

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA

**AS ANÁFORAS ENCAPSULADORAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO
GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

**TERESINA
2018**

AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA

**AS ANÁFORAS ENCAPSULADORAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO
GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado Profissional - PROFLETRAS), na Universidade Estadual do Piauí, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Calixto de Lima

**TERESINA
2018**

O48a Oliveira, Ayra Raquel Leal.

As anáforas encapsuladoras na construção de sentidos do gênero
artigo de opinião / Ayra Raquel Leal Oliveira. - 2018.
162f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual – Diversidade Social e
Práticas Docentes.

“Orientador(a): Prof.(a) Dra. Silvana Maria Calixto de Lima.”

1. Texto. 2. Ensino. 3. Referenciação. 4. Anáforas Encapsuladoras.
I. Título.

CDD: 469.8



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA

“AS ANÁFORAS ENCAPSULADORAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO”

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às nove horas, do dia 27 de fevereiro de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Silvana Maria Calixto de Lima
Professora Dra. Silvana Maria Calixto de Lima – UESPI
(Presidente)

Iveuta de Abreu Lopes
Professora Dra. Iveuta de Abreu Lopes – UFPI
(1ª examinadora)

Nize Paraguassu Abartins
Professora Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins – UESPI
(2ª examinadora)

A Deus, minha fortaleza.
A meu filho Yuri, razão da minha vida.
A Dennis Álex, minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu alicerce. Sem Ele, jamais teria conseguido. Obrigada, Meu Deus, por tudo!

Aos meus pais, Anunciação e Paulo, pela força, incentivo e confiança.

Às minhas irmãs Raysa e Raylla, minha base, que tanto tiveram paciência e me ajudaram para que o meu objetivo fosse concretizado.

Aos meus amigos, Evaldo, pelo companheirismo, amor e sobretudo diversão em momentos mais que difíceis; e Mariluce, que foi, sem dúvida, o melhor presente que o Mestrado me deu. Obrigada pela sua verdadeira amizade, e por ser meu “caminhão carregado de metodologias”... Enfim, eternamente, grupo AME!

A Iracy Lima, minha tia do coração, pelas constantes orações e pelos deliciosos almoços nos árduos dias de trabalho.

Aos colegas do PROFLETRAS, pelos prazerosos momentos compartilhados.

À minha orientadora, professora Silvana Calixto, pelos ensinamentos, pelo incentivo e por ter me “adotado” no momento em que mais precisei. O meu eterno obrigada!

Ao professor Franklin Oliveira Silva, pelas relevantes contribuições no exame de qualificação.

Aos professores do curso, em especial à coordenadora Nize Paraguassu, não somente pela ajuda no exame de qualificação, mas também pela sua constante atenção e prestatividade.

À direção e coordenação da Escola Municipal Lídia Ribeiro de Carvalho, especialmente aos professores Antônio Neto e Eclésia Régia, pela disponibilidade para com a minha pesquisa e, sobretudo, pela compreensão nos meus momentos de ausência. O meu mais sincero obrigada!

À equipe gestora da Unidade Escolar Hilton Leite de Carvalho, em especial à Luiza Paula e Maísa Ramos, pela acolhida e amizade, pelo incentivo, companheirismo e compreensão quando precisei estar ausente. Vocês são maravilhosas!

Enfim, a todos que contribuíram direta e indiretamente para a execução deste estudo: o meu muito obrigada!

RESUMO

A educação brasileira tem repensado o ensino da língua materna, razão pela qual adota uma postura visível nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais preveem o ensino por meio de contextos reais. Isso significa refletir acerca do uso da língua na vida e na sociedade, de modo que o texto e a leitura assumam papéis fundamentais no processo de ensino. Partindo do pressuposto de que a referenciação é essencial para o processo de construção de sentidos do texto, buscou-se, neste trabalho, responder ao seguinte questionamento: “de que forma as anáforas encapsuladoras contribuem para a construção de sentidos do gênero textual artigo de opinião?”. Assim, esta pesquisa objetiva investigar o uso de anáforas encapsuladoras na construção de sentidos do gênero artigo de opinião, no 9º ano do Ensino Fundamental. Embasada pelos aspectos teóricos da Linguística Textual, fundamenta-se em autores como Marcuschi (2000, 2008, 2010), Cavalcante (2014, 2016), Koch (2014, 2015), Mondada e Dubois (2003), Conte (2003), Bakhtin (2004, 2011, 2016), entre outros. O ponto de partida deste trabalho foi a aplicação de uma atividade de interpretação textual composta por artigos de opinião, a partir da construção de sentidos por meio do encapsulamento anafórico. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como descritiva, com uma abordagem quali-quantitativa dos dados, usando como procedimentos a pesquisa de campo. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na cidade de Nazária. Analisando os resultados da atividade diagnóstica, constatou-se a dificuldade dos educandos em construir os sentidos do texto através do encapsulamento anafórico, o que compromete, assim, a compreensão leitora, especialmente em artigos de opinião. A pesquisa conclui-se com a elaboração de uma proposta de intervenção, com o intuito de amenizar as dificuldades de construção de sentidos dos alunos do 9º ano, a fim de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, acredita-se que, por meio deste trabalho, será possível contribuir para a melhoria do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, pois pretende-se auxiliar os professores no que se refere às atividades as quais priorizem a leitura de forma contextualizada, para que, assim, os alunos adquiram o desempenho linguístico necessário para a construção dos sentidos de um texto.

Palavras-chave: Texto. Ensino. Referenciação. Anáforas Encapsuladoras.

ABSTRACT

Brazilian education has rethought the teaching of the mother tongue, which is why it adopts a visible posture in the National Curriculum Parameters, which foresee the teaching through real contexts. This means reflecting on the use of language in life and society, so that text and reading assume key roles in the teaching process. Based on the assumption that the reference is essential for the process of constructing meanings of the text, we tried to answer the following question: "In what way do the encapsulating anaphora contribute to the construction of meanings in the textual genre of opinion?" Thus, this research aims to investigate the use of encapsulating anaphora in the construction of meanings in texts of the opinion article genre in the 9th year of elementary school. Based on the theoretical aspects of Textual Linguistics, it is based on authors such as Marcuschi (2000, 2008, 2010), Cavalcante (2014, 2016), Koch (2014, 2015), Mondada and Dubois (2003), Conte (2004, 2011, 2016), among others. The starting point of this work was the application of an activity of textual interpretation composed by articles of opinion, from the construction of meanings through anaphoric encapsulation. Methodologically, the research is characterized as descriptive, with a qualitative-quantitative approach of the data, using as technical methodological procedures the field research. The subjects of the research were the students of the 9th grade of elementary school of a municipal school located in the city of Nazária. Analyzing the results of the diagnostic activity, it was verified the difficulty of the students in constructing the senses of the text through the anaphoric encapsulation, which compromises, therefore, the reading comprehension, especially in opinion articles. The research concludes with the elaboration of a proposal of intervention, in order to alleviate the difficulties of constructing meanings of the 9th grade students, in order to assist in the teaching and learning process. In view of this, it is believed that, through this work, it will be possible to contribute to the improvement of Portuguese language teaching in Elementary School, since it is intended to help teachers with regard to activities which prioritize reading in a contextualized way, so that the students acquire the linguistic performance necessary for the construction of the meanings of a text.

Keywords: Text. Teaching. Reference. Encapsulating Anaphora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1 TEXTO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	11
1.1 A Concepção Sociocognitiva do Texto	11
1.1.1 Coerência textual	15
2 A PERSPECTIVA DA REFERENCIAÇÃO: PRESSUPOSTOS BÁSICOS	20
2.1 Processos Referenciais	24
2.2 As Anáforas Encapsuladoras	28
2.2 Referenciação e Coerência	34
2.3 Referenciação, Leitura e Ensino	37
3 GÊNEROS TEXTUAIS	44
3.1 Concepção de Gênero	44
3.2 Gêneros Textuais e o Ensino de Língua Portuguesa	52
3.3 Gênero Artigo de Opinião: um gênero argumentativo	59
4 METODOLOGIA	64
4.1 Tipo de Pesquisa	64
4.2 Sujeitos e Campos de Pesquisa	66
4.3 Procedimentos de Pesquisa	66
4.4 Atividade diagnóstica	68
4.5 Análise dos dados	78
5 PROPOSTA DE TRABALHO COM AS ANÁFORAS ENCAPSULADORAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	136
ANEXOS	141

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos”, e enquadra-se na linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. O seu tema é a leitura e a referenciação, mais especificamente, o processo referencial do encapsulamento anafórico na construção de sentidos no gênero artigo de opinião.

A educação brasileira tem repensado o ensino da língua materna, razão pela qual adota uma postura visível nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais preveem o ensino por meio de contextos reais. Isso significa refletir acerca do uso da língua na vida e na sociedade, de modo que o texto e a leitura assumam papéis fundamentais no processo de ensino. Nesse sentido, um dos maiores desafios contemporâneos do ensino de língua portuguesa é o trabalho com a leitura e a escrita, pois as competências e habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula apontam para a utilização da linguagem na leitura e produção de textos de forma a atender as várias demandas sociais.

O domínio da língua materna, seja na modalidade oral ou escrita, é indispensável para uma efetiva participação em meio à sociedade, uma vez que é por meio dela que o falante se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende suas opiniões, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ofertar o ensino de língua portuguesa, a escola tem a responsabilidade de garantir aos seus alunos o acesso a todos os saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania e da vida social.

É com essa perspectiva que o trabalho com a língua portuguesa deve ser direcionado, visto que cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, cada educando se torne capaz de interpretar diferentes textos os quais circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, voltados ao Ensino Fundamental, orientam que a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Portanto, aprendê-la é assimilar não somente as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

A linguagem verbal permite ao homem conhecer e representar a realidade que o cerca e, desde o momento em que é aprendida, proporciona um vínculo muito estreito com aquilo que o falante pensa, ao mesmo tempo em que possibilita não apenas a representação do

pensamento e da ação, mas também a comunicação das ideias e intenções de diversas naturezas e, desse modo, permite a influência com relação ao interlocutor e o estabelecimento de relações interpessoais.

Quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos do interlocutor sobre o assunto, o que pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso será materializado, além da seleção dos procedimentos de estruturação e de recursos linguísticos. A partir disso, fica evidente que a situação comunicativa deve influenciar significativamente o processo de interlocução, seja por meio do uso da língua oral ou escrita.

