique Jorge, em Fortaleza, na manhã deste sábado (30). Familiares afirmaram que o agressor dizia saber "todos os passos dela". A vítima recebeu uma ligação de alguém não identificado, no meio do expediente, avisando que o ex estava indo para o local matá-la.

Testemunhas disseram à polícia que Isac Ângelo dos Santos Filho estacionou em frente ao prédio, entrou e trancou a porta do estabelecimento, logo depois disparou cinco vezes contra a atendente, que foi atingida com quatro tiros.

Ao ouvirem os disparos, os alunos do curso profissionalizante e de idiomas que estavam em aula correram e tiveram de quebrar a porta do prédio para sair do local.

O casal esteve junto por 17 anos, estava separado há cerca de três meses e tem um filho de 10 anos, segundo a polícia.

Polícia do outro lado da rua

A polícia, que possui um posto em uma unidade do outro lado da rua onde fica o estabelecimento, também ouviu os disparos e chegou momentos após o crime. O homem foi preso em flagrante e levado à Delegacia de Defesa da Mulher (DDM). A arma, um revólver calibre 38, foi apreendida.

A polícia informou, ainda, que há relatos de que o homem era agressivo e já havia agredido fisicamente a vítima, mas não havia pedido de medida protetiva para a jovem.

Ligação horas antes do crime

Um familiar afirmou que Emanuely recebeu por volta de 11 h deste sábado uma ligação no celular de alguém dizendo que Isac estava indo matá-la. A pessoa não se identificou ou a vítima não revelou para os colegas de quem era a ligação, conforme o familiar. Após o telefonema, funcionários chegaram a fechar a porta, no entanto, abriram novamente, pois acharam que o agressor não cometeria o crime tão perto de uma unidade da polícia.

'Sei todos os teus passos'

O primo da vítima Wesley Vasconcelos contou que Emanuely tinha medo que o agressor a atacasse na saída do trabalho, por isso, ele chegou a levar lanche nesta sexta-feira (29) a pedido da prima e também a apanhou no fim do expediente algumas vezes. "A gente era como irmãos", disse.

Ela mostrava mensagens enviadas pelo assassino por celular. "Nas mensagens, ele dizia 'eu sei que hora tu chega, eu sei com quem tu chega, eu sei se tu vai pra casa com teu pai, se tu vai de Uber, de ônibus, sei todos os teus passos", afirmou o primo.

<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/03/30/atendente-e-morta-a-tiros-pelo-ex-marido-dentro-do-curso-onde-trabalhava-em-fortaleza.ghtml> Acesso em: 11/4/2019 às 22h24

Gênero textual notícia

A notícia é um dos principais gêneros textuais jornalísticos existentes e tem como intenção nos informar sobre os fatos. Trata-se de um gênero textual que aparece nos meios de comunicação como: impresso em jornais ou revistas, na televisão e em sites na internet ou redes sociais.

Este gênero textual caracteriza-se por apresentar uma linguagem simples, clara, objetiva e precisa, relatando fatos que interessam ao público em geral.

A estrutura da notícia

Característica da notícia é ter uma estrutura bem definida, marcada basicamente pelos elementos constituintes do gênero textual, que são os seguintes: título/manchete, *lead* e corpo.

- **Manchete ou título principal** – Geralmente é escrito de forma bem evidente, com o objetivo de chamar a atenção do leitor, de convencê-lo a ter interesse na notícia, afinal é o que primeiro vai ser visto na mensagem. O título, que é a primeira parte da notícia, naturalmente, é produzido para causar no leitor um certo impacto.
- **Título auxiliar** – Serve como um complemento do principal, com mais algumas informações, a fim de torná-lo ainda mais chamativo para o leitor. Deve ter a função de ampliar as informações transmitidas pelo título de tal forma que não coincidam com o *lead*.
- **Lide (*lead*)** – Corresponde ao primeiro parágrafo, a abertura da notícia e nele estão as informações mais importantes, que mais despertam a atenção do leitor, resumindo o conteúdo da notícia para que ele decida se vai continuar lendo o texto. Nele aparece a orientação/contexto situacional (onde, com quem) e a complicação/tragédia (o que, como, porque), marcada pelo que ocasionou e pelos efeitos causados. Há notícias, porém, que não trazem o *lead* em forma de resumo. Para escrever o *lead* (em forma de resumo ou não), deve-se responder as perguntas: quem?, o quê?, por quê?, quando?, como?, onde?, obedecendo a uma ordem crescente de importância, conforme o foco maior de atenção que a notícia merece. Esta estratégia é muito usada em jornais para transmitir a informação e para levar informações rápidas e claras ao leitor. O *lead* pode ter mais de uma frase, mas nunca mais de um parágrafo. O *lead* tem a função de orientar o leitor para o que aparecerá no corpo do texto.
- **Corpo da notícia** – Traz a informação propriamente dita, com a exposição mais detalhada dos acontecimentos. Após trazer as informações mais importantes no primeiro parágrafo, os parágrafos seguintes apresentam os outros acontecimentos sempre em ordem decrescente de importância. As informações que vêm no corpo do texto já foram facilitadas pelo título e pelo *lead*. As informações realmente necessárias para o entendimento dos fatos – tais como as personagens, o espaço e o tempo – são priorizadas. Outras informações com detalhes mais importantes vêm logo em seguida, como a causa do acontecimento, o desenrolar dos fatos e as consequências do mesmo. Tais informações já foram mencionadas no *lead*, aqui elas são apresentadas com mais detalhes. Em uma notícia, os eventos são apresentados pelo interesse, na perspectiva de quem conta e pelo o que o leitor pode considerar mais importante.

Veracidade dos fatos e impessoalidade

A notícia é um relato de uma série de fatos verídicos e não deve, de maneira alguma, apresentar informações incertas ou mentirosas, como acontece com as *Fake News*. O texto deve ser o mais impessoal possível, contando com informações concretas que podem ser comprovadas através de entrevistas com as testemunhas, imagens ou vídeos. Tais detalhes asseguram ao leitor a *veracidade dos fatos*.

A linguagem jornalística deve prezar pela imparcialidade, neutralidade sobre aquilo que relata. Para alcançar o objetivo, a maioria dos verbos são usados em terceira pessoa e no modo indicativo, não tem enunciados de opinião e não usamos adjetivos que possam dar impressão de subjetividade.

A linguagem do jornal é, de preferência, coloquial, isto é, mais próxima à maneira como falamos. Isto ocorre intencionalmente, pois o objetivo é se aproximar e se adequar ao leitor, buscando uma comunicação mais eficiente.

Adaptado de: Moreira, Maria Ednilza Oliveira. *O processo de revisão da escrita [manuscrito]*: o que o docente privilegia no trabalho com o texto. Tese, 2009.

O texto lido foi “Atendente é morta a tiros pelo ex-marido dentro do curso onde trabalhava em Fortaleza”, que contempla todos os elementos do gênero textual notícia, por isso o elegemos para compor essa aula. A princípio, no momento de escolha dos textos para as atividades, tivemos receio na escolha por esse texto, por se tratar de um assunto denso, mas as alunas mostraram uma identificação com o modo como o texto foi escrito, o que facilitou o entendimento.

1. O gênero textual notícia é um dos principais tipos gênero jornalístico existentes. O texto que acabamos de ler é uma notícia. De acordo com o que vimos no texto, qual parece ser o objetivo principal de uma notícia?

Na pergunta 1 questionamos qual seria o objetivo principal de uma notícia. As respostas apresentadas foram “dar informação do que aconteceu”, dada por Maria Firmina. Carolina Maria responde que seria “relatar os fatos ao leitor”. Geni Guimarães entendeu que

se tratava do objetivo da notícia lida e respondeu “o crime que o ex-marido fez com Emanuely”. Já Conceição Evaristo respondeu “ter um final feliz, mas o agressor tinha que ser preso”, remetendo, talvez a um conhecimento das narrativas em geral, em que se espera um final feliz para a história, o que ela não encontrou nessa, mostrando que ainda não se apropriou do gênero textual que estamos estudando. Elisa Lucinda relatou que o objetivo seria “alertar as pessoas”, acreditando ela que deveria ser esse o objetivo da notícia, porém ela não desenvolveu a resposta, mostrando do que as pessoas deveriam ser alertadas.

Daí se pode concluir, a partir de respostas aqui mostradas, que o processo de textualização, numa língua particular e num gênero específico (Bronckart, 1999) indicia processos sociais, (ex)pondo a língua(gem) em seu funcionamento.

2. A estrutura da notícia caracteriza-se por apresentar, logo no primeiro parágrafo, a principal e mais relevante informação. Este primeiro parágrafo é chamado de *lead*, e nele são descritos os aspectos mais importantes do fato, buscando mostrar as informações básicas relacionadas às seguintes questões: Quem? Onde? O que? Como? Quando? Por quê?
- Localize, no *lead* da notícia que acabamos de ler, cada uma das questões:
- a) A notícia é sobre **quem** (quais são os personagens)?
 - b) **Onde** acontece o fato narrado (em qual local)?
 - c) **Quando** aconteceu a história (data, período do dia)?
 - d) **O que** está sendo relatado na notícia?
 - e) **Como** aconteceu o fato, ou como ele está sendo contado na notícia?
 - f) **Por quê** aconteceu o fato, de acordo com a notícia narrada?

Já na questão 2, que se tratava sobre o entendimento sobre o *lead*, obtivemos mais sucesso. Acreditamos que se deve ao fato de termos realizado essa pergunta em atividades anteriores. Verificando, nessas atividades, que perguntar todas as informações constantes no *lead* deixava as alunas confusas quanto à resposta, restringimos a nossa pergunta, dessa vez, a 4 itens, detalhando, ainda, em parênteses, a pergunta, a fim de facilitar o entendimento.

No item A, procurávamos saber sobre quais eram os personagens da notícia apresentados no *lead*. Ao que foram localizados facilmente, tendo respostas como: “Emanuely, o ex-marido”, “Emanuely, os familiares dela”, “Emanuely, Isac, o irmão dela, o primo Wesley”, deixando, alguns deles, de perceber que a pergunta se tratava das informações constantes no *lead* e alguns dos personagens citados não apareciam no *lead*.

No item B perguntamos onde acontece o fato narrado. “no curso onde ela trabalhava”, “no bairro Henrique Jorge” foram as respostas. No item C perguntamos quando aconteceu a história: “no fim do expediente”, “na manhã de sábado”, “no dia 11/7/2019”. Mais uma vez certificamo-nos que as alunas estavam conseguindo acompanhar o

entendimento sobre o gênero, pois conseguiam encontrar respostas condizentes ao que estava sendo pedido na questão.

No item D perguntamos o que está sendo relatado na notícia: “Emanuelle foi morta a tiros por ex-marido”, “morte da Emanuely”, “que atendente é morta a tiros por ex-marido dentro do curso onde trabalhava em Fortaleza”, “uma agressão”, “que o ex-marido sabia ‘todos os passos dela’ e que o ex estava indo ao local”. O que mostra que, embora se trate de uma pergunta objetiva, cada uma apresenta respostas a partir da sua representação do contexto.

O sentido do texto é construído entre os parâmetros da situação de enunciação mais próximos de cada aluna, embora ancorados no texto, sendo fator determinante para as suas escolhas lexicais e os conhecimentos mobilizados sobre a situação discursiva fazem parte das suas práticas sociais.