A escolha pela temática é justificada por conta da atual realidade educacional, a qual se revela mais preocupante e desafiadora, quando foi possível percebê-la refletida nas aulas de leitura com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, etapa final de um nível de ensino em que as habilidades as quais formam a competência comunicativa dos discentes já devem estar consolidadas, mas não estão. Por isso, optou-se pela turma de 9º ano para o desenvolvimento deste trabalho, face à problemática anteriormente exposta e interesse em contribuir para a sua melhoria.

Outro fator que contribuiu para a escolha da temática aqui trabalhada foi a análise de outras pesquisas envolvendo a referenciação, em que o nível de dificuldades dos alunos com esse processo ainda se mostrou considerável, principalmente no que se refere ao encapsulamento anafórico. Como exemplo disso, pode-se citar a pesquisa da Profª Me. Noemi Cruz, que, em sua participação no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), investigou a construção de sentidos através dos processos referenciais no gênero conto, constatando que as anáforas encapsuladoras ainda precisam figurar como objeto de pesquisa, visto que se trata do processo referencial em que os participantes apresentaram maior dificuldade.

Nesse contexto, o que se observa através da prática docente é que os alunos, de maneira geral, não costumam fazer uso das estratégias de referenciação (até mesmo por desconhecê-las) no momento da leitura de um texto, por isso, é grande a dificuldade na construção de sentidos, uma vez que os conceitos básicos de referenciação não são abordados com frequência nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, sem acesso a esses conhecimentos, a construção de sentidos dos textos fica prejudicada e, conseqüentemente, perde-se o gosto pelas atividades de leitura, interpretação e produções textuais.

Partindo do pressuposto de que a referenciação é essencial para o processo de construção de sentidos do texto, este estudo encontra-se norteado pelo seguinte

questionamento: de que forma as anáforas encapsuladoras contribuem para a construção de sentidos no gênero textual artigo de opinião?

Com vistas a responder a problemática citada, este trabalho defende a seguinte hipótese: a compreensão do papel das anáforas encapsuladoras na atividade textual-discursiva viabiliza a construção de sentidos do gênero artigo de opinião.

A partir dessa hipótese, a pesquisa tem como objetivo geral investigar o uso de anáforas encapsuladoras na construção de sentidos em textos do gênero artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental, e, especificamente, i) identificar as principais dificuldades na retomada dos referentes e na construção de sentidos em artigos de opinião, por meio de uma atividade diagnóstica; ii) analisar os efeitos de sentido causados pelas anáforas encapsuladoras presentes nos textos e sua contribuição na construção da argumentação; iii) elaborar uma proposta de intervenção a qual crie situações para que o aluno amplie a construção de sentidos em textos do gênero artigo de opinião, sobretudo no que se refere ao uso das anáforas encapsuladoras.

Desse modo, realiza-se uma pesquisa qualitativa, utilizando como procedimentos técnicos uma pesquisa descritiva e de campo. Os sujeitos dessa pesquisa são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino na cidade de Nazária- PI. A turma e a escola foram escolhidas por questão de adequação com a lotação do pesquisador e também por ser a série final do Ensino Fundamental, em que os alunos devem concluí-la apresentando a devida proficiência na habilidade leitora. A partir da experiência como professora da rede pública, foi possível observar as dificuldades apresentadas pelos educandos na construção de sentidos dos textos, daí surgiu o interesse pela temática.

O gênero artigo de opinião foi o escolhido para a pesquisa por conta de sua grande força argumentativa, o que contribui para tornar o educando apto a compreender e assumir pontos de vista, argumentar, contra argumentar, convencer e posicionar-se criticamente diante das questões e debates de relevância social, exercendo, dessa maneira, seu papel enquanto cidadão crítico e participativo em meio à sociedade. Então, ao entender e utilizar um gênero textual como o artigo de opinião, os alunos poderão compreender que, através da linguagem, atuam no mundo e agem sobre ele.

Para atingir os objetivos aqui propostos, este trabalho está fundamentado nos pressupostos da Linguística Textual, uma vez que a referenciação é um fenômeno textual relevante para a construção de sentidos do texto, pois os interlocutores constroem sociocognitivamente seus referentes, a partir de seu conhecimento de mundo.

Nesse ínterim, este estudo encontra-se organizado em cinco capítulos: no primeiro, apresenta-se a visão sociocognitiva de texto, além de considerações sobre a coerência textual. Para isso, foram considerados os postulados de Koch (2014, 2015), Marcuschi (2000), Cavalcante (2014).

O capítulo dois trata dos conceitos acerca de referenciação e seus pressupostos básicos, relacionando-a com a leitura, coerência textual e o ensino de língua portuguesa. A seção traz também importantes reflexões no tocante aos processos referenciais, especialmente sobre as anáforas encapsuladoras. Autores como Mondada e Dubois (2003), Conte (2003), Cavalcante (2014, 2016), Zavam (2007) foram essenciais para a construção do arcabouço teórico do capítulo em questão.

O terceiro capítulo apresenta considerações teóricas sobre gêneros textuais e sua relação com o ensino de língua materna, baseado nos estudos de Bakhtin (2004, 2011), Marcuschi (2008, 2010), Bronckart (2009), Antunes (2009), PCN (1998). Além disso, nele estão expostas também as definições concernentes à argumentação e ao gênero textual que é objeto de investigação deste trabalho: o gênero artigo de opinião. Para isso, a base teórica fundamenta-se em Koch e Elias (2016), Brakling (2000), Fiorin (2016), Cunha (2010), entre outros.

No quarto capítulo, com base em Gil (2010), Bortoni-Ricardo (2008), Minayo (2009), abordam-se os aspectos metodológicos da pesquisa, como a caracterização quanto aos objetivos, procedimentos técnicos e método abordado. Nesse capítulo, estão mencionados também os procedimentos metodológicos, assim como as características dos sujeitos e do campo de pesquisa.

Por fim, o último capítulo é composto pela proposta de trabalho com as anáforas encapsuladoras e a construção de sentidos no gênero artigo de opinião. Essa proposta, baseada nas categorias de análise desenvolvidas a partir da atividade diagnóstica, encontra-se organizada em quatro módulos contendo atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais.

Assim, a realização desta pesquisa justifica-se ao se verificar a necessidade de aplicar ao ensino de língua portuguesa os conceitos de referenciação, com a finalidade de contribuir para a formação de leitores competentes, uma vez que as escolhas lexicais do produtor do texto revelam seus propósitos argumentativos e intenções. Por isso, entende-se que este estudo poderá contribuir nesse sentido, visto que o trabalho com cadeias referenciais anafóricas, em diferentes gêneros discursivos, rende reflexões as quais podem auxiliar no ensino de leitura e produção textual, o qual tem se tornado cada vez mais desafiador para o docente de língua materna.

1 TEXTO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Neste capítulo, será apresentada uma reflexão teórica no que concerne ao texto e suas principais características. Inicialmente, expõem-se considerações acerca da sociocognição e sua repercussão nos estudos contemporâneos do texto. A discussão está centrada na concepção que define o texto como manifestação suprema da linguagem, caracterizado por um sentido, que, para ser construído, necessita da articulação de diversos conhecimentos por parte do interlocutor, que envolvem aspectos linguísticos, cognitivos e sociais, a fim de que a coerência textual seja construída.

1.1 A Concepção Sociocognitiva do Texto

Segundo Marcuschi (2008), os textos resultam de um trabalho intersubjetivo, sendo o lugar de interação e constituição dos interlocutores, comportando em si versões de realidade construídas na atividade discursiva. Assim, seu estudo envolve uma conscientização da importância de se adquirir e produzir conhecimentos não apenas sobre formas e competências especificamente linguísticas, mas também conhecimentos cognitivos e sociais, envolvidos na organização, produção, compreensão e funcionamento dos textos, bem como sobre o seu papel na consolidação e estruturação das formas de crença e ordenação sociais.

Entretanto, torna-se importante enfatizar que essa concepção sociocognitiva de texto foi consolidada somente com o avanço dos estudos da Linguística Textual (doravante LT). Anteriormente, o texto era visto apenas no âmbito da gramática da frase ou somente pelos seus aspectos globais (textualidade). Somente a partir da década de 1980, ganha corpo o estudo do texto de base cognitivista, a qual se caracteriza pela ideia de que toda e qualquer ação é necessariamente permeada por processos de cunho cognitivo, conforme Koch (2014a). Mais tarde, uma noção mais ampla de texto passa a ser levada em conta, a qual considera, para a construção dos sentidos, uma junção de aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e culturais, isto é, o texto passa a ser definido como um evento comunicativo, de interação social.

Para Koch (2015, p. 18), “o *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação entre texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não algo que preexista a essa interação”. A partir dessa mudança de foco, os estudos da LT começam a respaldar-se no conceito de texto de cunho sociocognitivista, em que o texto passa a ser considerado como um resultado de processos mentais e sociais.

Observa-se, então, a evolução de uma concepção de texto de base gramatical para uma concepção que tem embasado grande parte dos estudos contemporâneos na área da LT, uma vez que a ideia de texto como lugar de interação e produção de significações entre os sujeitos sociais amplia consideravelmente as possibilidades de estudo, pois se trata de textos concretizados através de práticas discursivas de interação entre os sujeitos.

Dessa forma, uma discussão no tocante às várias definições acerca do que seja um texto, fundamentadas no sociognitivismo, é de extrema importância para o esclarecimento e compreensão de sua relevância no que tange ao processo de comunicação. Marcuschi (2012, p.16) enfatiza o texto como “uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase”. Koch (2014a, p.11) concorda com o autor, ao afirmar que

o homem se comunica por meio de textos e existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais do que uma simples soma de frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa.

A autora, ao se referir à distinção entre texto e frase como qualitativa, assume que o texto é um objeto bem mais amplo que a estrutura frasal. Segundo ela, trata-se de um “objeto de múltiplas faces” o qual revela em sua superfície não somente o conhecimento do produtor sobre a língua, mas também o que conhece acerca do mundo em que vive, os interlocutores, as formas de comunicação e interação. Koch e Elias (2016, p. 18) definem “texto como um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção dos sujeitos, de conhecimentos diversos.” Logo, para as autoras, “entender o texto como uma unidade multifacetada só é possível quando entendemos que linguagem é uma forma de interação.”

De acordo com Santos et al. (2015, p. 17), “o texto é considerado elemento de interação, marcado pela coesão entre seus elementos e pela sua coerência interna/externa”. Assim, não se pode chamar uma sequência de frases de texto se não houver significado entre elas.

Marcuschi (2008), com base nos conceitos de Beugrande (1997), também faz importantes considerações a respeito do conceito de texto como um evento linguístico, social e cognitivo, de natureza comunicativa, oral ou escrito, de qualquer extensão, organizado de acordo com os conhecimentos morfológicos, sintáticos, pragmáticos e cognitivos dos sujeitos envolvidos no processo de interação. Para Marcuschi (2008, p. 88), o texto é “a unidade básica de funcionamento da língua”, é também

resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. Esse fenômeno não é apenas uma extensão da frase, mas uma entidade teoricamente nova [...] O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. [...] De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo. (MARCUSCHI, 2008, p. 72)

Seguindo os pressupostos do autor, é correto afirmar que o texto é um fenômeno linguístico, de caráter enunciativo e não apenas formal, o qual vai além da frase e que constitui uma unidade de sentido. Este sentido, por sua vez, somente poderá ser construído através da articulação dos diversos conhecimentos do leitor, e não apenas por meios das análises de nível morfossintático.

Cavalcante et al. (2014, p. 16) corroboram com essa ideia, ao postularem que o texto pode ter qualquer extensão, desde que em sua estrutura sejam percebidas “uma unidade de sentido e uma intenção” (objetivos pretendidos pelo enunciador e os que o interlocutor é capaz de reconhecer) “dentro de uma unidade de comunicação”. Ou seja, trata-se de um instrumento de interação no qual se articulam diversos fatores sociais e cognitivos, tais como: “a intenção argumentativa do locutor, a coparticipação do interlocutor, as indicações marcadas na superfície do texto e um vasto conjunto de conhecimentos compartilhados”. (CAVALCANTE et al., 2014, p. 21).

Nessa perspectiva, percebe-se o texto como uma unidade linguística provida de sentido, que cumpre uma intenção comunicativa direcionada a um determinado público, numa dada situação específica de uso, em uma época e em uma dada cultura em que os participantes desta comunicação estão inseridos. É pertinente enfatizar que o sentido do texto somente pode ser construído por meio da relação estabelecida entre o autor, o texto e o leitor. Além disso, para que isso ocorra, uma série de conhecimentos provenientes de uma articulação entre diversos elementos revela-se necessária, visto que

para compreender e produzir qualquer texto, é necessário mobilizar conhecimentos, não apenas linguísticos, mas também todos os outros conhecimentos adquiridos com a convivência social, que nos informam e nos tornam aptos a agir nas diversas situações e eventos da vida cotidiana. (CAVALCANTE, 2016, p. 18)

Desse modo, percebe-se explicitamente como o texto tem sido estudado pela perspectiva sociocognitiva, pois é conceituado como um evento de comunicação em que estão presentes os elementos linguísticos, os fatores cognitivos e vários outros. É, nesse contexto, um evento de interação entre locutor e interlocutor em um diálogo constante, permeado por um contexto social imprescindível para a construção do sentido. O texto é, portanto, visto como um evento comunicativo em que concorrem não somente uma sequência de palavras, mas as ações linguísticas, cognitivas e sociais. (BEAUGRANDE, 1997 apud KOCH & ELIAS, 2009)

Reitera-se que o texto deve ser entendido, por conseguinte, como um fenômeno linguístico concreto, o qual ocorre em um momento de interação comunicativa, com uma unidade de sentido e com a função de preencher uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. Essa definição não compreende unicamente os elementos linguísticos formais, que se consolidam de forma estável e invariável. O texto, segundo Marcuschi (2008), opera em planos enunciativos complexos que transcendem o funcionamento das regras fixas, pois, além delas, estão as relações existentes entre os indivíduos. Isto é, “o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações alternativas e colaborativas” (MARCUSCHI, 2008, p. 79).

Com efeito, assumindo o texto como fenômeno linguístico e social, torna-se relevante atentar para os elementos que estão envolvidos no seu processamento. Nessa lógica, três grandes sistemas de conhecimento são salientados por Koch (2014c) em relação ao processamento sociocognitivo do texto: o linguístico, o enciclopédico e o sociointeracional.

Destarte, o conhecimento linguístico vincula-se às noções sobre os aspectos formais da materialidade linguística presente na superfície textual, ou seja, cabe a ele a “seleção e organização dos elementos linguísticos gramaticais e lexicais de acordo com um tema e/ou modelos cognitivos ativados” (KOCH, 2014c, p. 32).

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo se relaciona a atividade cognitiva da memória. Incluem-se nessa esfera os conhecimentos sobre os fatos globais e os obtidos pelas experiências individuais. São, portanto, esses conhecimentos que permitem ao leitor fazer o levantamento de hipóteses e produzir inferências, a fim de suprir algumas ausências de elementos formais das manifestações linguísticas.

Por sua vez, o conhecimento sociointeracional remete às noções sobre as formas de interações mediadas pela linguagem. Essa forma de conhecimento abrange os conhecimentos ilocucionais, os quais permitem reconhecer a intencionalidade do autor; os conhecimentos comunicacionais, que dizem respeito às informações sobre a situação enunciativa para que o

interlocutor possa construir o sentido; conhecimentos metacomunicativos, referentes aos conhecimentos sobre as ações linguísticas para que a comunicação textual se realize sem problemas; e conhecimentos superestruturais que outorgam as noções sobre a estrutura genérica a que o texto remete (KOCH, 2014c)

Isso posto, assevera-se que o texto não é um produto, mas um artefato linguístico e social, do qual depende sua existência ao processamento feito por alguém em algum contexto. Por consequência, seus traços característicos dependem de sua realização sociodiscursiva e não de fatores imanentes. Assim, a coordenação sequencial dos elementos linguísticos “será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 89); esta compreensão, no entanto, só existirá se o texto for considerado como um todo.

Dessa maneira, nota-se que aos estudos envolvendo texto interessam não apenas os aspectos semântico-formais, mas estes também ingressam nas complexas relações acerca da textualidade¹, enquanto competência inerente aos sujeitos nas relações sociais, muitas vezes imbricadas entre si. Essa manifestação da textualidade ocorre, para Marcuschi (2008), no âmbito das relações cotextuais, as quais designam a articulação dos elementos no interior do texto e nas relações contextuais, as quais remetem às noções empreendidas com os elementos externos aos textos.

Nesse sentido, está presente a noção de coerência do texto, uma vez que sempre que alguém produz um texto (seja ele oral, escrito ou multimodal) tem a intenção de se fazer entender, ou seja, de ser coerente aos seus destinatários, para que a comunicação se realize efetivamente. Para isso, o princípio de textualidade denominado de coerência textual torna-se imprescindível, conforme será enfatizado no tópico a seguir.

1.1.1 A coerência textual

Segundo Koch e Travaglia (2015), ao tomar o texto como unidade de estudo, a Linguística, por meio de seus estudiosos, acreditava na existência de textos (que eram

¹ Koch (2014), com base nos estudos de Beaugrande e Dressler (1981), afirma que, na perspectiva cognitiva da Linguística Textual, passou-se a pesquisar o que faz com que o texto seja um texto. Assim, são apresentados pelos respectivos autores sete fatores responsáveis pela textualidade, a saber: *coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade*. Marcuschi (2008, p. 93), por sua vez, faz uma crítica a esses princípios, e coloca que “não se podem dividir os aspectos da textualidade de forma tão estanque e categórica. Além disso, para o autor, “alguns dos critérios são redundantes e se recobrem”.

sequências linguísticas coerentes) e não textos (que se tratavam de sequências linguísticas incoerentes em si).

A LT surgiu, inicialmente, com o objetivo de analisar apenas os fenômenos relativos aos enunciados ou a sequência de enunciados, em meio ao Estruturalismo Linguístico proposto por Saussure e a Teoria da Enunciação, de Benveniste. Nas palavras de Adam (2011, p. 39), “se a teoria da Enunciação tem como objeto a produção de enunciados, e não o ‘texto do enunciado’, é porque um terceiro ramo da linguística é chamado para assumir este último”. Dessa forma, a LT nasce rompendo com as limitações teórico-metodológicas da Linguística Formal, na busca por penetrar nos mecanismos de produção, construção, funcionamento e recepção de textos orais ou escritos.

Todavia, é importante salientar, consoante Beaugrande (1997 apud Sousa, 2012), que a definição do objeto de análise da LT – o texto – aconteceu como resultado de uma evolução paulatina, entendida como um redirecionamento de interesses voltados a questões e problemas da Linguística sob um ponto de vista mais crítico e amplo, com variadas propostas teóricas. Desse modo, são reconhecidas três fases pelas quais a LT passou durante seu desenvolvimento, conforme Koch (2014a): a fase das gramáticas textuais, relacionadas basicamente às gramáticas da frase; a do conceito de textualidade, que tinha o olhar direcionado aos aspectos globais do texto; e, por fim, a da textualização ou processamento discursivo, a qual define o texto como evento comunicativo, o qual reúne aspectos linguísticos, mentais e sociais.

Dessa maneira, com a evolução dos estudos, muitos linguistas da área passaram a defender a ideia de que não existe uma sequência linguística totalmente desprovida de coerência em si, e, por isso, não existe o não texto. Todo texto, seria, de início, aceitável, consoante Charolles (apud KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 33)

Nesse contexto, a construção de uma Teoria do Texto ou Linguística do Texto tornou-se necessária, objetivando a representação dos processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação no momento que tentam interpretar certa sequência linguística e construir o seu sentido, e, por conseguinte, sua coerência. (KOCH; TRAVAGLIA, 2015)

Consoante ao que já foi dito, o texto não pode ser tido apenas como um conjunto de elementos linguísticos que se unem em uma determinada sequência de enunciados, pois as evidências detectadas a partir dele, inclusive os aspectos extralinguísticos, devem entrar em ação no conjunto dos conhecimentos do interlocutor para se chegar à construção do sentido do

texto. A partir disso, é possível se tentar esclarecer o que se denomina de coerência textual, fator indispensável nesse processo.

Charolles (1983 apud MARCUSCHI, 2008) define a coerência como um princípio de interpretabilidade. Para o autor, ela é o resultado de uma série de atos de enunciação encadeados sucessivamente, formando um conjunto compreensível como um todo. Desse modo, a coerência é em boa parte uma atividade realizada pelo receptor de um texto sobre a proposta do autor. Logo, trata-se de uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente do texto, porque, segundo o autor, se for possível aos interlocutores construir um sentido para o texto, este será, nesse momento de interação, coerente para quem o lê.

Corroboram com essa concepção Koch e Travaglia (2015, p. 21), ao ratificarem que:

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa dada situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.

De acordo com os autores, a coerência compreende o potencial de produção de sentido do texto. Para tanto, empreende-se sobre esse conceito a noção de interpretabilidade. Em vista disso, a coerência não se restringe a superfície do texto, mas opera com as representações ativadas para que se organize o sentido do texto e sua coerência. Assim, “a coerência é uma atividade interpretativa e liga-se, pois, a atividades cognitivas e não ao código apenas” (MARCUSCHI, 2008, p. 121).