3. Sobre a notícia, o texto afirma que: “é um dos principais gêneros textuais jornalísticos existentes e tem como intenção nos informar sobre os fatos.” A notícia é encontrada geralmente em que suportes (em quais locais)?

Na questão 3 perguntamos sobre quais são os suportes em que a notícia é encontrada. Obtivemos como resposta “jornais, revistas, TV”, “internet, jornais, televisão, redes sociais”, “na rua, na televisão, em jornais”. Apenas uma das alunas respondeu “no bairro Henrique Jorge, na manhã desse sábado”, mostrando que se confundiu com o local em que aconteceu a notícia narrada.

Objetivamos que as alunas saibam mobilizar os seus conhecimentos sobre o gênero para adaptá-los a situações de ação de linguagem, bem como saibam mobilizar conhecimentos sobre o conteúdo temático, trabalhado nas predições já aqui descritas, embora outros tenham sido adquiridos em suas práticas sociais.

4. Uma característica deste gênero textual é ter uma linguagem simples, clara, objetiva e precisa. Por quê a notícia precisa ter essa característica?

Na questão 4 perguntamos por que este gênero textual precisa ser escrito em uma linguagem simples, clara, objetiva e precisa. “Para que o leitor entenda bem os fatos”. “Para o público entender a notícia”. “Para a pessoa entender o texto que está lendo”. Mostrando que todas compreenderam o objetivo da questão. Somente uma aluna respondeu: “Porque a notícia não ia ficar interessante se não tivesse essa característica”.

5. O texto lido é um exemplar do gênero textual notícia, publicado em uma seção de jornal de notícias policiais. Para qual público se destina esse tipo de texto?

Já na questão 5, a pergunta feita foi: para qual público se destina esse tipo de texto? Obtivemos as seguintes respostas: “público em geral”, “leitor”. Mas outras alunas responderam: “policial”, “os familiares”, “Emanuelly”. Ao serem questionadas sobre as respostas as alunas disseram que aconteceu mais por uma falta de atenção no que foi solicitado pela questão, do que por concordarem que essas respostas eram adequadas.

6. Ao elaborar essa notícia, a jornalista Cinthia Freitas tinha um objetivo, qual era o objetivo que ela pretendia atingir?

Na questão 6 perguntamos qual era o objetivo que se pretendia atingir com essa notícia. A resposta que obtivemos da Maria Firmina foi “Informar os leitores”, a Carolina Maria respondeu que era “para o público se alerta, do que estão fazendo com as mulheres”, Conceição Evaristo diz que seria “para alerta as mulheres”, Geni Guimarães respondeu que era “para as pessoas entenderem que esse texto é importante”, já Elisa Lucinda considerou que era para “atingir uma meta de público”.

Essas não podem ser consideradas, de modo geral, respostas inadequadas para o que estava sendo pedido, mas poderiam ser melhor argumentadas. Consideramos o fato de que as atividades acabaram ficando longas e, talvez, cansativas para as alunas, levando em conta, além disso, que estávamos na última etapa do ano, quando muitas das alunas já estão cansadas de um ano inteiro.

7. A notícia que lemos tem como título principal: Atendente é morta a tiros pelo ex-marido dentro do curso onde trabalhava em Fortaleza, e como título auxiliar: Vítima e suspeitos estavam separados há cerca de três meses, segundo relatos colhidos pela polícia. Como esses títulos ajudam a entender a notícia que vem depois?

A questão seguinte era a 7, em que perguntamos sobre como o título principal “Atendente é morta a tiros pelo ex-marido dentro do curso onde trabalhava em Fortaleza” e como o título auxiliar: “Vítima e suspeitos estavam separados há cerca de três meses, segundo relatos colhidos pela polícia” ajudam a entender a notícia que vem depois.

As respostas dadas foram curtas, tais como: “para entender o contexto”, “pelos fatos que tem no título”, “que é um resumo”, “porque eles falam um pouco mais do que o título”. Embora de certa forma adequadas, as respostas dadas são superficiais, simplórias, poderiam ser melhor desenvolvidas. Consideramos, outrossim, que o enunciado da questão, embora importante, não conduzia as alunas à reflexão. Além disso, elas não separaram uma explicação para o título principal e outra para o título auxiliar, como era solicitado na questão, talvez uma elaboração que separasse as perguntas em alternativas facilitasse uma condução da resposta por este caminho.

Outra resposta apresentadas foi: “para que eles estava separado três meses e ele matou ela”, verificamos que essa apresenta menor adequação em relação ao que foi solicitado na questão, mas a aluna mostrou ainda uma tentativa de explicar que compreendeu que o título resumia o que seria apresentado no corpo da notícia.

Poderíamos, como alternativa, ter tentado aprofundar o assunto na questão seguinte para que as alunas tivessem mais oportunidade de entender o assunto, por ser de grande importância, mas não aconteceu, pois tememos deixar a atividade ainda mais extensa, mas isso pode ser repensado em atividades futuras.

A esse respeito, Dolz, Pasquiér e Bronckart (1993) afirmam que “uma ação de linguagem é uma estrutura de condutas que consiste em produzir, compreender, interpretar e ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (ou texto, no sentido geral que daremos a esse termo)”. Compreender textos é agir através da linguagem, e enquanto ações de linguagem, os seres humanos são constantemente avaliados e também valoram o discurso do outro, em vários segmentos e constantemente. Na questão os alunos precisariam avaliar a qualidade dos títulos apresentados, mas não logramos êxito na tentativa. São nessas avaliações que empreendemos do outro que as intenções da ação são estabelecidas.

8. O corpo da notícia é dividido em três seções. Explique como cada uma delas ajuda no entendimento do texto:
- a) Polícia do outro lado da rua
 - b) Ligação horas antes do crime
 - c) Sei todos os seus passos

A notícia que ora estamos trabalhando apresenta um texto dividido em três subtemas, na questão 8 solicitamos que eles resumissem o que acontecia em cada um dos temas. Consideramos esta uma atividade importante para a compreensão da construção do plano geral do texto.

O corpo desta notícia é dividido em três seções. Solicitamos que elas explicassem como cada uma das seções ajuda no entendimento do texto. Para isso, o aluno deveria voltar ao texto e resumir o que acontecia sob cada título.

No item A vinha o título da primeira seção “Polícia do outro lado da rua”, a resposta mais adequada foi: “que a polícia tava perto”. As demais respostas: “que ele ouviu o tiro e foi ajuda”, “como a polícia chegou a tempo de prendê-lo”, “prende o suspeito”, “que a polícia escutou os disparos” tentaram alcançar uma relação com o contexto do texto, mas se equivocaram, apresentando as respostas mais distantes da situação. Mostra que as alunas não entenderam e não conseguiram construir uma resposta suficientemente adequada.

No item B perguntamos sobre o sub-título: “Ligação horas antes do crime”. As respostas apresentadas foram: “que ela recebeu uma ligação que o ex-marido ia matá-la e ela acreditou”, “o que aconteceu após a ligação”, “avisa a vítima”, “ajudou a mulher a se prevenir”, “alguém ligou pra ela pra avisar”. Todas as respostas resumiam, de modo breve, porém satisfatório, o que era solicitado pelo item.

No item C, o sub-título era: “Sei todos os seus passos”. Os argumentos utilizados como resposta foram: “que eles sabia os passo dela e ele estava sabendo de alguns pessoa”, “falando o que o suspeito falava para a vítima”, “o suspeito vigia a vítima”, “o primo explicou todo”, “ele sabia para onde ela ia e quando voltaria”. Embora as respostas, nesse caso, também não estivessem inadequadas, faltou argumento suficiente para responder a questão.

Essa questão 8 se dedicava a fazer com que os alunos percebessem as segmentações presentes no texto, como recurso para uma melhor compreensão textual do leitor sobre o fato que está sendo narrado, além de nos permitir avaliar a capacidade de resumir do aluno, a fim de perceber os objetivos comunicacionais do produtor do texto e como ele organiza o conteúdo temático de acordo com suas representações, encaixando os temas no conteúdo geral semiotizado no texto escrito.

Das atividades realizadas até o momento, essa foi a que pareceu apresentar menos dificuldade para a resolução pelas alunas. Acreditamos que se deve ao debate ocorrido em momento anterior, sobre o gênero textual, e por já estarmos trabalhando a algum tempo com exemplares deste gênero. Quando os alunos percebem a teoria por meio de exemplos ou da atuação direta do professor, identificam o conceito de forma concreta e mais facilmente.

Sem uma intervenção direta do professor, no trabalho de mediação para a reflexão e análise das questões, percebemos que o aluno não aprofunda e não consegue fazer sozinho uma associação entre o texto e suas representações.

5.3 Módulo 3

No módulo 3 realizamos as 2 últimas atividades da nossa sequência didática, as atividades 4 e 5, que se propõem a analisar a mobilização das capacidades lingüístico-discursivas dos alunos.

5.3.1 Atividade 4

Na atividade 4 realizamos a leitura da notícia “Porque a maior artilheira das copas usa chuteiras sem patrocínio” retirado do caderno de esportes do site globo.com. A escolha desse texto foi motivada por, dias antes, termos assistido à primeira transmissão de grande divulgação da copa feminina de futebol no país. Assistimos ao jogo de futebol da seleção feminina em que a jogadora Marta fez o gol que a tornou a maior jogadora de todos os tempos (entre homens e mulheres), motivados pelo fato de que os alunos da turma gostam muito de futebol e acreditamos que seria uma forma de dialogarmos sobre o machismo.



O texto se apresentava como uma tentativa de construirmos com as alunas a percepção do discurso machista como voz social. Quando as alunas são instigadas a pensar sobre como a voz social ganha forma e as estudantes têm a possibilidade de enveredar por debates sociais, mediados pela professora, sobre questões mais complexas, como os que empreendemos durante as nossas aulas, sobre preconceitos, desigualdade de gênero, até sobre feminicídio, elas têm a oportunidade de notar o quão estão imersas em uma sociedade patriarcal, a ponto de não se perceber tendo atitudes machistas, em uma sociedade em que tais discursos são até mesmo banalizados.

	EMTI ANTONIETA CALS	7º ____	Data: __/__/__
	Prof.(a): Késia	LÍNGUA PORTUGUESA	
Aluno (a): _____			Nº: ____

Por que a maior _____ da história das Copas usa chuteiras sem patrocínio

_____, eleita 6 vezes a melhor do mundo, denuncia desigualdade de gênero no esporte

Com o gol que marcou contra a Itália, no terceiro jogo do Brasil na [Copa do Mundo](#) de Futebol Feminino, _____ se tornou a maior goleadora de todas as Copas, entre homens e mulheres. Os pés que jogaram a _____ na rede, no entanto, vestiam chuteiras sem marca. No lugar do logo, duas faixas com um degradê de rosa e azul, símbolo da campanha [Go Equal](#), que defende a equidade de gênero no _____. O movimento, recém criado pela jogadora em parceria com uma agência de publicidade, é fruto de uma dura realidade: Marta, eleita por 6 vezes a melhor jogadora de _____ do mundo, está sem nenhum patrocinador de material esportivo.

Até julho de 2018 a artilheira brasileira vestia chuteiras Puma, mas com a aproximação do vencimento do contrato a marca ofereceu, segundo Marta, um valor bem abaixo do que costumava pagar à _____ e, por isso, ela recusou a renovação.