Para Beaugrande e Dressler (1981 apud Koch & Travaglia 2011), a coerência diz respeito à maneira como os “componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos”.

Diante disso, é importante esclarecer que a coerência não é uma propriedade empírica do texto em si, tendo em vista o fato de que não é possível se apontar para a coerência, mas ela é um trabalho do interlocutor sobre as possibilidades interpretativas que ele apresenta. Nessa lógica, o texto deve permitir o acesso à coerência, pois, do contrário, não haveria possibilidade de entendimento. Os mecanismos linguísticos contribuirão nesse processo, por isso coesão e coerência estão, na visão de muitos autores, imbricadas entre si, pois os procedimentos de coesão textual, bem como os de referenciação, podem auxiliar na

construção da coerência. “Pode-se dizer, portanto, que coesão e coerência estão intimamente ligadas, pois dependem do conhecimento de mundo do leitor e da sua capacidade de decifrar as ligações existentes entre os componentes linguísticos”. (SANTOS et al., 2015, p. 17)

Cavalcante (2016) também compreende a coerência textual como um princípio de interpretabilidade, e ressalta que

a coerência de um texto não se manifesta apenas através da decodificação de seus elementos linguísticos, mas de uma série de fatores extralinguísticos e pragmáticos inerentes à construção de sentidos. Tais conhecimentos são acionados, sempre, durante a interação, e variam de acordo com cada situação comunicativa. (CAVALCANTE, 2016, p. 32)

De fato, a coerência não está na superfície textual somente, uma vez que não é possível apontá-la ou destacá-la no texto. Ela se constrói a partir do cotexto e dos contextos, em uma determinada situação de comunicação, na qual o leitor configura o sentido daquilo que lê, por meio de seus conhecimentos sociocognitivos, interacionais, auxiliados pela materialidade linguística presentes na estrutura textual. Enfim, a coerência não está no texto, mas é construída a partir dele, por meio da articulação de uma série de fatores de ordem discursiva, sociocognitiva, situacional e interacional, como bem destaca a autora.

Koch e Travaglia (2015) discorrem sobre esses fatores determinantes da coerência, os quais, para os autores, são: a) *elementos linguísticos*, que servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória; b) *conhecimento de mundo*, o qual se trata dos conhecimentos adquiridos por meio das experiências de vida; c) *conhecimento compartilhado* que são os conhecimentos comuns partilhados pelo produtor e receptor de um texto; d) *inferências*, que se referem à operação realizada pelo leitor a fim de estabelecer uma compreensão de algo não explícito no texto; e) *fatores de contextualização*, os quais enquadram o texto em uma situação comunicativa; f) *situacionalidade*, determinante no que se refere à maneira como a situação comunicativa interfere na produção/recepção do texto, ou ainda em como o texto pode ter reflexos importantes sobre a situação comunicativa; g) *informatividade*, que diz respeito ao grau de previsão ou expectativa da informação trazida pelo texto; h) *focalização*, a qual tem a ver com a concentração dos usuários em apenas parte do seu conhecimento; i) *intertextualidade*, quando se recorre ao conhecimento prévio acerca de outros textos para o processamento cognitivo de certo texto; j) *intencionalidade*, que consiste no modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções e *aceitabilidade*, a qual diz respeito à aceitação dos receptores com relação a uma manifestação

linguística; i) *consistência*, a qual exige que cada enunciado de um texto esteja relacionado com os demais, e a *relevância*, a qual prega que o conjunto de enunciados de um texto seja relevante para a construção de um mesmo tópico.

Nessa perspectiva, ao examinar os fatores listados por Koch e Travaglia (2015), fica claro que a coerência não pode ser considerada como simples traço ou uma propriedade do texto em si, mas sim como algo construído a partir da interação entre o texto e seus usuários, em uma dada situação concreta de comunicação, em virtude da articulação dos fatores supracitados. “A coerência é uma construção sociocognitiva, manifestada na interação e dependente do contexto”. (CAVALCANTE et al., 2014, p. 23).

Por fim, além de compreender como se constrói o sentido de um texto e, conseqüentemente, sua coerência, torna-se basilar, também, para os estudos acerca do texto e seus aspectos, uma discussão acerca da referenciação e seus pressupostos básicos. Por isso, o próximo capítulo tem o objetivo de discorrer sobre esta temática.

2 A PERSPECTIVA DA REFERENCIAÇÃO: PRESSUPOSTOS BÁSICOS

Este capítulo abordará o conceito de referenciação e seus pressupostos básicos, mostrando as transformações sofridas na abordagem desse tema, principalmente a passagem de *referência* a *referenciação* e de *referente* a *objeto de discurso*, bem como serão descritos os processos referenciais. Além disso, serão discutidas as renovações que esses conceitos trouxeram ao estudo do texto, a partir da relação entre a referenciação e a coerência, pois a primeira é fator fundamental para a manifestação da segunda.

Finalmente, no último tópico, dissertar-se-á sobre a relação entre a referenciação e o ensino de língua portuguesa. Para isso, as considerações teóricas de alguns estudiosos da área tornam-se basilares, no sentido de que os pressupostos da referenciação e suas estratégias, aliados aos aspectos sociocognitivos, são essenciais para a organização do texto e, conseqüentemente, para a construção do sentido.

A Linguística Textual tem passado por grandes mudanças em seu campo de estudo nas últimas décadas e uma delas é a passagem da noção de referência à de referenciação. De acordo com Mondada e Dubois (2003), primeiramente, o fenômeno da referência foi definido como um processo de correspondência direta entre as palavras e as coisas do mundo, assumindo, assim, para a língua, um caráter extensional. Isto é, tratava-se de uma questão estritamente linguística. Esse tipo de estudo procurava investigar, sobretudo, a maneira como uma entidade podia ser estabelecida e processada no texto, de modo a se perceber como a continuidade textual seria garantida. Por outro lado, outra perspectiva embasada em fundamentos de natureza sociocognitivista concebe a referência como um processo dinâmico o qual privilegia as relações interativas e sociais, uma vez que, com o avançar dos estudos, entendeu-se que a referência não poderia estar limitada somente ao tratamento da informação em um texto.

Mondada e Dubois (2003, p. 20) foram as pioneiras dessa abordagem e consideram a referenciação como a “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo”. Nessa perspectiva, as autoras tratam da referência como um fato que diz respeito à cognição e ao uso da linguagem em contexto e em sociedade. Desse modo, propõem a substituição da noção de *referência* pela de *referenciação* e do conceito de *referente* pelo de *objeto de discurso*. Sobre esse aspecto, elas esclarecem:

No interior dessas operações de referenciação, os interlocutores elaboram objetos de discurso, i.e., entidades que não são concebidas como expressões referenciais em relação especular com objetos do mundo ou com sua representação cognitiva, mas entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no fio de sua enunciação. Os objetos de discurso são, pois, entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele e que não têm uma estrutura fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.34)

Diante do exposto, pode-se afirmar que a referenciação se realiza “no e pelo discurso” e interage com ele. Mondada (apud KOCH, 2014b, p. 33) esclarece também que a “referenciação não privilegia a relação entre palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadorees”.

Assim, a referenciação consiste em um processo de interação realizado no discurso, e resulta da construção de objetos de discurso de modo que estes são produtos do discurso. Para Koch (2014b, p.33), a referenciação é “uma atividade discursiva, em que a realidade é construída mantida e alterada não apenas pela forma como o mundo é nomeado pelos interlocutores, mas, sobretudo, como sociocognitivamente os sujeitos interagem com ele”. Nesse sentido, segundo a autora, a noção de referência não é mais uma atividade apenas de “etiquetar” um mundo existente, mas uma atividade discursiva, através da qual os referentes passam a ser construídos ou reconstruídos no processo de interação. Koch (2014b), assevera ainda que:

O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, procedendo a escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com os outros sujeitos, em função de um querer-dizer. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re) constroem-na no próprio processo de interação [...] interpretamos e construímos nossos mundos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural. (KOCH, 2014b, p. 33)

A referenciação deve ser considerada, então, como o resultado de operações que os sujeitos realizam, com o intuito de designar, representar ou sugerir algo, a partir do uso de um termo ou da criação de uma situação discursiva referencial. Deve ser compreendida como um processo em que os sujeitos constroem textos, por meio dos objetos de discurso. Por isso, de

modo semelhante ao que acontece com os estudos sobre texto e discurso, a referenciação passa a ser vista e estudada como um fenômeno o qual relaciona um processo sociocognitivo e interacional. (MARCUSCHI, 2008)

À vista disso, a referenciação pode ser definida também como “uma proposta teórica que salienta o caráter dinâmico do processo de construção dos referentes (objetos de discurso) em um texto” (CAVALCANTE et al., 2014, p. 27).

De forma bem didática, Koch & Elias (2016, p. 86) postulam que, no ato de produção de um texto, um assunto ou referente sobre o qual se vai tratar é escolhido e a ele vai se acrescentando as informações desejadas. Nesse contexto, quando se torna necessário retomar posteriormente o mesmo tema, “produz-se o movimento de retroação (remissão). À criação de um tema ou a sua retomada dá-se o nome de referenciação”.

Cavalcante et al. (2014, p. 28) fazem uma distinção importante entre algumas categorias básicas da referenciação, a saber: *referente* e *expressão referencial*. Os autores assinalam que o referente (ou objeto de discurso) “é a representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto”, enquanto que a expressão referencial “é uma estrutura linguística utilizada para manifestar formalmente, na superfície do texto (ou seja, no cotexto), a representação de um referente”. A partir disso, são apresentados três princípios basilares do processo de referenciação, que confirmam seu caráter sociocognitivo e interativo:

O princípio inicial refere-se ao conceito de que a referenciação é uma (re)elaboração da realidade, ou seja, um mesmo objeto do mundo pode ser representado e (re)construído de diferentes maneiras, pois os referentes não são expressos no texto de forma objetiva e imutável, pelo contrário, podem ser construídos de acordo com determinada situação de interação, haja vista que “toda construção referencial é um trabalho em constante evolução e transformação”. (CAVALCANTE et al., 2014, p. 29)

Ao produzir e compreender textos, os sujeitos se tornam ativos no momento da interação, de modo que os sentidos construídos são sempre negociados por eles. Este é o segundo princípio da referenciação: ela resulta de uma negociação. Isto é, o trabalho de construção dos referentes é sempre uma atividade partilhada e dinâmica, porque se trata de uma negociação entre os participantes, a qual é um princípio constitutivo da linguagem, e, como tal, faz parte de toda situação interacional por meio de textos.

Finalmente, o terceiro princípio basilar trata da referenciação como um processo sociocognitivo, porque os aspectos cognitivos, importantes nos processos referenciais, não podem ser desvinculados dos aspectos sociais, visto que “o aparato de conhecimentos

armazenados e de mecanismos de processamento textual é originado, enfim, das experiências sociais dos indivíduos”. (CAVALCANTE, 2016, p. 112).

A partir dos três princípios basilares aqui expostos, pode-se ratificar, com base nos autores, que a referenciação consiste em uma construção sociocognitiva e dinâmica de objetos de discurso, efetuadas pelos sujeitos mediante processos de negociação e que garantirão a construção de sentidos. Assim, as expressões referenciais acionadas em um texto são resultantes de operações sociocognitivas decorridas de atividades de interação verbal.

Custódio Filho (2007, p. 144) afirma que a referenciação apresenta como um dos pressupostos básicos a noção de que “o referente é uma entidade textual de sujeitos discursivos”. Logo, trata-se de um processo colaborativo, no qual o sujeito constrói esses referentes, realizados no texto pela introdução, retomada, remissão e transformação de objetos de discurso, segundo Zamponi (2005). A referida autora explica que a referenciação

envolve uma operação colaborativa dos parceiros da interação, que constroem os referentes no e pelo discurso, atividade linguística e sociocognitiva, ligada, acima de tudo, à interação e à intersubjetividade. [...] a atividade referencial implica um processo interativamente controlado, em situações específicas de comunicação, isto é, a referenciação é uma atividade de construção colaborativa situada e não apenas uma operação linguística. (ZAMPONI, 2005, p. 173)

Pode-se perceber que a autora ratifica a referenciação como um processo resultante de colaboração entre os sujeitos, uma vez que estes constroem os referentes por meio da interação e não somente pelos mecanismos linguísticos. Desse modo, em conformidade com Zamponi (2005), analisar o processo de referenciação é também investigar formas de enquadre da realidade, que unem dimensão social e individual, como reafirmam os postulados de Cortez (2005, p. 323-324) de que a construção referencial é fruto tanto da “experiência prévia quanto da interação dos sujeitos na construção dos referentes”.

Koch e Elias (2016, p. 87) asseveram que “o referente é construído no texto de acordo com o nosso projeto de dizer, por isso deve ser entendido como um objeto de discurso”. Os objetos de discurso são dinâmicos, pois, uma vez introduzidos na memória discursiva, são constantemente modificados, desativados, reativados, (re)construindo-se o sentido do texto, no decorrer de uma progressão referencial. Nesse ínterim, é importante que se conheça os processos de referenciação, os quais, segundo Koch (2015), “são tidos como escolhas do

sujeito em função de um querer dizer”, em concordância com o que se apresentará no próximo subtópico.

2.1 Os Processos Referenciais

Como vimos, os atuais estudos acerca do texto concebem a referenciação como um processo realizado no discurso e resultado da construção e reconstrução dos referentes. Nesse processo de interação, os referentes são construídos, reconstruídos e modificados em favor do sentido que o autor pretende ao produzir um texto. Isso se dá pela atividade da referenciação, e, para que o produtor possa construí-la no momento da efetivação do discurso, ele recorre a diferentes estratégias, enumeradas por Koch e Elias (2015, p. 125-126):

- **Introdução (construção):** um “objeto” até então não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o representa e é posta em foco, ficando esse “objeto” saliente no modelo textual.
- **Retomada (manutenção):** um “objeto” já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permaneça em foco.
- **Desfocalização:** quando um novo objeto de discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), ou seja, ele continua disponível para utilização imediata sempre que necessário. (*grifos das autoras*).

Além de enumerar as estratégias, as autoras nomeiam a introdução (construção) como introdução ancorada e introdução não ancorada: na introdução ancorada, é possível que se estabeleça uma relação associativa, sob o modo do dado, com o cotexto ou no contexto sociocognitivo. A introdução não ancorada, por sua vez, representa a entrada de um objeto-de-discurso totalmente novo no texto. Em suma, “um objeto-de-discurso, uma vez inserido, muitas vezes precisa, conforme o projeto de dizer do enunciador, ser novamente referido, mantido ou reconstruído.” (ZAVAM, 2007, p. 127). Isso ocorre por meio dos processos referenciais.

Seguindo essa linha de raciocínio, Cavalcante et al. (2014) enumeram as categorias de processos referenciais para a construção do sentido de um texto, esclarecendo que eles atendem a funções várias e têm como uma de suas finalidades contribuir para a construção da coerência/coesão textual. São três as categorias de processos referenciais identificadas nos estudos da referenciação: *a introdução referencial*, as *anáforas* e as *dêixis*.

A introdução referencial ocorre quando um referente ou objeto de discurso é mencionado na estrutura textual pela primeira vez, isto é, quando um referente até então não inserido no texto é apresentado, sem que haja qualquer elemento do texto em que esse novo objeto tenha sido “ancorado” anteriormente. O exemplo, a seguir, retirado de Cavalcante (2016, p. 122), ilustra essa categoria.

(1)

O bêbado, no ponto do ônibus, olha pra uma mulher e diz:

__ Você é feia, hein?

A mulher não diz nada. E o bêbado insiste:

__ Nossa, mas você é feia demais!

A mulher finge que não houve. E o bêbado torna a dizer:

__ Puxa vida! Você é muito feia!

A mulher não se aguenta e diz:

__ E você é um bêbado!

__ É, mas amanhã eu melhora...

(Disponível em: <http://www.piadas.com.br/piadas/bebados/vida-d-bebado>.

Acesso em: 23 abr. 2010. Citado por CAVALCANTE, 2016, p. 122)

Com a leitura do texto, nota-se que os referentes destacados *O bêbado* e *uma mulher*, introduzidos na superfície textual pela primeira vez, não estão relacionados a nenhum outro elemento mencionado anteriormente a eles. Esses dois objetos são introduzidos pelas expressões referenciais destacadas e demonstram como o processo de introdução referencial ocorre.

Já as anáforas dizem respeito à continuidade referencial, a partir da retomada ou remissão de um referente já introduzido na cadeia textual. Esse processo pode acontecer de forma direta, indireta ou por encapsulamento.

As anáforas diretas ou correferenciais retomam um referente já introduzido no texto. Para melhor ilustrar essa retomada referencial, apresentar-se-á, na sequência, um trecho de um exemplo apresentado por Cavalcante (2016, p. 123), no qual foram destacadas as expressões referenciais anafóricas diretas, as quais retomam o referente inicial “Patativa do Assaré”:

(2)

Patativa do Assaré

Poeta e repentista cearense, nascido na localidade de Serra do Santana, próximo de Assaré, cego de um olho desde os 4 anos de idade, Antonio Gonçalves da Silva alfabetizou-se aos 12, quando frequentou a escola por alguns meses, começando logo em seguida a compor versos. Iniciou-se como cantador e violeiro aos 16 anos, e três anos depois, numa viagem ao Pará, recebeu o apelido de Patativa. [...]

(Fonte: Adaptado de <http://cliquemusic.uol.com.br/artistas/ver/patativa-do-assare>. Acesso em: 12 dez. 2011. Citado por CAVALCANTE, 2016, p. 123)

Nesse excerto, observa-se, primeiramente, que as retomadas anafóricas podem ser feitas por meio de diversas estruturas linguísticas (pronomes, sintagmas nominais, repetições etc.), as quais muitas vezes cumprem a função de recategorizar² o referente. É possível observar também que todas as formas destacadas na superfície do texto foram utilizadas para retomar o referente “Patativa do Assaré”, confirmando que “a retomada de um mesmo referente constitui um caso de anáfora direta (correferencial)”. (CAVALCANTE et al., 2014, p. 64)

Todavia, é possível que uma anáfora introduza um novo referente ao texto. É o caso das anáforas indiretas. Esse tipo de anáfora remete ou a outros elementos expressos no cotexto, ou a pistas contextuais, em conformidade com o que se pode ver no texto abaixo:

(3)

Era um feriado de ano novo, e todos no hospício estavam muito felizes, brincando em uma piscina, que acabara de ser instalada, quando chaga o fim da tarde e um louco fala com o médico:

__Adorei o dia de hoje, todos estão gostando muito da piscina, né, doutor?

O médico responde:

__É verdade.

O louco pergunta novamente:

__Amanhã vamos poder brincar na piscina?

Mais uma vez, o médico responde:

__Sim, amigo, amanhã vai estar muito melhor: vamos colocar água nela.

(Disponível em: <http://mais.uol.com.br/view>. Acesso em: 1 jan. 2012. Citado por CAVALCANTE, 2016, p. 124-125)

Conforme a análise do texto feita pela autora, pode-se observar que a expressão anafórica *o médico* aparece no cotexto pela primeira vez, mas sua manifestação torna-se conhecida do leitor por conta de seus conhecimentos prévios acerca da relação entre “médico” e “hospício”. Dessa forma, a anáfora indireta introduz no discurso um elemento que ainda não foi diretamente apresentado, mas que pode ser recuperado ou entendido com base nas informações expostas anteriormente à sua apresentação. Para isso, torna-se necessário que os interlocutores compartilhem do mesmo conhecimento.

As anáforas encapsuladoras, por sua vez, têm como principal característica “resumir porções contextuais, isto é, conteúdos de parte do cotexto somado a outros dados de

² Cavalcante et al (2014) esclarecem que por conta do caráter sociocognitivo da referenciação, nas anáforas correferenciais, em geral, os referentes sofrem recategorizações, isto é, passam por mudanças que, sociocognitivamente, os participantes da enunciação vão construindo. Essa recategorização pode ou não estar explícita na própria anáfora.

conhecimentos compartilhados resumido a porções contextuais” (CAVALCANTE, et al., 2014, p. 78-79), conforme se verá no exemplo seguinte:

(4)

Os estudos linguísticos há muito vêm se distanciando de abordagens que concebem a língua como estrutura e a isolam de seus entornos sócio-históricos. Certamente, esse distanciamento vem se apresentando não por considerarem tão visão falseadora, mas pela constatação de que há limitações teóricas para explicar certos fatos de linguagem, de que não contam apenas os fatores internos o sistema, de que não se devem estudar os fenômenos linguísticos isolada ou autonomamente, ainda que a contragosto estruturalista.