“O que foi proposto foi bem abaixo do que eu recebia, bem menos, menos da metade. A gente achou por bem não renovar. Era muito abaixo do que a gente vê no futebol _____. Resolvemos fazer isso então. Mais uma oportunidade de lutar pelos nossos direitos.”, disse a atleta em entrevista ao [Globoesporte.com](#).

A Puma patrocina 79 _____ de diferentes países, incluindo a atual melhor jogadora do mundo, a norueguesa Ada Hegerberg. Na seleção brasileira, veste oito atletas: Formiga, Ludmila, Monica, Tamires, Thaisa, Leticia Santos, Barbara e Raquel. Mais que a Nike que patrocina, na seleção brasileira, Andressa, Andressinha, Bia e Debinha, e fora dela, outras 35 _____ de 13 seleções.

Já a Adidas, patrocinadora oficial da Copa Feminina, tem contrato firmado com cerca de 40 atletas e foi a única a dar um pronunciamento favorável após a bandeira levantada por Marta. O diretor-geral da Adidas no Brasil, Frederic Serrant, já disse que patrocinar Marta é uma opção a ser considerada pela marca, mas até o momento nada mudou.

A GOEQUAL É UMA CAMPANHA CRIADA PARA DEFENDER A EQUIDADE DE GÊNERO NO FUTEBOL (FOTO: DIVULGAÇÃO GO EQUAL)

Enquanto isso, a maior jogadora do Brasil segue levantando a bandeira da #goequal, iniciativa lançada no dia do jogo do Brasil contra a Austrália que faturou em menos de uma semana mais de 61 mil seguidores. Ganha espaço ainda com patrocinadores para além do universo esportivo, como a marca de maquiagem Avon, fabricante do batom que a _____ usava quando marcou o 17º gol de sua carreira em copas e bateu o recorde mundial.

MARTA APÓS MARCAR SEU 17 GOL EM COPAS DO MUNDO E BATER O RECORDE MUNDIAL ENTRE HOMENS E MULHERES (FOTO: DIVULGAÇÃO GO EQUAL)

<https://g1.globo.com/brasil/futebol/futebol-feminino/noticia/2019/06/por-que-maior-artilheira-da-historia-das-copas-usa-chuteiras-sem-patrocinio.html> Acesso em 22/6/19 21h

No ano em que realizamos a nossa pesquisa, estávamos sobrevivendo a uma eleição presidencial em que ouvimos, por muitas vezes, o presidente que foi eleito pronunciar-se publicamente com frases de efeito que incitavam diversos tipos de preconceito, entre eles, a violência contra a mulher. Sob justificada revolta, a sociedade lançou uma campanha, contra uma das primeiras e mais famosas frases, as mulheres precisaram partir em sua própria defesa, contra a cultura do estupro, entoando a campanha “eu não mereço”. E diversos coletivos feministas foram formados em busca dessa defesa. Há muito tempo o machismo fere os direitos humanos, mais especificamente o direito das mulheres de gênero, a fim de discutir essa situação fizemos a escolha deste e dos outros temas aqui.



1. Preencha as lacunas no texto, se tiver mais de uma possibilidade de preenchimento, coloque. Em seguida iremos verificar se as respostas estão corretas.



De início, lacunamos o texto e a primeira questão da atividade solicitava às alunas que tentassem preenchê-lo, através de um Teste de Cloze, para que percebam as relações referenciais entre os elementos do texto para compor a progressão temática do texto, dando coerência a este. A questão permitia ainda que, se houvesse mais de uma possibilidade de preenchimento, fosse colocada também. Antes da

leitura do texto, como em todas as atividades, foi apresentado um vídeo, que é uma propaganda da Nike, sob a temática do preconceito sofrido por mulheres no futebol.

As respostas encontradas para as 11 lacunas do texto foram: lacuna 1 (três assinalaram jogadora; apenas uma escreveu jogadora, riscou e substituiu por goleadora), na lacuna 2 (todas as 4 preencheram Marta), na lacuna 3 (Marta, somente um preencheu “ela”), na lacuna 4 (três preencheram bola, somente um preencheu jogadora), na lacuna 5 (4 estudantes preencheram futebol, apenas um respondeu esporte), na lacuna 6 (3 preencheram futebol, 2 preencheram copas), na lacuna 7 (2 preencheram puma, os demais jogadora, ela, vista), na lacuna 8 (3 responderam masculino, 2 feminino), na lacuna 9 (2 responderam jogadoras, 2 responderam chuteiras, 1 respondeu time), na lacuna 10 (4 responderam jogadoras, 2 responderam atletas), na lacuna 11 (3 responderam Marta e 2 jogadora).

Nessa questão, verificamos que somente nas lacunas 4, 7, 8 e 9 algumas alunas se confundiram quanto às respostas, no entanto não se percebe uma variedade de unidades lexicais, de modo que não puderam perceber o quanto interfere na progressão ou manutenção temática do texto. Em seguida, na discussão sobre as possíveis maneiras de responder a questão, mostramos as possibilidades lexicais que a questão permitia em cada lacuna, em seguida apresentamos uma projeção do texto não-lacunado para mostrar o preenchimento feito pelo autor do texto, discutindo ainda as possibilidades que ele relegou na elaboração do texto e suas motivações.

Retomamos esses elementos e a discussão sobre as cadeias anafóricas com o fito de salientar o papel desempenhado pelas representações do agente-produtor (terminologia utilizada por Bronckart, 1999) quando realiza a escolha de unidades linguísticas responsáveis pela manutenção temática do texto em uma determinada situação de interação.

Observamos ainda que mais da metade dos participantes conseguiu resgatar informações para entendimento do texto lacunado, com base no nosso trabalho, que vem sendo feito ao longo das aulas, o que comprova a importância do trabalho multifacetado do dispositivo Sequência Didática, principalmente no que concerne à análise das capacidades de linguagem.

2. No título da notícia, Marta é chamada de “a maior _____ das copas”. Há ainda, no texto, outros termos que se referem à jogadora. Cite mais três termos presentes no texto que se referem à Marta.
--

Na questão 2, mostramos que no título da notícia, Marta é chamada de “a maior jogadora das copas”. Foi solicitado que elas percebessem outros termos presentes no texto que se referem à Marta.

Embora a questão se assemelhe a outras que já fizemos, impressiona pela quantidade de alunas que não conseguiram recuperar as referências que eram feitas à jogadora no texto: “os pés que jogaram a bola na rede”, “jogadora”, “a melhor jogadora de futebol do mundo”, “a artilheira brasileira”, “ela”, “atleta” são as retomadas que aparecem no texto, em relação à jogadora.

As respostas apresentadas pelas alunas foram “maior de todas as copas”, “sem patrocínio”, “eleita 6 vezes melhor do mundo”, “espetacular”, “goleadora”, “dibradora”, “jogadora das copas”, “goleadora”, “maior das copas”, “17º gol que ela fez contra a Austrália”. Nenhum desses termos referidos estava presente no texto, somente uma aluna que se referiu como “jogadora”, recuperou uma das referências existente.

Nessa questão tentamos dar ênfase à cadeia anafórica de maior extensão presente no texto, além de ser a mais significativa, fazendo referência a unidades que fazem parte do campo léxico-semântico da cadeia anafórica, responsável pela manutenção e progressão temática do tema no texto, a fim de mobilizar operações de linguagem necessárias e importantes para a reconstrução do plano geral do texto.

Tencionamos que os alunos estabelecessem relações, por intermédio das unidades linguísticas presentes no texto, percebendo o significado que elas constroem no texto. Mas as respostas não corresponderam à intenção apresentada, o que verificamos, em posterior debate em sala, que a desatenção foi provocada pelo cansaço em que os alunos já se encontravam, pois no debate eles conseguiram perceber as retomadas anafóricas presentes no texto.

As questões 3, 4 e 5 retomam conhecimentos que já foram contemplados em atividades anteriores, no entanto, devido ao insucesso em muitas respostas, até mesmo no debate em sala percebemos que os alunos não conseguiram alcançar o entendimento necessário, resolvemos retomar aqui.

3. No primeiro parágrafo encontramos “No lugar do logo, duas faixas com um degradê de rosa e azul, símbolo da campanha Go Equal, **que** defende a equidade de gênero no esporte.” O termo **que**, grifado na frase, se refere a qual outro termo?

A questão 3 se refere ao primeiro parágrafo, em que encontramos “No lugar do logo, duas faixas com um degradê de rosa e azul, símbolo da campanha Go Equal, **que** defende a equidade de gênero no esporte.” Perguntamos a que outro termo presente no texto, o termo **que** se refere. As respostas que algumas das alunas apresentaram foram “defende a equidade de gênero no esporte”, “agência publicidade”, “qual”. Sendo essas as que mais se aproximavam do termo. As outras respostas encontradas foram: “futebol”, “2ª pessoa do plural”. Que não se assemelham em nada ao que foi solicitado para a questão.

4. “O que foi proposto foi bem abaixo do que eu recebia, bem menos, menos da metade. A gente achou por bem não renovar.”. O termo a gente, grifado no trecho, se refere a um elemento que está ou não presente no texto? Qual seria esse elemento a que o termo se refere?

Na questão 4 perguntamos, a partir do trecho “O que foi proposto foi bem abaixo do que eu recebia, bem menos, menos da metade. A gente achou por bem não renovar.”. Se o termo grifado se refere a um elemento presente no texto e qual seria esse elemento.

Essa unidade se refere ao externo do texto, um elemento que não está explícito no texto, mas que as alunas podem reconhecer pelo contexto, aliado aos seus conhecimentos. Era esperado aqui que as alunas fossem capazes de utilizar diversos mecanismos para se referir e retomar, para estabelecer a coesão nominal, buscando, nas possibilidades lexicais e semânticas dadas pela língua, as diferentes formas de realizar esse movimento.

As respostas poderiam ser múltiplas, pois cada uma desenvolve, com base nos seus próprios mundos sociossubjetivos, como também na história e representações que construiu ao longo dos debates ocorridos nas aulas e a partir de interações cotidianas, um novo mundo discursivo, até mesmo para se referir, podendo este ser ou não confirmado. As alunas também implicam-se nas respostas, o que pode evidenciar que ressignificaram o contexto interno dos textos, estabelecendo relações com o próprio mundo.

As respostas dadas foram “não estar no texto”, “sim, as jogadoras”, “sim, a marca da chuteira”, “ela e o empresário e o pessoal da seleção”, “as outras jogadoras”. Todas as 5 alunas pesquisadas encontraram, cada uma, elementos linguísticos distintos para a sua estratégia de retomada de um mesmo sintagma. Os elementos linguísticos que retomam as instâncias da enunciação, colocados de maneira apropriada, são, em determinadas situações, também uma forma de mostrar apropriação do aluno sobre o gênero textual (Bronckart, 1999).

5. No penúltimo parágrafo, o termo “Adidas”, depois é retomado como “patrocinadora oficial”, em seguida como “marca”. Cite dois outros termos que você poderia utilizar para substituir “Go Equal”, a partir dos conhecimentos apresentados no texto.

Na questão 5, trabalhamos com estratégias de retomada, eleitas por nós como significativas para os objetivos do nosso trabalho, de acordo com categorias propostas por Adam (2011). Perguntamos, assim, sobre o termo “Adidas”, que depois é retomado como “patrocinadora oficial”, em seguida como “marca”. Seguindo o exemplo, deveriam citar termos que poderiam substituir “Go Equal”, a partir dos conhecimentos apresentados no texto.

Os termos colocados foram “a agência”, “marca”, “ajudadores”, “marca ofendida das mulheres”, somente “futebol feminino” foi uma resposta que não estava dentro do esperado, mas, ao conversarmos com a turma, Conceição Evaristo, a aluna que

tinha dado essa resposta, voluntariamente informou que quis se referir a uma marca que apóia o futebol feminino, mas não soube fazer essa referência no momento de responder.

Colocamos aqui uma ocorrência de sintagma nominal que introduz um tema, mas não forma uma cadeia anafórica, ou seja, não é reiterada no texto, muitas vezes formando um texto com um número significativo de subtemas, para que as alunas possam perceber também essas ocorrências.

6. O trecho “Os pés que jogaram a bola na rede, no entanto, vestiam chuteiras sem marca.” Tem o mesmo significado de qual dos itens abaixo?
- a) Os pés que jogaram a bola na rede, apesar disso vestiam chuteiras sem marca.
 - b) Os pés que jogaram a bola na rede, nunca vestiram chuteiras sem marca.
 - c) Os pés que jogaram a bola na rede, sempre vestiram chuteiras sem marca.
 - d) Os pés que jogaram a bola na rede, quase nunca vestiram chuteiras sem marca.

Na questão 6, citamos o trecho “Os pés que jogaram a bola na rede, **no entanto**, vestiam chuteiras sem marca.” e pedimos que a aluna localizasse a frase que teria um significado semelhante, substituímos o termo por “apesar disso”, “nunca”, “sempre”, “quase nunca”; nos itens, respectivamente.

Duas alunas perceberam que o item A era o mais adequado, mas as demais se confundiram entre os itens C “sempre” e D “quase nunca”. O item C não configura uma inadequação, mas o item D nega a resposta adequada, logo, consideramos que apenas uma das alunas fez opção pela resposta inadequada, mostrando que não compreendeu o texto da forma esperada.

7. Em entrevista ao Globo Esporte Marta disse: “A gente achou por bem não renovar. Era muito abaixo do que a gente vê no futebol masculino.” Nessa frase, o que a jogadora diz ser abaixo do que se vê no futebol masculino? Marque a alternativa correta.
- a) O salário oferecido
 - b) As condições de trabalho
 - c) A qualidade da chuteira
 - d) O patrocínio recebido

Na questão 7 tinha a intenção de suscitar mais um debate sobre o machismo. Aqui fizemos outra questão de múltipla escolha, em que retiramos uma fala de Marta em uma entrevista, que figurava no texto: “A gente achou por bem não renovar. Era muito abaixo do que a gente vê no futebol masculino.” Perguntamos se, nessa frase, o que a jogadora diz estar abaixo do que se vê no futebol masculino, se “o salário oferecido”, como diz o item A; No item B afirma que são “as condições de trabalho”; no C, “a qualidade da chuteira”; e no item D, “o patrocínio recebido”.

Todos acertaram que seria o salário, mas em discussão posterior decidimos que todas as condições são inferiores, no futebol feminino, às condições oferecidas no futebol

masculino. O salário, chuteira, patrocínio, qualquer fator. As alunas conseguiram então reconhecer quão ofensiva pode ser a sociedade machista e seus discursos. Compreenderam e identificaram de forma mais ampla que o texto mostrava um preconceito, que, não é considerado benéfico para as relações interpessoais no mundo discursivo.

8. No último parágrafo do texto diz-se que Marta “Ganha espaço **ainda com** patrocinadores para **além** do universo esportivo, **como** a marca de maquiagem Avon, fabricante do batom que a jogadora usava quando marcou o 17º gol de sua carreira em copas e bateu o recorde mundial.” Marque a alternativa errada sobre os elementos de coesão destacados.
- a) **Ainda**, na frase, tem o mesmo sentido de **também**.
 - b) **Para além** significa que a marca Avon não vende produtos do universo esportivo.
 - c) **Como** poderia ser substituído por **igual** sem prejudicar o sentido da frase.
 - d) **Com patrocinadores** poderia ser modificado para **sem patrocinadores**.

A questão 8 se refere ao último parágrafo do texto, em que se diz que Marta “Ganha espaço ainda com patrocinadores para além do universo esportivo, como a marca de maquiagem Avon, fabricante do batom que a jogadora usava quando marcou o 17º gol de sua carreira em copas e bateu o recorde mundial.” Esperava-se que os alunos localizassem a alternativa errada, que não tem relação com o significado da frase. Na alternativa A dizia “Ainda, na frase, tem o mesmo sentido de também.” Já a alternativa B “Para além significa que a marca Avon não vende produtos do universo esportivo”. Na C “Como poderia ser substituído por igual sem prejudicar o sentido da frase”. E na alternativa D “Com patrocinadores poderia ser modificado para sem patrocinadores”.

Somente uma aluna entendeu que se tratava do item B, as demais se confundiram entre os itens A e D, havendo até uma aluna que fez duas marcações para os itens. O fato da questão solicitar a alternativa errada causou confusão nos alunos, que não costumavam ver questões que solicitassem o item errado.

O objetivo da questão fundamentava-se na percepção de como e quanto itens lexicais têm determinação sobre o significado do que se enuncia, compreendendo assim que os elementos linguísticos são parte essencial de uma unidade de comunicação verbal, como é o texto, determinando a manutenção do tema e a progressão temática.

Antes de iniciarmos a atividade que encerra a nossa Sequência Didática, relembremos os debates promovidos pelas alunas, sob mediação da professora, durante a resolução das atividades anteriores, trazendo às alunas uma oportunidade de trabalho com a fruição, concomitante ao trabalho linguístico desenvolvido.

Assim, pudemos resgatar os conteúdos vistos ao longo das atividades realizadas, debatendo sobre os seus pontos de confluência e confirmando nossa expectativa de que a leitura passa por uma resignificação ao longo dos conhecimentos construídos por meio das

atividades. Os intertextos mostram como conseguimos extrapolar o mundo ordinário e acessar os mundos representados.

5.3.2 Atividade 5

Para a última atividade da nossa Sequência Didática, escolhemos o texto “Dados de violência contra a mulher são a evidência da desigualdade de gênero no Brasil” para falar sobre um assunto delicado, porém necessário de ser tratado.

Raça, classe, gênero, sexualidade, nação, idade e etnia, entre outras, constituem as principais formas de opressão e configuraram todas as relações subsequentes de opressão vivenciadas por mulheres, fazendo também surgir o contexto político em que o trabalho intelectual das mulheres se desenvolveu.

Enquanto alguns homens apenas reclamam quando suas supostas necessidades deixam de ser priorizadas, muitos interpretam o sucesso de mulheres como um ataque pessoal, promovendo ações destinadas a instaurar os privilégios da masculinidade branca e tóxica. Precisam estar no comando e se vêem muito ameaçados por mulheres assertivas, especialmente dentro da sua própria casa. Quando impedidos disso, podem se tornar perigosos. A violência então se torna um padrão pelo qual a masculinidade pode ser medida.

Rejeitar tais modelos de autoridade, baseados nessas hierarquias injustas, é uma reivindicação que há muito vem sendo feita pelas mulheres, sem alcançar aceitação social. Essa dominação abrange domínios de poder estrutural, disciplinar, hegemônico e interpessoal. E esses domínios estabelecem espaços específicos por meio dos quais as opressões de raça, classe, gênero, sexualidade e nação se constroem mutuamente.

A falta de mulheres em postos de autoridade formal (Forças Armadas, indústrias, instituições de ensino superior, bancos, agências do governo e impérios midiáticos) e na militância de organizações políticas é indício de baixos níveis de ativismo político da parte delas, por terem os seus problemas pessoais politicamente constituídos, a elas não é dada a oportunidade de alcance desses níveis de instâncias sociais.

No entanto, é impossível eliminar a discriminação só com reclamações. Precisamos entrar nessas instituições e trabalhar de cima para baixo, assim como o movimento contrário também é importante. Entender como as políticas são criadas, quem está a cargo delas, por que as políticas são assim.

Para compreendermos melhor a maneira pela qual as formas múltiplas e singulares de opressão se organizam, precisamos nos voltar ao domínio estrutural de poder, cujas instituições negam às mulheres educação, trabalho e renda.

A ignorância relega as pessoas à impotência. Dominar as habilidades de ler e escrever é uma expressão do ativismo político, pois nos permite, entre outros, experimentar e acessar formas de liberdade. A educação é uma arma poderosa para a libertação, uma ferramenta para o empoderamento, sendo uma mercadoria não apenas para si, mas uma entidade a ser compartilhada. Assim, alunas e professoras têm papéis sociais imprescindíveis na vitória dessa luta.

Educação envolve muito mais do que somente a obtenção de um diploma para ascensão financeira. Não podemos seguir sentados, observando todas essas atrocidades que continuam a acontecer, dar nossas aulas, ler os livros e não fazer nada para mudar a situação. Precisamos, outrossim, enfatizar a importância do conhecimento no desenvolvimento de pontos de vista que possam fomentar o tipo de solidariedade de grupo necessária para resistir às opressões, e o pensamento feminista se dedica cada vez mais a repensar essa relação entre a mulher e a sociedade.

Os projetos de justiça social que acontecem nesse sentido precisam de um vocabulário comum e funcional, ao alcance de todas, que amplie a compreensão da política de empoderamento e oferecer contribuições relevantes no que diz respeito à importância do conhecimento para uma política de empoderamento. Nomear a vida cotidiana, aplicando a linguagem à experiência do dia a dia, lhe dá o significado renovado de uma consciência feminista. Nomear se torna então uma maneira de transcender as limitações das opressões interseccionais.

Aluno(a):	EMTI ANTONIETA CALS	7º _____	Data: __/__/__	
	Prof.(a): Késia	LÍNGUA PORTUGUESA		
_____			Nº: _____	

—
Texto:

Dados de violência contra a mulher são a evidência da desigualdade de gênero no Brasil

Por Samira Bueno e Renato Sérgio de Lima, Fórum Brasileiro de Segurança Pública

08/03/2019 05h00 Atualizado há 4 meses



— Foto: Betta Jaworski/G1

Os dados divulgados pelo Monitor da Violência neste 8 de março indicam que a violência contra a mulher permanece como a mais cruel e evidente manifestação da desigualdade de gênero no Brasil. A sociedade, cada vez mais entregue à hipocrisia política e populista daqueles que estimulam a violência como resposta pública ao medo e ao crime, ignora que não há lugar seguro para as mulheres no país. Não há separação entre espaço público e privado para elas – a morte está à espreita dentro das casas, no transporte público, nas ruas e nos espaços de educação e lazer. A violência compõe um cotidiano perverso sustentado por relações sociais profundamente machistas.

Apesar da redução de 6,7% no número de homicídios femininos entre 2017 e 2018 – que passou de 4.558 para 4.254 vítimas –, o percentual frustrou a expectativa diante dos dados divulgados na semana passada, que indicavam 13% de redução das mortes violentas em todo o país. Por que a redução da mortalidade feminina foi tão menor que a dos homicídios em geral?