(LAURINDO, Hildenize Andrade. Excerto de projeto de tese de doutorado. Citado por CAVALCANTE et al., 2014 p. 79)

A expressão destacada no texto, segundo Cavalcante et al. (2014), encapsula a frase imediatamente anterior, fazendo uma nomeação ou rotulação da sentença. Porém, as anáforas encapsuladoras podem resumir porções ainda maiores do cotexto anteriores ou posteriores a elas, além de cumprir funções discursivas diversas. Mas esse estudo será mais aprofundado no subtópico dedicado ao encapsulamento anafórico que será apresentado neste trabalho um pouco mais à frente.

Finalmente, o processo referencial denominado como dêixis diz respeito às expressões que criam um vínculo entre o cotexto e a situação comunicativa em que se encontram os sujeitos da comunicação. Abaixo, encontra-se um trecho do conto de Lygia Fagundes Telles, citado por Cavalcante et al (2014), em que duas personagens participam de um diálogo. Nele, estão presentes alguns elementos dêiticos:

(5)

Desviei o olhar para o chão de largas tábuas gastas. E respondi com uma outra pergunta.

__ Mas a senhora mora aqui por perto?

__ Em Lucena. Já tomei esta barca não sei quantas vezes mas não esperava que justamente hoje... (Citado por CAVALCANTE et al., 2014, p. 85)

Como explicam os autores, as expressões sublinhadas são elementos dêiticos porque seus referentes somente são identificados se o coenunciador acompanhar todo o contexto em que se insere o discurso, para saber quem é o “eu”, quem é a “senhora” e em qual local e tempo o diálogo se enquadra (“aqui perto”, “hoje”).

De acordo com Cavalcante et al. (2014), os dêiticos são classificados nos seguintes tipos: i) *pessoal*, que são as expressões referentes aos participantes do ato comunicativo; ii) *social*, que também se referem às pessoas, mas são as escolhas de tratamentos mais ou menos formais; iii) *espacial*, as quais marcam a proximidade ou distância entre um locutor e um referente; iv) *temporal*, aquelas que marcam o tempo em que ocorre a enunciação; v) *textual*, referentes às marcas de localização na estrutura textual; vi) *de memória*, que é um processo referencial intersubjetivo.

Cavalcante et al (2014, p. 96), com base em Aphothéloz (1995), explicam que a dêixis de memória acontece quando “um referente é tão evidente para o enunciador que é como já tivesse sido mencionado no contexto”. O exemplo a seguir, o qual se trata de uma postagem do facebook, apresentada pelos autores, ilustra uma ocorrência desse tipo de dêitico:

(6)

E aquela hora que vc pensa em comer algo e descobre: Só terá comida se vc fizer...ahaaahaaaaa.:P

(Citado por: CAVALCANTE et al. 2014, p. 96)

Em consonância com a análise dos autores, observa-se que ao denominar o referente através do sintagma destacado, o locutor procura convocar o seu interlocutor a buscar objetos de discurso compartilhados por eles e que, portanto, devem ser lembrados no momento da interação comunicativa, por meio da memória discursiva. Ainda segundo Cavalcante et al. (2014, p. 96), “a presença dos demonstrativos, sobretudo o de terceira pessoa, *aquela (as)*, é fundamental para esse indício”.

Como este trabalho tem por objetivo trabalhar a construção de sentido por meio das anáforas encapsuladoras, torna-se viável discorrer de forma mais enfática sobre esse processo referencial e suas funções discursivas. Isso será explanado na seção seguinte.

2.2 As Anáforas Encapsuladoras

Conforme a literatura da área, esse tipo de anáfora tem como característica principal resumir partes cotextuais, ou seja, parte do conteúdo expresso no texto articulado a outros conhecimentos compartilhados. Tais conteúdos são empacotados em uma expressão referencial formada por sintagma nominal ou por pronome demonstrativo, servindo de ponto

de referência para o que já foi dito na dinâmica textual e abrindo espaço para novas informações. Adam (2011, p.134) denomina a anáfora encapsuladora como “anáfora resumidora”, pois, de acordo com o autor, “uma anáfora pode, igualmente, incidir sobre um segmento longo que ela sintetiza”.

Uma vez que as anáforas encapsuladoras não têm um antecedente exato expresso no texto e, quando aparecem, são tidas como um novo referente, elas são classificadas como um subtipo das anáforas indiretas, isto é, “é um tipo de anáfora que poderia parecer indireta porque, quando explícita, aparece no cotexto como uma expressão nova, mencionada pela primeira vez”. (CAVALCANTE et al., 2014, p.78)

Em texto clássico sobre o assunto, Conte (2003, p. 177) postula que “pelo encapsulamento anafórico um novo referente discursivo é criado sob a base de uma informação velha; ele se torna o argumento de predicções posteriores”. Dessa forma, consoante a autora, o encapsulamento anafórico não somente apresenta um fundamental papel coesivo e organiza os tópicos dentro do texto, mas pode, também, a partir de informações já mencionadas, implementar um objeto quase novo, e remeter a informações não explicitadas no cotexto, como pressupostos, subentendidos e outros conteúdos presentes na memória discursiva dos sujeitos da interação. A partir disso, percebe-se que as anáforas encapsuladoras fazem com que o interlocutor coloque em prática suas estratégias mentais, a fim de interpretar as informações adicionais, as quais, muitas vezes, não se encontram na superfície textual.

Cavalcante (2011, p. 73) faz importantes considerações a respeito do encapsulamento anafórico:

A diferença crucial entre estes encapsuladores e os anafóricos indiretos propriamente ditos, [...] é que resumem, “encapsulam”, conteúdos proposicionais inteiros, precedentes e/ou consequentes. Além disso, os encapsuladores não remeteriam a âncoras bem pontuais, bem específicas, do cotexto, mas a informações ali dispersas.

Koch (2017, p.76), ao citar Schwarz (2000), confirma que essas anáforas “não nomeiam um referente específico, mas referentes textuais abstratos [...] São nomes –núcleo inespecíficos, que exigem realização lexical no cotexto”. Nessa perspectiva, pode-se dizer que essas anáforas encapsulam (resumem) conteúdos textuais (explícitos ou implícitos) em porções cotextuais anteriores ou posteriores. “A extensão dessa porção é variável; pode-se reduzir-se à proposição de uma sentença, ou a pedaços maiores do cotexto” (CAVALCANTE et al., 2014, p. 78) e esse tipo de anáfora não está ligado a nenhum objeto de discurso citado pontualmente no texto, mas a definições, conteúdos presentes no contexto.

No texto a seguir, retirado de Zavam (2007, p. 130), há uma demonstração de como uma anáfora pode encapsular uma porção textual precedente a ela:

(7)

A Verdade, profunda anomalia do nosso sistema de televisão, representa o peso do poder político. Este fato provocou uma excessiva fragmentação da rede privada, sobretudo no Centro-Sul.

Conforme se vê no exemplo (7), o sintagma nominal em destaque no texto encapsula anaforicamente a sentença anterior a ele, corroborando com Conte (2003, p. 178), tendo em vista que, para a autora, a anáfora encapsuladora é um “recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto”. Koch (2017) concorda com a autora, ao discorrer que

tais expressões nominais, que, são em sua maior parte introduzidas por um pronome demonstrativo, desempenham, assim, duas funções: *rotulam* uma parte do contexto que as precede [...] e estabelecem um novo referente que, por sua vez, poderá constituir um tema específico para os enunciados subsequentes. É esta razão que, frequentemente, aparecem em início de parágrafos. (KOCH, 2017, p. 76. *Grifo da autora*)

Cavalcante et al. (2014) afirmam, por sua vez, que o encapsulamento anafórico também pode resumir porções cotextuais posteriores a ele. Isso fica claro no trecho adiante:

(8)

Devastação financeira:

Todas as multas aplicadas pelo Ibama desde 2002 podem ser anuladas.

(Veja, 5 jul. 2006. Citado por ZAVAN, 2007, p. 139)

De acordo com Conte (2003, p. 177), a referenciação anafórica encapsuladora também pode ser designada como um recurso que atua na “categorização e hipostasiação de atos de fala e de funções argumentativas no discurso”. Através da hipostasiação, os objetos são “reavaliados, ressignificados, recategorizados e marcam uma mudança de nível, uma condensação da informação” (CONTE, 2003, p. 177), o que promove, argumentativamente, uma nova qualificação do objeto de discurso ao qual se referem. Esse pressuposto é notório no exemplo (8), uma vez que o sintagma nominal *Devastação financeira*, além de encapsular a porção cotextual que se apresenta em seguida, traz em si uma carga argumentativa, em que o autor demonstra claramente seu ponto de vista acerca do assunto tratado no texto,

mostrando sua reflexão a respeito do que vai dizer. Por conta disso, as anáforas encapsuladoras, além de possibilitar ao produtor organizar de forma mais coesa e coerente o seu texto, mostra ao interlocutor como interpretar o que é dito e acompanhar o percurso argumentativo apresentado.

Cortez e Koch (2013, p. 10), em artigo sobre a construção do ponto de vista através dos processos referenciais, partem do pressuposto de que “os objetos de discurso são reveladores de pontos de vista, e seu modo de apresentação é um meio pelo qual se pode apreender a subjetividade”. Desse modo, a anáfora encapsuladora possibilita identificar a manifestação da subjetividade e até da opinião do autor do texto a respeito de determinado assunto, pois sua realização ocorre por meio de uma escolha lexical que contribui para a construção de determinado significado, ou seja, seu projeto de dizer. Nessa perspectiva, pode atuar como um princípio argumentativo que não apenas organiza o texto, como também realiza avaliação que direciona o leitor em função de uma determinada orientação argumentativa elaborada pelo locutor. Isso acontecerá especialmente quando o núcleo do sintagma nominal anafórico for um nome avaliativo, conforme o exemplo a seguir:

(9)

Irado com a multidão que protestava contra ele, a apenas sete semanas da eleição geral, o presidente romeno Ion Iliescu saltou furioso de sua limusine e agrediu um jornalista da oposição. O incrível episódio, que provocou fortes reações ocorreu no último sábado...

(Fonte: Citado por Zavam, 2007, p. 133)

No texto acima, conforme Zavam (2007), percebe-se que a carga avaliativa recai sobre o nome “episódio”, o qual, a partir do uso do adjetivo “incrível”, deixa de ser um nome neutro, uma vez que, por meio de sua escolha lexical, o autor, além de sumarizar o trecho precedente, faz sua avaliação a respeito do fato narrado, demonstrando sua subjetividade no que se refere ao assunto tratado no texto. Isso demonstra como as expressões encapsuladoras podem ter valor avaliativo, contribuindo para a manifestação do ponto de vista do enunciador.