Se esta redução merece ser celebrada, vale lembrar que permanecemos como um dos países mais violentos do mundo para as mulheres. Estudo divulgado em novembro de 2018 pelo UNODC (Escritório das Nações Unidas para Crime e Drogas) mostra que a taxa de homicídios femininos global foi de 2,3 mortes para cada 100 mil mulheres em 2017. No Brasil, segundo os dados divulgados hoje relativos a 2018, a taxa é de 4 mulheres mortas para cada grupo de 100 mil mulheres, ou seja, 74% superior à média mundial.

Já os registros de feminicídio apresentaram um crescimento esperado, lembrando que neste mês de março a lei 13.104, conhecida como “lei do feminicídio”, que tipifica o homicídio doloso contra a mulher por sua condição de sexo feminino ou decorrente de violência doméstica, completa apenas quatro anos. Há, do ponto de vista estatístico, uma tendência de aumento neste tipo de registro e de migração do que antes estava invisível no conjunto das mortes de mulheres. Assim, no curto prazo, o aumento observado precisa ser analisado a partir de uma lente analítica que considera a violência em si e a forma como esta é registrada e contabilizada. Os baixos números de feminicídios em vários estados revelam a permanente dificuldade das instituições policiais em qualificar o feminicídio, ainda que se reconheça que parcela dos casos só será assim definida após a investigação.

Nos últimos 15 anos, a violência contra a mulher passou a fazer parte do debate público como prática que não deve ser tolerada ou legitimada. Neste período, o arcabouço legal com foco no enfrentamento aos diferentes tipos de violência contra a mulher foi se consolidando, a exemplo da Lei Maria da Penha em 2006, da mudança na lei de estupro em 2009, da lei do feminicídio em 2015, e da mais recentemente lei de importunação sexual de 2018.

Se os avanços legislativos são uma grande conquista dos movimentos de mulheres, as políticas públicas implementadas para garantir seu cumprimento ainda se mostram frágeis. Não à toa, uma média de 4 mil mulheres foram assassinadas todos os anos na última década. Permanece o enorme desafio em garantir que as mulheres em situação de violência de fato tenham acesso à Justiça.

E, apesar de episódios de feminicídio ocuparem diariamente as páginas dos principais veículos de imprensa, as políticas desenvolvidas pelos Poderes Executivos seguem dando pouca ou nenhuma prioridade às ações de enfrentamento à violência contra as mulheres. Este é um enorme indicativo de que a tragédia brasileira na segurança pública não se resume à leniência das leis penais e processuais penais. O poder público tem falhado todos os dias ao não ser capaz de garantir a vida de milhares de mulheres.

Disparidade

Os dados de homicídios femininos publicados pelo Monitor da Violência escancaram, ainda, as disparidades entre os estados. Roraima que apresentou taxa de mortalidade feminina por homicídio de 10 por 100 mil, o mais alto do país, seguido do Ceará, com taxa de 9,6, e do Acre, com 8,1 mortes para cada 100 mil mulheres. Em todos os casos, a taxa representou mais que o dobro da média nacional e mais que o triplo da média mundial. Quem continua achando que a prioridade dos operadores da segurança pública e justiça criminal deveria ser outra precisa rever sua posição.

E isso não significa apenas criar programas e ações, mas colocá-las no centro das prioridades políticas dos gestores da área, o que inclui, por óbvio, recursos financeiros. Nos três estados vigoram iniciativas de prevenção e enfrentamento à violência contra a mulher que são notáveis, tal como o programa Maria vai à escola do Tribunal de Justiça de Roraima; o Centro de Atendimento a Vítima do Ministério Público do Acre e o Núcleo de Atendimento Especial à Mulher, Criança e Adolescente da Perícia do Ceará. Embora sejam reconhecidas como importantes políticas dentre especialistas, ainda são iniciativas pontuais que sofrem constrangimentos de ordem financeira e política e que são vistas como iniciativas paliativas, já que ainda vige no país a ideia de que a violência doméstica é de ordem privada e, portanto, o Estado pouco pode fazer para preveni-la.

Como se o cenário não fosse suficientemente preocupante, o decreto que flexibiliza a posse de armas de fogo pode funcionar como combustível em um incêndio. Ao ampliar sobremaneira as possibilidades de um cidadão ter uma arma de fogo em sua casa, o Estado está oferecendo um instrumento mais eficiente para que homens agressores acabem com a vida

de mulheres. Sim, os armamentistas têm razão, armas não matam sozinhas, mas, quando de fácil acesso, potencializam a letalidade da violência que, como os dados mostram, não se resume aos “bandidos” que integram as facções criminosas. O feminicida, não raro, preenche todos os requisitos do estereótipo do cidadão de bem.

A covardia da violência doméstica fica facilitada com mais armas de fogo e também com a proposta de aceitar o gigantesco retrocesso do “escusável medo ou forte emoção” como critério de absolvição por legítima defesa de responsáveis por matar outras pessoas.

Mas isso parece não sensibilizar muitos daqueles que deveriam formular políticas de segurança no país. Evidências importam menos do que convicções pessoais e cruzadas morais estimuladas por exércitos virtuais que invadem as redes sociais dão o tom da política atualmente.

É mais do que hora de a segurança pública deixar de reforçar estereótipos de masculinidades que, no limite, naturalizam a violência como linguagem e dificultam sua prevenção e sua repressão. Ética, decoro e liturgia pública são conceitos que, para terem algum significado prático, devem considerar que cabe ao Poder Público conter as emoções e não aceitar a violência em nenhuma de suas manifestações.

Samira Bueno e Renato Sérgio de Lima são diretores do Fórum Brasileiro de Segurança Pública
<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/03/08/dados-de-violencia-contra-a-mulher-sao-a-evidencia-da-desigualdade-de-genero-no-brasil.ghtml> acesso em 24/7/2019 14h31

Vocabulário

Hipocrisia – fingimento, dissimulação

Espreita – ficar de vigia

Homicídio doloso – diz-se de quando se mata com a intenção de matar, sem intenção diz-se homicídio culposo

Lente analítica – maneira de ver o que acontece, analisando sobre o que se considera certo e errado

Arcaçouço – estrutura, base

Avanços legislativos – os avanços das leis

Implementadas – implantadas

Leniência – qualidade de quem é calmo, agradável

Esteriótipos – generalizações que se faz sobre comportamentos e características de outros

Paliativas – algo que serve para melhorar no momento, mas não resolve o problema

Vige – algo que está em vigor, uma lei que está valendo

Flexibiliza – facilita, torna mais fácil

Letalidade - morte

Escusável – que se pode desculpar

Ética – respeito às leis, regras e valores de uma sociedade

Decoro – comportamento com honra, dignidade, acatando as normas morais

Liturgia pública – entender acerca das regras para convivência em sociedade de maneira ética

- | |
|---|
| <p>1. No trecho “Já os registros de feminicídio apresentaram um crescimento esperado, lembrando que neste mês de março a lei 13.104, conhecida como “lei do feminicídio””, o termo em destaque se refere a qual outro termo presente no texto?</p> |
|---|

Na questão 1 dessa atividade, trazemos o trecho “**Já** os registros de feminicídio apresentaram um crescimento esperado, lembrando que neste mês de março a lei 13.104, conhecida como ‘lei do feminicídio’”, perguntando a que outro termo presente no texto se refere o termo “Já”. Ele se refere a um termo que não está no trecho “Redução de 6,7% no número de homicídios femininos”.

As alunas citaram como resposta “média mundial”, “os casos que vem acontecendo”, “os feminicídio”, “lei do feminicídio”, “feminicídio”. Mostrando que nenhuma conseguiu estabelecer conexão de sentido para entendimento da referência realizada no texto. Assim, nas correções, retornamos ao texto e refizemos a leitura completa deste, de maneira mais atenta, em seguida realizamos intervenções a fim de que as alunas compreendessem melhor a questão e a atividade como um todo.

2. “Assim, no curto prazo, o **aumento observado** precisa ser analisado a partir de uma lente analítica que considera a violência em si e a forma como esta é registrada e contabilizada.” A expressão utilizada faz referência a um aumento relatado em outra parte do texto, a que se refere? Qual o impacto que esse aumento causa à vida das mulheres, de acordo com o texto?

Na questão 2, perguntamos, sobre o trecho: “Assim, no curto prazo, **o aumento observado** precisa ser analisado a partir de uma lente analítica que considera a violência em si e a forma como esta é registrada e contabilizada.” Se a expressão “o aumento” faz referência a um aumento relatado em outra parte do texto, a que se refere. E qual o impacto que esse aumento causa à vida das mulheres. Há um aumento “dos casos de feminicídio”.

A resposta dada por Maria Firmina foi “a violência contra a mulher”. Elisa Lucinda respondeu “aumento neste tipo de registro”, já Conceição Evaristo afirmou “aos assassinatos”, ao que Geni Guimarães respondeu “disigualdade”. Somente Carolina Maria respondeu “assim, no curto prazo”, para a qual não encontramos relação com o contexto apresentado.

As justificativas dadas sobre qual impacto esse aumento causa na vida das mulheres foram, de acordo com Conceição Evaristo, “mais medo com as mortes”; Elisa Lucinda respondeu que é “ruim, tem mais violência”. Maria Firmina respondeu que “Quando aumentam os feminicídios, as mulheres não ficam com coragem nem de querer mais ninguém”, se referindo às possibilidades de relacionamentos afetivos. As outras duas alunas não justificaram as suas respostas.

Solicitamos que a questão fosse justificada com o intuito de perceber se eles eram capazes de argumentar sobre fatos históricos e sociais, por meio da leitura do texto, acessando também as suas próprias construções culturais e sociais.

Consideramos que as respostas precisam ser melhor construídas para indicar a compreensão textual, porém as alunas mostraram que, por meio da mediação da professora em sala, através de debate, expor melhor as suas intenções através da oralidade.

3. No trecho do texto: “Mas isso parece não sensibilizar muitos **daqueles** que deveriam formular políticas de segurança no país.”, o termo em destaque se refere a pessoas que não foram citadas antes nem depois no texto, quem são aqueles que deveriam formular políticas de segurança?

Na questão 3 foi perguntado sobre o trecho do texto: “Mas isso parece não sensibilizar muitos **daqueles** que deveriam formular políticas de segurança no país.”, perguntamos se o termo em destaque, que se refere a pessoas que não foram citadas antes nem depois no texto, quem são aqueles que deveriam formular políticas de segurança. Com o fito de fazer entender sobre a existência de sintagmas nominais no texto que exercem a função de

organizar e apontar para elementos do cotexto, situando o interlocutor em relação ao espaço-tempo em que se posiciona para enunciar.

As respostas dadas foram “os presidentes, prefeitos e governadores”, “políticos”, por Conceição Evaristo e Elisa Lucinda, respectivamente. Algumas ainda responderam “as vítimas de feminicídio” (Maria Firmina), “as mulheres” (Geni Guimarães), o que aponta para um problema recorrente em nossa sociedade de culpabilização das vítimas da violência contra a mulher.

Ao serem questionadas sobre as respostas, as alunas disseram que realmente acreditavam que “as mulheres é que deveriam resolver o problema da violência contra elas mesmas. Mostrando que o agente-produtor compreende o conteúdo temático de acordo com os seus conhecimentos e a partir de representações do contexto no qual está vivendo. Tais representações são construídas a partir de interações cotidianas. Carolina Maria respondeu somente “sim”, evidenciando a sua falta de compreensão sobre a questão.