À vista disso, considera-se que a anáfora encapsuladora “[...] revela-se bastante produtiva em textos cuja função maior seja a argumentação, isto é, a manifestação de um ponto de vista.” (ZAVAM, 2007, p. 123),

Em outras palavras, essas anáforas servem ao propósito de pontuar a argumentação, ou seja, podem cumprir funções argumentativas essenciais para o projeto de dizer daquele que enuncia na comunicação.

Cavalcante (2006 apud Zavam, 2007) ao tratar da distinção entre funções argumentativas e avaliativas do encapsulamento anafórico, assevera que “somente as expressões avaliativas acrescentam um dado atributo e/ou revelam um ponto de vista do enunciador”. O exemplo a seguir ilustra a concepção da autora:

(10)

Prezada professora

Nossa editora costuma fazer uma análise criteriosa de todo material recebido, para eventualmente, apresentar sugestões importantes de alterações. Esse enorme cuidado com as publicações revela que não tomamos decisões apressadas, ou sob pressão. Isso significa que, se você tem pressa, abrimos mão da coletânea e desejamos que a outra editora tenha sucesso com a obra. (E-mail pessoal. Citado por Zavam, 2007, p. 134)

Para Cavalcante, no exemplo anterior, a anáfora encapsuladora em destaque é “declaradamente avaliativa” e, por isso, exerce função avaliativa, explicitando o ponto de vista do enunciador. Isso se deve ao fato de que, pelas escolhas lexicais, o autor manifesta sua argumentação, a partir da avaliação de determinado fato sobre o qual discorre. A anáfora *esse enorme cuidado* ilustra essa afirmação, pois a presença do adjetivo *enorme* deu à expressão encapsuladora um teor avaliativo, pontuando, dessa forma, argumentação no texto.

Francis (2003, p. 192) denomina as anáforas encapsuladoras como *rótulos*, e explica que estes rótulos podem se adiantar ao segmento que resumem (“rótulo prospectivo”) ou vir depois do segmento resumido (“rótulo retrospectivo”). Com base nos estudos da autora, Koch e Elias (2016, p. 94) ressaltam que ao utilizar um rótulo, o enunciador “faz sempre uma escolha e esta será sempre significativa em maior ou menor grau”.

Nesse interim, Francis (2003) também postula que os rótulos podem ser compostos por modificadores, o que os torna avaliativos dentro do contexto que se apresentam. Logo, a autora estabelece distintas funções desempenhadas pelos rótulos e reconhece o poder que esse recurso coesivo pode ter, porque “mesmo que os rótulos sejam apresentados como proformas dadas, eles têm significado interpessoal e podem, de fato, adicionar algo novo ao argumento, indicando a avaliação do escritor das proposições que eles encapsulam.” (FRANCIS, 2003, p. 211)

Seguindo esse raciocínio, a autora ainda afirma que alguns nomes que funcionam como núcleos em rótulos retrospectivos, ainda que “atitudinalmente neutros”, podem desempenhar função avaliativa, vindo a assumir no discurso significados positivos ou negativos, de acordo com o contexto em que aparecem, enquanto que outros nomes,

“necessariamente, podem indicar tanto uma atitude negativa quanto uma atitude positiva para as proposições precedentes” (FRANCIS, 2003, p. 211). Esse pressuposto pode ser analisado nos exemplos que seguem:

(11)

Lembro do último Xá me dizendo várias vezes durante a revolução de 1978 que as pessoas acreditavam que “se você levantasse a barba de um Khomeini, encontraria a frase ‘fabricado na Inglaterra’ escrita em seu queixo”. Ele próprio quase acreditava nesta tolice, apesar dos meus protestos de que as relações anglo-iranianas prosperaram como nunca sob o seu governo e que o aiatolá visivelmente não era um admirador da Grã-Bretanha. (Citado por FRANCIS, 2003, p. 213)

(12)

A Unidade de pesquisa de Acidentes da Universidade de Birmingham tem investigado as consequências de acidentes reais de carro nos últimos 25 anos. A cada ano, a Cooperative Crash Injury Study (da qual fazemos parte) investiga 850 acidentes de carro nos quais as pessoas são feridas ou mortas. Examinamos inteiramente o veículo, particularmente no que diz respeito aos sistemas de proteção dos passageiros, em que o cinto de segurança consiste uma parte fundamental. Combinamos esta informação com registros médicos e policiais detalhados, bem como com informações fornecidas por questionários preenchidos voluntariamente pelas próprias vítimas dos acidentes. (Citado por FRANCIS, 2003, p. 214)

No exemplo 12, o rótulo “nesta tolice” sumariza a informação precedente, ao passo que, de acordo com Francis (2003), funciona como uma avaliação explicitamente negativa do autor a respeito do segmento que a antecede. No exemplo 13, por sua vez, há um nome nuclear não modificado: *informação*, o qual, traz um significado positivo ao seu referente, uma vez que o enunciador trata os resultados obtidos pela Universidade de Pesquisa de Acidentes da Universidade de Birmingham como uma informação, validando positivamente aquilo que foi proferido anteriormente no discurso.

Diante do que foi exposto, é possível afirmar que a anáfora encapsuladora, além de ser um recurso coesivo capaz de referir-se a uma porção textual anterior ou posterior do discurso, representa também uma ferramenta importante para a construção argumentativa do texto, podendo sinalizar para um ponto de vista do enunciador, além de fornecer ao interlocutor sinais linguísticos sobre a linha argumentativa a ser defendida pelo produtor.

Por isso, o encapsulamento anafórico se torna frequente em textos de tipologia argumentativa, como o gênero artigo de opinião, por exemplo, uma vez que, nesse gênero textual, argumentar é parte fundamental da construção do texto, haja vista que os textos opinativos pretendem convencer o leitor sobre determinado assunto. Para isso, o autor

constrói a imagem de algo da forma como quer que o leitor veja. Portanto, se o autor dispõe de um recurso linguístico que viabiliza essa argumentação, certamente pode e deve utilizá-lo. As anáforas encapsuladoras, caracterizadas, em alguns casos, por possuir função argumentativa, cumprem muito bem esse papel, sendo um recurso pelo qual o autor do texto expõe o seu ponto de vista sobre determinado tema.

Buscando fazer a relação entre esse tipo de anáfora e o ensino de Língua Portuguesa, Cavalcante, et al. (2014) destacam a necessidade de se desenvolver estratégias para que os alunos saibam usar o encapsulamento, fazendo escolhas linguísticas adequadas para cada situação de comunicação. Para isso, os autores sugerem atividades em que seja possível identificar e escolher termos que funcionem como anáforas encapsuladoras nas suas diversas formas e funções em textos opinativos (como o artigo de opinião), para que os alunos possam compreender sua importância em determinada situação da argumentação e para que o sentido do texto seja devidamente construído.

É importante frisar que as características do gênero textual artigo de opinião (objeto deste estudo) serão expostas em uma seção do terceiro capítulo.

A seguir, dar-se-á continuidade a discussão no tocante à referenciação. Agora, será discutida sua relação com a coerência textual, no tópico posterior.

2.3 Referenciação e Coerência

Com os avanços dos estudos acerca dos aspectos sociocognitivos do texto, o tratamento da referência deixou de ser visto como algo que depende exclusivamente dos mecanismos linguísticos apresentados na superfície textual e esta, sob a designação de referenciação, passou a ser considerada com uma reelaboração da realidade através do aparato cognitivo, que obedece a condições culturais, sociais e históricas. A referenciação tem, portanto, um importante papel na continuidade do tópico discursivo, e conseqüentemente na produção da coerência de um texto. Esta, por sua vez, se caracteriza por ser a relação de sentido de um texto, a qual não é dependente apenas da relação de significado entre os componentes textuais.

Charolles (1987 apud KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 32) assinala que “é a coerência que faz de um conjunto de frases um texto, porque um texto é uma sequência de frases com relações entre si, e o que permite estabelecer estas relações é a coerência.” Para o autor, a coerência é um princípio de interpretabilidade, pois “todo texto tem certo grau de coerência, cujo cálculo depende da capacidade de recuperação do sentido pelo receptor do texto.”

(CHAROLLES, 1987 apud KOCH, TRAVAGLIA, 2011, p. 34). Assim, a coerência é definida, sobretudo, pela interação entre o leitor e o texto.

Referenciação e coerência, para Marcuschi (2008), surgem como aspectos centrais da produção de sentido no texto, contribuindo para a organização tópica que, embora se interpenetrem, são duas noções diferentes. O autor também postula que a análise entre referenciação e coerência deve ser realizada sob a perspectiva de que um texto se constrói e progride com base em dois processos: a progressão referencial e a progressão tópica.

Progressão referencial diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às *estratégias de referentes* e formando o que se pode denominar de *cadeia referencial*.

Progressão tópica diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 141, grifos do autor)

Para o autor, não há estudos detalhados sobre estes dois aspectos, pois a relação entre eles é complexa: apesar de não serem biunívocos, também não são independentes em sua totalidade, porque, para Marcuschi, é verdade que a continuidade referencial serve de base para o desenvolvimento de um tópico; em contrapartida, a presença de um tópico não garante a continuidade referencial, embora ofereça as condições necessárias para tal. Isto é, a continuidade tópica em um texto não é condição única e precisa para a existência de sua devida progressão referencial, haja vista que “a progressão referencial se dá numa complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento em interações realizadas no discurso” (MARCUSCHI, 2008, p. 142) e não somente nos aspectos cotextuais.

Para Cavalcante et al. (2014, p. 33), “os processos de referenciação, imprescindíveis para a unidade de coerência, desempenham funções textual-discursivas que vão além da organização do fluxo de informação”. Posto isto, observa-se que, para a construção do sentido de um texto, e, por conseguinte, de sua coerência, concorrem fatores que vão além dos elementos linguísticos. A referenciação, enquanto processo que também extrapola esses limites, torna-se fator determinante nesse processo.

Koch (2014b) diz que as cadeias referenciais, quando devidamente construídas, garantem não somente a progressão e a continuidade referencial, mas também exercem papel relevante na construção de sentido do texto, e conseqüentemente, na sua coerência. Desse modo, os processos referenciais, conjugados aos conhecimentos extralinguísticos do produtor/receptor de um texto, contribuem de forma significativa para designá-lo como

coerente em determinada situação de comunicação. Koch (2014c) confirma este pressuposto ao ressaltar que:

Se é verdade que a coerência não está **no** texto, é verdade também que ela deve ser construída **a partir dele**, levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção de sentido. (KOCH, 2014, p. 53, grifos da autora)

Nesse sentido, vale ratificar a proximidade entre os fatores da coesão e da coerência, que embora constituam fenômenos distintos, ocorre, em muitos casos, por conta da atividade de processamento textual, uma imbricação entre eles.