4. Há elementos no texto que se referem a outra informação dada anteriormente. Verifique, em cada item, o que se pede

a) No trecho “Já os registros de feminicídio apresentaram um crescimento esperado, lembrando que neste mês de março a lei 13.104, conhecida como “lei do feminicídio”, que tipifica o homicídio doloso contra a mulher por sua condição de sexo feminino ou decorrente de violência doméstica, completa apenas quatro anos. Há, do ponto de vista estatístico, uma tendência de aumento **nessa tipo de registro** e de migração do que antes estava invisível no conjunto das mortes de mulheres.” O termo destacado se refere a qual tipo de registro, dito anteriormente no texto.

b) “Nos últimos 15 anos, a violência contra a mulher passou a fazer parte do debate público **como prática que não deve ser tolerada ou legitimada**. Neste período, o arcabouço legal com foco no enfrentamento aos diferentes tipos de violência contra a mulher foi se consolidando, a exemplo da Lei Maria da Penha em 2006, da mudança na lei de estupro em 2009, da lei do feminicídio em 2015, e da mais recentemente lei de importunação sexual de 2018.” Qual é a prática que não deve ser tolerada ou legitimada de que o texto fala?

c) Em “Já os registros de feminicídio apresentaram um crescimento esperado, lembrando que neste mês de março a lei 13.104, conhecida como ‘lei do feminicídio’, que tipifica o homicídio doloso contra a mulher por sua condição de sexo feminino ou decorrente de violência doméstica, completa apenas quatro anos. Há, do ponto de vista estatístico, uma tendência de aumento neste tipo de registro e de migração do que antes estava invisível no conjunto das mortes de mulheres. Assim, no curto prazo, o **aumento observado** precisa ser analisado a partir de uma lente analítica que considera a violência em si e a forma como esta é registrada e contabilizada.” A qual aumento ele se refere?

Na questão 4 perguntamos sobre elementos que existem em trechos do texto que se referem a outra informação dada, com o objetivo de reorientar o discurso, para dar continuidade ao texto com maior precisão. Mostramos então os exemplos seguintes.

No item A, apresentamos o trecho: “Já os registros de feminicídio apresentaram um crescimento esperado, lembrando que neste mês de março a lei 13.104, conhecida como ‘lei do feminicídio’, que tipifica o homicídio doloso contra a mulher por sua condição de sexo feminino ou decorrente de violência doméstica, completa apenas quatro anos. Há, do ponto de vista estatístico, uma tendência de aumento **neste tipo de registro** e de migração do que antes estava invisível no conjunto das mortes de mulheres.” Perguntamos a qual tipo de registro o termo destacado se refere. Que diz respeito aos registros de feminicídio. As alunas responderam que se refere a “lei”, “se refere aos tipos”, “há, do ponto de vista estatístico, uma tendência de aumento”, “notícia”. Mostrando, todas elas, desconhecimento ou desinteresse em responder o item, o que tentamos confirmar ou refutar a partir dos itens posteriores. Levantamos ainda a possibilidade de termos colocado um trecho muito extenso, fazendo com que o enunciado se tornasse cansativo.

No item B perguntamos qual é a prática que não deve ser tolerada ou legitimada a que o trecho se refere: “Nos últimos 15 anos, a violência contra a mulher passou a fazer parte do debate público como **prática que não deve ser tolerada ou legitimada**. Neste período, o arcabouço legal com foco no enfrentamento aos diferentes tipos de violência contra a mulher foi se consolidando, a exemplo da Lei Maria da Penha em 2006, da mudança na lei de estupro em 2009, da lei do feminicídio em 2015, e da mais recentemente lei de importunação sexual de 2018.” A alunas responderam que era “a prática de homicídios e feminicídios”, “a violência contra a mulher”, “agressão contra mulher”, “legítima”, “Nos últimos 15 anos, a violência contra a mulher passou a fazer parte do debate público”. Refutando a hipótese do item anterior em que responderam de maneira inadequada em razão da extensão do trecho no item, uma vez que lograram êxito na resposta desse item.

No item C perguntamos a qual aumento ele se refere em: “Já os registros de feminicídio apresentaram um crescimento esperado, lembrando que neste mês de março a lei 13.104, conhecida como ‘lei do feminicídio’, que tipifica o homicídio doloso contra a mulher por sua condição de sexo feminino ou decorrente de violência doméstica, completa apenas quatro anos. Há, do ponto de vista estatístico, uma tendência de aumento neste tipo de registro e de migração do que antes estava invisível no conjunto das mortes de mulheres. Assim, no curto prazo, o **aumento observado** precisa ser analisado a partir de uma lente analítica que considera a violência em si e a forma como esta é registrada e contabilizada.” As respostas

dadas foram: “a violência”, “o aumento do feminicídio”, “a violência”, “agressões contra a mulher”. Somente uma das alunas resolveu se esquivar da resposta, colocando “não sei”.

5. No trecho: “E, apesar de episódios de feminicídio ocuparem diariamente as páginas dos principais veículos de imprensa, as políticas desenvolvidas pelos Poderes Executivos seguem dando pouca ou nenhuma prioridade às ações de enfrentamento à violência contra as mulheres.” Assinale a alternativa em que a frase, se fosse invertida, continuaria com o mesmo sentido.
- a) As políticas desenvolvidas pelos Poderes Executivos seguem dando pouca ou nenhuma prioridade às ações de enfrentamento à violência contra as mulheres, **mesmo com** os episódios de feminicídio ocupando diariamente as páginas dos principais veículos de imprensa.
 - b) As políticas desenvolvidas pelos Poderes Executivos seguem dando pouca ou nenhuma prioridade às ações de enfrentamento à violência contra as mulheres **e não existem** episódios de feminicídio ocupando diariamente as páginas dos principais veículos de imprensa.
 - c) As políticas desenvolvidas pelos Poderes Executivos seguem dando pouca ou nenhuma prioridade às ações de enfrentamento à violência contra as mulheres, **no entanto** os episódios de feminicídio ocupam diariamente as páginas dos principais veículos de imprensa.
 - d) As políticas desenvolvidas pelos Poderes Executivos seguem dando pouca ou nenhuma prioridade às ações de enfrentamento à violência contra as mulheres, **entretanto** os episódios de feminicídio ocupam

A questão 5 era de múltipla escolha e perguntamos sobre o trecho: “E, apesar de episódios de feminicídio ocuparem diariamente as páginas dos principais veículos de imprensa, as políticas desenvolvidas pelos Poderes Executivos seguem dando pouca ou nenhuma prioridade às ações de enfrentamento à violência contra as mulheres.” Criamos 4 alternativas em que, em uma delas, a frase, de maneira invertida, continuaria com o mesmo sentido da original, a fim de que as alunas pudessem entender o texto de forma mais complexa, essencialmente baseados no trabalho com as capacidades linguístico-discursivas.

No item A apresentamos a alternativa: “As políticas desenvolvidas pelos Poderes Executivos seguem dando pouca ou nenhuma prioridade às ações de enfrentamento à violência contra as mulheres, mesmo com os episódios de feminicídio ocupando diariamente as páginas dos principais veículos de imprensa”. No item B “As políticas desenvolvidas pelos Poderes Executivos seguem dando pouca ou nenhuma prioridade às ações de enfrentamento à violência contra as mulheres e não existem episódios de feminicídio ocupando diariamente as páginas dos principais veículos de imprensa”.

No item C a opção era: “As políticas desenvolvidas pelos Poderes Executivos seguem dando pouca ou nenhuma prioridade às ações de enfrentamento à violência contra as mulheres, no entanto os episódios de feminicídio ocupam diariamente as páginas dos principais veículos de imprensa”. E no D: As políticas desenvolvidas pelos Poderes Executivos seguem dando pouca ou nenhuma prioridade às ações de enfrentamento à violência contra as mulheres, entretanto os episódios de feminicídio ocupam diariamente as páginas dos principais veículos de imprensa.

A resposta esperada era o item A. No entanto, somente uma aluna percebeu isso. Duas marcaram o item D e as demais marcaram os itens B e C, respectivamente.

6. “Como se o cenário não fosse suficientemente preocupante, o decreto que flexibiliza a posse de armas de fogo pode funcionar **como** combustível em um incêndio.” O que o combustível em um incêndio provocaria? Então, o que a flexibilização do porte de armas provocaria na sociedade em relação ao feminicídio?

A questão 6 começa com o trecho: “Como se o cenário não fosse suficientemente preocupante, o decreto que flexibiliza a posse de armas de fogo pode funcionar como combustível em um incêndio.” Perguntamos o que o combustível em um incêndio provocaria. A partir daí, pedimos que eles percebessem o que a flexibilização do porte de armas provocaria na sociedade em relação ao feminicídio.

A questão busca que os alunos entendam como o mundo discursivo “apóia-se nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social” (Bronckart, 1999). Percebendo que ter direitos não significa, necessariamente, estar de acordo com regras sociais válidas para o meio em que se está inserido.

As alunas não conseguiram estruturar uma resposta mais detalhada, no entanto conseguiram estabelecer as conexões necessárias para mostrar o seu entendimento da pergunta. As respostas foram “mais fogo e morte de muitas mulheres”, “facilitar a violência contra a mulher”, “facilitaria a violência”, “muitas mortes com as mulheres” Uma aluna apenas entendeu a questão em seu sentido literal e respondeu “botar fogo e apagar com extintor”, não usando a sua capacidade de abstração. Entendemos que o perfil reflexivo da questão é importante, por isso achamos importante colocá-la aqui, como última questão da nossa atividade, para possibilitar às alunas.

Embora tenhamos percebido que as estudantes já tenham apresentado capacidades avançadas para compreender os mecanismos de coesão nominal nos textos, encontramos ainda alguns problemas que envolvem esse nível de texto que merecem nossa atenção em trabalhos posteriores.

Para encerrar o nosso trabalho, buscamos realizar uma reflexão, junto aos alunos, que “as diferentes capacidades de linguagem se constroem em interação, sem que se possa falar de dominância ou precedência de uma capacidade em relação a outra”. (Bronckart, 1999), através de um debate sobre todas as atividades realizadas na nossa sequência didática e como desenvolvemos nossas capacidades, do começo ao fim do processo.

O que vimos, nas questões, foi a possibilidade das alunas concatenarem novas informações a partir da sua própria leitura, pois estão, passo a passo, desenvolvendo capacidades e refletindo sobre elas, além de construirmos conhecimentos de forma coletiva (nos debates empreendidos nas predições e correções) e atualizar as suas estratégias leitoras.

Percebemos também que houve muitos obstáculos no que tange à construção de respostas, porém constatamos a identificação de boa parte das categorias sob análise.

Fica evidente, pelas várias repetições que precisamos fazer nas atividades, a necessidade de desenvolvimento das capacidades linguísticas, em língua portuguesa, por parte das estudantes, que exploraram poucos recursos ou unidades gramaticais nas retomadas de uma unidade fonte, assim como também de unidades lexicais que poderiam auxiliar na construção das suas argumentações.

Quando o professor age na zona de desenvolvimento proximal, como preleciona Vygotsky, a fim de que os alunos desenvolvam suas capacidades de leitura, ele também ajuda o aluno a, por meio de diferentes atividades e em constantes interações com a turma, apresentar os aspectos compreendidos.

Percebemos, assim, a importância da atividade de linguagem como forma de mediação nas práticas sociais, para mostrar a representação em um determinado agente. E na análise de cadeias anafóricas que estão diretamente como operações de textualização de um conteúdo temático, bem como através dos debates empreendidos nas predições dos textos, percebemos as formações sociais implicadas nesse texto e nesses alunos.

De acordo com Dolz, Pasquiér e Bronckart (1993), avaliar as capacidades de um aluno é identificar não um “estágio” de desenvolvimento, mas os processos dinâmicos nos quais é capaz de se engajar, conseqüentemente, é identificar as ações de linguagem que está apto a realizar em resposta a uma instrução dada, e em uma situação didática específica, como fizemos aqui.

O conhecimento das estudantes sobre o tema dos textos “violência contra a mulher” partiam de um dado comum, mas a partir de representações que elas têm sobre o tema por influência da imersão em um contexto sócio-econômico e histórico, permeado pela violência. As representações sociais, que emergem das representações individuais, estão de acordo com as práticas sociais e as formas de aprender, significar e ressignificar o mundo na linguagem. Algumas dessas representações, que foram semiotizadas nas atividades, também passaram por significações e ressignificações durante as nossas aulas, não somente as das alunas, mas também da professora.

Acreditamos, com base nas respostas analisadas, que as alunas, a todo instante, são instigados a pensar o mundo discursivo sob outros aspectos e, assim, transfiguram frequentemente o entendimento que possuem do texto. E, com base nos dados apresentados, acreditamos na possibilidade de tornar o aluno completamente autônomo nas aulas de leitura,

a partir de uma experiência com textos, não é garantia de que eles tenham eficácia de início no desenvolvimento de uma cultura leitora.

Após essas considerações realizadas a partir dos dados sob análise, percebemos que ainda há muito a ser pesquisado, pois as questões aqui levantadas apontam para uma diversidade de aspectos. Nesse sentido, vemos a relação que podemos fazer entre o dispositivo da Sequência Didática, a metodologia da aula de leitura comunicativa e a leitura de textos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo principal de verificar as capacidades linguístico-discursivas mobilizadas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Fortaleza, estabelecendo relações com o descritor 11 de língua portuguesa proposto pelas avaliações externas do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), que versa sobre estabelecimento de relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições.

O nosso objeto de pesquisa foi, em parte, selecionado a partir de uma escolha realizada pelos alunos, vinda de um debate em sala de aula, em que fizeram escolha pela temática “violência contra a mulher” e, a partir desta, decidimos trabalhar com o gênero textual notícia, que, na nossa opinião, seria o mais adequado para estudo dessa temática. Por meio de uma adaptação do dispositivo sequência didática, a partir atividades de compreensão leitora, realizamos aulas interativas e comunicativas de leitura.

A partir de uma pesquisa-ação, realizamos a análise de problemas específicos, os quais tinham como objetivo a análise de uma categoria de linguagem, mas o objetivo maior era o de proporcionar uma tomada de consciência pelos participantes da pesquisa e lhes possibilitar o desenvolvimento de suas capacidades linguístico-discursivas. Tendo em vista também, e principalmente, que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo.

Estabelecemos o método pesquisa-ação por se configurar pertinente à finalidade a que se propõe o estudo, tendo em vista o caráter empírico da sala de aula, uma vez que a nossa proposta de intervenção consistia em um plano voltado ao desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas.

Consideramos ainda o interesse pelo SPAECE, por se tratar de um sistema de avaliação que, muitas vezes, acaba influenciando diretamente no modo como a leitura é trabalhada em sala de aula, por isso também é nosso intuito analisá-lo, verificando o nível de conhecimento dos alunos em relação ao que ele propõe, com o objetivo de promover e debater mudanças no aprendizado e ao que lá está posto.

A nossa pesquisa está situada no eixo ensino-aprendizagem de pesquisas do Gepla (Grupo de estudos e pesquisas em linguística aplicada), grupo de estudos do qual faço parte, com a pretensão de contribuir para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas dos alunos, com base no interacionismo sociodiscursivo.

Ancoramo-nos no ISD, em que encontramos a base que nos serve de orientação sobre as capacidades de linguagem e sobre o fundamental papel que estas exercem nas atividades sociais, nas quais os nossos estudantes estão inevitavelmente envolvidos. Essa concepção de aprendizagem mostra como esses parâmetros influenciam diretamente no uso efetivo que esses estudantes fazem da linguagem e o nosso papel enquanto educadores sobre um letramento quanto à formação crítica dos nossos alunos.

A nossa proposta de intervenção consiste em uma adaptação feita da proposta de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) para um plano voltado ao desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas em atividades de leitura, com base no interacionismo sociodiscursivo.

Partindo dos nossos objetivos, pudemos concluir, a partir das nossas análises, que os conhecimentos temáticos das vivências são fundamentais para que os alunos possam recategorizar e posicionar-se frente ao conteúdo temático, o que eles fizeram ao longo dos nossos debates sobre as predições dos textos, nas atividades e ao longo das nossas discussões sobre as correções das atividades, em que ressignificaram o seu entendimento sobre os textos. As respostas apresentadas pelos estudantes demonstraram, a princípio, um baixo desempenho linguístico-discursivo, no entanto, a cada discussão em sala percebíamos o quanto desenvolviam quanto a essas capacidades linguístico-discursivas. Em relação às escolhas lexicais, eles puderam conferir o quanto os constituintes dos SN contribuem para a constituição da textualidade, produzindo sentidos, e perceberam-no a partir das atividades de compreensão textual.

Assim, percebemos que houve uma mobilização do conteúdo temático que constitui o texto, que está ligada às representações sociais de cada indivíduo, permitindo que, nesse entendimento, alunos e professor ressignificassem a temática e se ressignificassem a partir do contato com a compreensão do outro sobre os textos, o que notamos ter acontecido principalmente na socialização das atividades. Podemos inferir, portanto, que a mobilização de estratégias para compreensão textual dependem, em parte, dessas representações.

Em cada atividade de compreensão textual percebemos o conhecimento construído pelo estudante sobre as capacidades de ação, ao compreender o gênero textual notícia e, principalmente, sobre o tema “violência contra a mulher”, como evidenciado também nas predições textuais. Esse conhecimento está composto também através do entendimento das cadeias anafóricas construídas nos textos, compreendidas nas atividades da sequência didática proposta.

A fim de desenvolver nossos passos metodológicos, procuramos organizar cada etapa, de acordo com as atividades que seriam desenvolvidas, só depois de definidas as etapas selecionamos as leituras que embasaram a pesquisa e as análises realizadas, que foram reorganizadas também durante a aplicação das atividades. O processo da coleta de dados foi importante para ir montando o nosso capítulo de metodologia. Cada atividade desenvolvida durante a Sequência Didática nos levava a uma reflexão sobre a organização dos conteúdos linguísticos, sócio-históricos e culturais que eram objeto de ensino.

Fizemos então um diagnóstico inicial da situação, para estabelecer o que iríamos trabalhar, não somente a partir dos meus conhecimentos, enquanto professora, sobre a turma, mas também a partir das opiniões deles e fomos realizando regulações de acordo com os resultados das atividades, durante o processo. Assim, foram 5 atividades elaboradas, cada uma delas iniciando com um vídeo que acionava o repertório do leitor. Elaboramos então a sequência didática com a atividade inicial e as 4 atividades programadas que aplicamos em pouco mais de dois meses. Consideramos, assim, que a metodologia aplicada foi eficaz na busca de atingirmos os objetivos pretendidos.

Embora apresentassem alguns problemas de compreensão em muitas atividades, pudemos perceber que os nossos objetivos foram atingidos e os estudantes mobilizaram suas capacidades linguístico-discursivas e de ação ao longo da nossa sequência didática. O que corrobora com a nossa pesquisa, no sentido de que atividades de compreensão de textos, associadas ao ensino de determinadas estruturas gramaticais e das atividades sociais nas quais esses estudantes estão engajados, contribuem para o todo e discursivizam as atividades de linguagem desses estudantes.

Ao final de cada atividade, os estudantes eram solicitados a ressignificar os conhecimentos, por meio dos debates sobre as atividades ocorridos em sala, o que consideramos ter colaborado ainda mais com o desenvolvimento das suas capacidades.

Consideramos que a sequência didática utilizada em nossa pesquisa foi eficaz quanto à ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes analisados, principalmente no que concerne ao estudo dos mecanismos enunciativos. Este é o início de um trabalho voltado para a leitura e entendemos que alguns pontos podem ser ajustados, com vistas à necessidade de se trabalhar o texto sob outros parâmetros.

Tivemos algumas dificuldades durante o percurso de aplicação da nossa sequência didática, pois algumas outras atividades que estavam ocorrendo na escola acabaram fazendo o nosso trabalho levar mais tempo que o pretendido, bem como o alto índice de absenteísmo dos alunos, que permitiu que poucos alunos chegassem ao final da sequência didática tendo

participado efetivamente de todas as etapas. O cansaço dos alunos ao final do ano e a proximidade dos jogos interclasses também constituíram entraves a nossa pesquisa. Algumas discussões em torno do tema que se polemizaram também dificultaram a continuidade da pesquisa em alguns momentos. Embora encontrássemos todos esses obstáculos, seguimos na busca da consecução dos nossos objetivos, os quais conquistamos com êxito.

Concluimos então que essas estratégias podem e devem ser consideradas para o ensino e aprendizagem de estudantes em que se procura desenvolver capacidades de linguagem. A ênfase na modalidade de gênero textual notícia nos levou a refletir o quanto o uso efetivo desses textos contribui para o letramento crítico desses estudantes, e a dimensão desse trabalho só pode ser percebida quando estamos realizando e percebemos o envolvimento e o desenvolvimento das capacidades discursivas dos alunos.

Afinal, a inserção desses estudantes em um ambiente letrado e de participação na vida acontece essencialmente através da escola. Essa linguagem os coloca diante daquilo que realmente nos importa na aprendizagem de capacidades de linguagem. O processo de compreensão textual mobiliza diferentes estratégias, podemos afirmar que os conhecimentos sócio-históricos e culturais são importantíssimos na ressignificação dos conteúdos. As escolhas lexicais também nos dizem muito sobre esses conhecimentos particulares de cada estudante.

A análise realizada comprova que os estudantes são também capazes de mobilizar conhecimentos para compreensão textual, retomando elementos do cotexto, bem como são capazes de buscar diferentes formas de identificar e estabelecer a coesão nominal.

Consideramos outrossim que o resultado de nossa pesquisa se faz contributo, sob o aspecto da leitura crítica, no que tange à leitura de textos no ensino de leitura no Brasil. Todavia, entendemos que nossos questionamentos são o início de um trabalho maior que pode ser realizado e que, mesmo contribuindo para a formação de uma cultura leitora nos alunos participantes, ainda estamos distantes de uma realidade ideal, na qual os estudantes possam, de forma autônoma, estabelecer de maneira eficaz as associações críticas com o mundo social, como feitas durante a pesquisa.

Ademais, a partir desse resultado, acreditamos também serem possíveis análises sob outras perspectivas, com associações, inclusive, a outras áreas do conhecimento. A partir desse estudo, suscitamos questionamentos sobre como seria possível, a partir dos estudos das capacidades de ação, que os alunos conseguissem perceber a influência social nos textos e sobre como agir na sociedade por meio da linguagem.

As colocações feitas nesta pesquisa pressupõem algumas questões relacionadas à leitura. Queremos destacar a importância de desenvolver outras atividades de leitura que sejam significativas e estejam relacionadas às práticas sociais. Além disso, como pressupõe o ISD, a aprendizagem só acontece a partir dos textos, que podem ser organizados em gêneros, a depender dos objetivos comunicacionais de um determinado sujeito, levando-se em consideração as interações nas quais se envolvem. Outros trabalhos na área da Linguística Aplicada, que conversam com a nossa pesquisa, podem ser desenvolvidos levando em conta a interação entre os alunos, bastando que, para isso, o professor possa inteirar-se das situações de linguagem de que os seus alunos participam.

A exemplo da comunidade a que atendo percebo que poderia ainda ser desenvolvido um trabalho sobre religiões de matriz africana, por exemplo, das quais vejo os alunos nutrirem um grande preconceito, por seu desconhecimento. Ou mesmo outras questões presentes e carentes de debate na sociedade atual como homofobia, gordofobia ou outros tipos de preconceito. Bem como esses debates aqui exemplificados, ou os que travamos na nossa pesquisa, poderiam ser estendido à comunidade em que se localiza a escola, através de assistentes sociais ou da uma ação da própria escola, proporcionando uma relação entre escola e comunidade.

Na área da psicologia ou sociologia, com as quais a nossa pesquisa guarda afinidades, ainda há pesquisas que poderiam ser realizadas como a análise da identidade de mulheres que sofrem violência, ou sobre como as mulheres resistem em um enfrentamento a essa situação violência que vivem, ou mesmo sobre a violência psicológica que vitima muitas mulheres, a existência de uma assistência a mulheres em situação de violência, a repercussão dessa violência, ou sobre como ela afeta as crianças filhas das mulheres que são vitimadas por ela. Percebemos ainda que a nossa pesquisa conversa com a área jurídica e também poderia ser contributo para pesquisas na área.

Devido ao pouco espaço, como vimos, o nosso trabalho apresenta até aqui conclusões que obviamente não esgotam as possibilidades que apresenta esse objeto. Ainda indagamos como seria possível que os professores se apropriassem dessas categorias e metodologias para outros trabalhos com a leitura em sala de aula. E, no que se refere à formação de professores, como eles poderiam introduzir, em sala de aula, o estudo dos mundos representados de modo a ampliar o letramento social de forma consciente, não só no que tange ao estudo de capacidades de linguagem, mas também no que se refere a outros conhecimentos, interdisciplinares.

Algumas dessas questões já vem se delineando em torno de algumas pesquisas realizadas no Gepla, da UFC, pois trabalham com foco voltado para a leitura e formação de professores. Mas entendemos que outros trabalhos ainda precisam ser realizados, a fim de trazer uma maior visibilidade para essa área tão fundamental do conhecimento humano, trazendo a tona a importância dos saberes linguísticos na compreensão da leitura, além da importância de termos aulas de leitura planejadas e articuladas ao dispositivo sequência didática.

Acreditamos que cabe, também, ao professor de língua portuguesa proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos seus letramentos, de forma a possibilitar uma participação social significativa e crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J-M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2 ed. Revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ARAÚJO, Maria de Lourdes Góes; ALBUQUERQUE, Grayce Alencar; ALENCAR, Olga Maria de. (Orgs) **Monitoramento dos casos de violência contra a mulher na região do Cariri**, realizado pelo Observatório da Violência e dos Direitos Humanos da região do Cariri, Universidade Regional do Cariri (URCA). Fortaleza: Escola de Saúde Pública do Ceará, 2018. In: Caderno Diálogos sobre as experiências no enfrentamento à violência.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Fontes, 2011.

BAZERMAN, Charles.(Org.) **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BEAUGRANDE, R-A de; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistic**. London: Longman, 1981.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Trad. De Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes Editores, 2005.

BNCC. MEC Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em: 20/9/2018.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **SAEB/Prova Brasil 2011 - primeiros resultados**. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Inep/DAEB/CGIM/SEE-AL. **Roteiro para elaboração de itens de Língua Portuguesa** – Foco Leitura. Brasília: 2008.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Trad. de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. de Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes M. Matêncio. Trad. de Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes M. Matêncio et al. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. **O agir humano nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. de Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes M. Matêncio. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CARNEIRO SILVA, Fábio Delano Vidal. **A argumentação nos textos de opinião do jornal escolar: composições e operações discursivo-enunciativas**. Tese: UFC, 2011.

CASIQUE, Leticia Casique; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira, **Violência contra mulheres: reflexões teóricas**. Revista Latino-Americana de Enfermagem [en linea] 2006, 14 (Nov. – Dez.).

CAVALCANTE, M. M.; PINHEIRO, C. L.; LINS, M. da P. P.; LIMA, G. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.) **Linguística de texto e Análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

CELEDÔNIO DA SILVA, Meire. **Os mecanismos de coesão nominal em produções escritas em português língua estrangeira**. Dissertação: UFC, 2015, 175p.

CHAROLLES, M. **Introdução aos problemas da coerência do texto**. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo. (Org.). O texto, leitura e escrita. São Paulo: Pontes, 1997.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política de empoderamento**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

DOLZ, J. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. DELTA v. 32 n° 1 São Paulo Jan./Apr. 2016.

DOLZ, J; PASQUIÉR, A; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? ÉLA – **Études de Linguistique Appliquée**, n. 92. p. 23-37, 1993.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1983.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** São Paulo: Forense Universitária, 1969.

GARCIA, Luiz (org.) **Manual de redação e estilo: O Globo.** 28ed. São Paulo: Globo, 2001.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HALLIDAY, A. K. **Language in a social perspective** in Sociedade Linguística da Oxford University, 1969.

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

HYMES, D. On **Communicative Competence.** In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. Sociolinguistics. England: Penguin Books, 1972.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2002.

LAGE, N. **Estrutura da notícia.** São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Linguagem Jornalística.* São Paulo: Ática, 2006.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura.** Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra Da Luzzatto, 1996.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa.** Tese de doutorado: Natal (RN), 2001, 238p.

MACHADO, A-R; BRONCKART, J-P. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna. R. & colaboradores. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros, teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Brasília, 2000.

_____. **Leitura; perspectivas interdisciplinares.** Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. São Paulo, Ática, 1999.

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

MEDINA, C. **Notícia, um produto à venda**: jornalismo na sociedade urbana e industrial. São Paulo, Summus, 1988.

MOITA LOPES, L.P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2005.

OPAS/OMS. 54.º CONSELHO DIRETOR - 67.ª SESSÃO DO COMITÊ REGIONAL DA OMS PARA AS AMÉRICAS. Washington, D.C., EUA, 28 de setembro a 2 de outubro de 2015. Tema 4.6 da agenda. CD54/9, Rev. 2. 30 de setembro de 2015.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149 - 168.

RUMELHART, E. David **Theoretical models and Processes of reading**, IRA - Ruddell. R.B. Ruddell. M.D. Singer. H. editors, 1994.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SMITH, Franck. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

Van DIJK, T. A. **La ciencia del texto**: um enfoque interdisciplinar. Barcelona/Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1978.

_____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **A formação da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

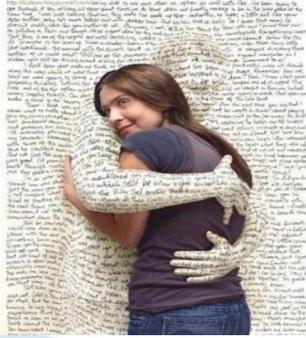
_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015 - Homicídio de mulheres no Brasil**. 1. ed. Brasília – DF – 2015.

Slides 7 e 8

Cadernos/Seções de um jornal

- ▶ Política
- ▶ Moda
- ▶ Cotidiano
- ▶ Classificados
- ▶ Economia
- ▶ Esporte
- ▶ Turismo
- ▶ Saúde
- ▶ Policial
- ▶ Internacional



Gênero textual notícia

- ▶ A notícia é um dos principais gêneros textuais jornalísticos existentes e tem como intenção nos informar sobre os fatos. Trata-se de um gênero textual que aparece nos meios de comunicação como: impresso em jornais ou revistas, na televisão e em sites na internet ou redes sociais.
- ▶ Este gênero textual caracteriza-se por apresentar uma linguagem simples, clara, objetiva e precisa, relatando fatos que interessam ao público em geral.

Slides 9 e 10

A estrutura da notícia

- ▶ Característica da notícia é ter uma estrutura bem definida, marcada basicamente pelos elementos constituintes do gênero textual, que são os seguintes: título/manchete, *lead* e corpo.



- ▶ **Manchete ou título principal** - Geralmente é escrito de forma bem evidente, com o objetivo de chamar a atenção do leitor, de convencê-lo a ter interesse na notícia, afinal é o que primeiro vai ser visto na mensagem. O título, que é a primeira parte da notícia, naturalmente, é produzido para causar no leitor um certo impacto.
- ▶ **Título auxiliar** - Serve como um complemento do principal, com mais algumas informações, a fim de torná-lo ainda mais chamativo para o leitor. Deve ter a função de ampliar as informações transmitidas pelo título de tal forma que não coincidam com o *lead*.

Slides 11 e 12

- ▶ **Lide (lead)** - É o primeiro parágrafo, a abertura da notícia e nele estão as informações mais importantes, que despertam a atenção do leitor, resumindo o conteúdo da notícia para que ele decida se vai continuar lendo o texto. Nele aparece a orientação/contexto situacional (onde, com quem) e a complicação/tragédia (o que, como, porque), marcada pelo que ocasionou e pelos efeitos causados.

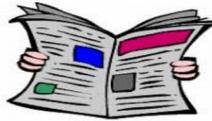


- ▶ **Corpo da notícia** - Traz a informação propriamente dita, com a exposição mais detalhada dos acontecimentos. Após trazer as informações mais importantes no primeiro parágrafo, os parágrafos seguintes apresentam os outros acontecimentos sempre em ordem decrescente de importância. As informações que vêm no corpo do texto já foram facilitadas pelo título e pelo *lead*. As informações realmente necessárias para o entendimento dos fatos - tais como as personagens, o espaço e o tempo - são priorizadas.



Slides 13 e 14

- ▶ Outras informações com detalhes mais importantes vêm logo em seguida, como a causa do acontecimento, o desenrolar dos fatos e as consequências do mesmo. Tais informações já foram mencionadas no *lead*, aqui elas são apresentadas com mais detalhes. Em uma notícia, os eventos são apresentados pelo interesse, na perspectiva de quem conta e pelo o que o leitor pode considerar mais importante.



Veracidade dos fatos e impessoalidade



- ▶ A notícia é um relato de uma série de fatos verídicos e não deve, de maneira alguma, apresentar informações incertas ou mentirosas, como acontece com as *Fake News*. O texto deve ser o mais impessoal possível, contando com informações concretas que podem ser comprovadas através de entrevistas com as testemunhas, imagens ou vídeos. Tais detalhes asseguram ao leitor a *veracidade dos fatos*.

Slides 15 e 16

Fake news



- ▶ A linguagem jornalística deve prezar pela imparcialidade, neutralidade sobre aquilo que relata. Para alcançar o objetivo, a maioria dos verbos são usados em terceira pessoa e no modo indicativo, não tem enunciados de opinião e não usamos adjetivos que possam dar impressão de subjetividade.
- ▶ A linguagem do jornal é, de preferência, coloquial, isto é, mais próxima à maneira como falamos. Isto ocorre intencionalmente, pois o objetivo é se aproximar e se adequar ao leitor, buscando uma comunicação mais eficiente.