Santos et al. (2015, p. 18) defendem a ideia de que tanto a coesão referencial como a coesão sequencial “referem-se a uma atividade discursiva de construção de sentidos associada à coerência”. A referenciação auxilia na construção da coerência na medida em que os elementos de retomada são relacionados à configuração de sentido, ao passo que a sequenciação constitui uma série de atividades discursivas que colaboram para a progressão textual e, dessa forma, podem ajudar na compreensão do texto.

É relevante frisar, entretanto, que a ausência de elementos coesivos não é necessariamente um obstáculo para a construção do sentido de um texto, e, dessa maneira, para a sua coerência. Cavalcante et al. (2014, p. 20) afirma que “o contexto de produção é essencial para o reconhecimento do estatuto do texto e, conseqüentemente, de sua coerência.” Isto é, a construção de sentidos depende de elementos desencadeados não apenas pela superfície textual, mas por todo o contexto em que os participantes da interação estão inseridos.

Segundo Marcuschi (2000, p.10):

Dinâmica por natureza, a coerência é em boa medida uma construção cuja responsabilidade cabe também ao receptor, sendo assim um fenômeno que se dá negociadamente. Não se acha inscrita no texto, mas submete-se a um conjunto de indicadores primariamente textuais. Sua característica básica é não depender de relações textuais imediatas, mas de atividades cognitivas mediadoras. Guiada, pois, primeiramente pelo controle textual, não se prende à sua imanência e resulta de processamentos complexos relativos a aspectos internos e externos ao texto. Entre os aspectos internos mais relevantes está a **referenciação**. (grifo nosso)

Diante do exposto, é possível assimilar que a referenciação é um dos aspectos indispensáveis para determinar a coerência de um texto, uma vez que, quando os processos referenciais se realizam de forma significativa pelos interlocutores, eles sinalizam pistas sugestivas para a construção de sentido. Portanto, “coerência e referenciação são atividades imbricadas e essencialmente co-determinadas, realizando-se tanto global como localmente.” (MARCUSCHI, 2000, p. 9)

Em suma, a referenciação pode ser considerada, essencialmente, como um processo de atenção e de interação, a partir do qual os objetos de discurso emergem, dependendo do modo como os participantes conferem sentido ao texto, em determinada situação de comunicação. Os referentes (objetos de discurso), por sua vez, são entidades construídas conjuntamente nas práticas de linguagem e interação, que garantem a coerência do texto. Nesse ínterim, a referenciação tem um importante papel na produção da coerência textual, a partir da articulação de elementos cognitivos, culturais e sociais, os quais vão além da estrutura formal do texto. Por isso, torna-se importante ressaltar que os aspectos referenciais devem ser contemplados nos estudos sobre texto, principalmente em sala de aula.

Nesse viés, no tópico seguinte, será dissertado a respeito da relação entre a referenciação e o ensino de língua portuguesa.

2.4 Referenciação, Leitura e Ensino

Com base em Cavalcante (2014), pode-se afirmar que o estudo dos processos de referenciação constitui uma temática de extrema relevância para a leitura, compreensão e produção textual. Isso ocorre porque tais processos exercem funções textual-discursivas que servem para organizar o texto, construir argumentações, introduzir referentes e recategorizá-los, além de ser essencial para a construção da coerência, por conta, principalmente, da perspectiva sociocognitiva que permeia esses estudos.

Por esse motivo, a abordagem desses processos referenciais deve ser priorizada no ensino de língua materna, já que esse conteúdo pode ter uma aplicação direta ao ensino de compreensão e de produção textual por haver uma estreita relação entre a referenciação e os outros recursos de organização da textualidade e das articulações interdiscursivas para a configuração geral dos sentidos.

Segundo a LT, como já visto no capítulo um, a unidade básica de sua investigação não deve ser a palavra ou a frase, mas sim o texto, já que o que as pessoas têm a dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas. Ou seja, o texto compreende a forma específica

de manifestação da linguagem. Por conta disso, os documentos oficiais que fornecem diretrizes para o ensino da língua portuguesa preconizam o texto como unidade básica do ensino. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizada, pouco tem a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Priorizar o texto não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigam (BRASIL, 1998, p. 35-36)

Nessa perspectiva, vê-se que o ensino não deve abandonar questões como o léxico, a ortografia, e aspectos gramaticais. Tudo isso pode e deve partir do objeto maior de ensino, que é o texto, para fazer sentido. Um dos objetivos dessa abordagem textual em que o texto atue como principal objeto de ensino é desenvolver no aluno o seu potencial crítico e reflexivo, fazendo-o perceber as diversas possibilidades de se expressar nas mais diversas situações de comunicação, para ultrapassar a habilidade de apenas memorizar regras e apontar categorias. É importante também que o educando seja levado a entender que para a construção do sentido de um texto, é necessário ir muito além do que está escrito, em concordância com o que assinala Koch (2014c, p. 30) ao mencionar a metáfora do *iceberg* dizendo que

todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.

Para que esse tipo de atividade textual seja efetivado em sala de aula, uma devida abordagem metodológica a qual envolva o processo de leitura torna-se essencial, já que, somente por meio dessas atividades, é possível que os sentidos de um texto sejam construídos. Para isso, o professor necessita de ter domínio dos conhecimentos acerca da concepção interacional de leitura, a fim de colocá-los em prática devidamente.

A leitura enquanto processo interacional tem sido defendida por muitos estudiosos da área como a concepção mais adequada ao ensino de língua materna, por ser definida como “uma atividade de interação entre sujeitos e que supõe muito mais que a simples decodificação de sinais gráficos.” (ANTUNES, 2003, p. 67). Nesse processo interativo, conforme a autora, o leitor, um dos sujeitos da interação, mediado pelo texto, atua

significativamente, buscando compreender não somente o conteúdo textual, mas também as intenções pretendidas pelo autor. Portanto, a leitura deve ser concebida como uma atividade de interação, como define Leffa (1999):

A leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro. [...] Ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura. (LEFFA, 1999, p. 22)

A leitura, consoante o autor, pode ser considerada, então, como um processo de construção de sentidos do qual participam autor, texto e leitor. Desse modo, trata-se de uma interação em que dois ou mais elementos provocam mudanças ao se relacionarem um com o outro. Elementos estes que podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, o conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores. (LEFFA, 1999).

Corroboram com esse pensamento Koch e Elias (2015, p.11), ao enunciarem que “o sentido de um texto somente pode ser construído na interação texto-sujeitos”. A leitura, para as autoras, “é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto, mas que requer também a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 11).

À vista disso, percebe-se que o conhecimento de mundo trazido pelo leitor no momento da leitura é algo basilar na atividade de compreensão leitora em um processo de interação, considerando que, ao construir os sentidos do texto, acionam-se alguns conhecimentos importantes para que a leitura tenha sentido, porque “realizamos essa atribuição a partir dos nossos conhecimentos prévios, a partir daquilo que já sabemos, do que já fazia parte da nossa bagagem experiencial.” (SOLÉ, 1998, p. 40).

Antunes (2009) também defende que a concepção de leitura adotada na sala de aula deve ser a concepção interacionista, por entender que se trata de uma atividade conjunta, a qual envolve conhecimentos que extrapolam o nível linguístico:

Falo de uma leitura interacionista. Não apenas porque a leitura permite o encontro entre dois ou mais interlocutores; mas, sobretudo, porque esses interlocutores são autores leitores e leitores autores que já trazem em seus repertórios experiências de outras escritas e de outras leituras. [...] a leitura envolve a interação entre diversos tipos de conhecimento. (ANTUNES, 2009, p. 203)

Com base no que foi dito, este trabalho, por ter o objetivo de investigar a construção de sentidos em um texto argumentativo, baseia-se em uma concepção de leitura que provém da perspectiva interacional e que leva em conta os sujeitos e seus conhecimentos na interação, considerando então “a leitura como uma atividade de produção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2015 p. 12). Essa é também a concepção de leitura defendida nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCN (1998), os quais preconizam que o ensino de leitura deve considerar o fato de que aprender a ler vai muito além de decodificar o código linguístico, uma vez que, para a construção de sentido de um texto, alguns conhecimentos devem ser acionados no momento da leitura, considerando a interação entre o autor-texto-leitor. De acordo com o referido documento:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

O trecho mostra que os PCN (1998) reforçam que na atividade de leitura, o leitor (sujeito na construção de sentidos) possui um importante papel. Para isso, ele dispõe de estratégias que o auxiliam nesse processo interacional e fazem com que a compreensão textual se efetive.

Koch e Elias (2015, p. 13) destacam que “a leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo”. Segundo Santos et al. (2015, p. 42), durante a leitura, o leitor aciona “conhecimentos, textuais, enciclopédicos, intertextuais, contextuais, dentre outros –, conforme a situação interacional, que colaboram para a construção de sentidos do texto”, e consoante as autoras, o acionamento desses conhecimentos prévios é essencial para a construção dos sentidos, que incluem a reelaboração de referentes. Logo, entende-se que a ativação das estratégias de referenciação também são fundamentais no ensino da leitura.

Cavalcante (2014, p. 190) esclarece que a abordagem dos fenômenos de referenciação pode contribuir significativamente para o ensino de leitura. A autora afirma que “explorar, em sala de aula, os papéis que os processos de referenciação desempenham na construção dos textos e dos discursos é muito importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura”, uma vez que a construção da referência, assim como a leitura, é uma atividade interacional.

Diante disso, reitera-se que todo esse processo, para que seja efetivado em sala de aula devidamente, a fim de formar leitores competentes, requer a contribuição do professor, pois “a aprendizagem da leitura e da escrita se constrói no seio de atividades compartilhadas e que não se pode esperar que a criança se mostre competente em algo sobre o que não foi instruída” (SOLÉ, 1998, p.64). Nesse sentido, o docente de Língua Portuguesa precisa estar em constante formação, na busca pelo desenvolvimento de um significativo trabalho com a leitura, o qual leve em conta as perspectivas concernentes à referenciação e que esteja baseado na interação autor-texto-leitor.

Nesse contexto, a sala de aula precisa ser espaço de uma aprendizagem significativa, principalmente no trato com o texto. Destarte, considerando a dificuldade no trabalho dos educadores com o texto em sala de aula, acredita-se que “os mecanismos referenciais possam servir de instrumento para que o docente oriente melhor seus alunos” (COLAMARCO; GONÇALO, 2013, p. 39). Por isso, com o texto, o professor pode desenvolver a competência comunicativa dos discentes, levando-os a criar experiência com a língua materna de forma mais eficaz. O texto, então, precisa ser levado para a sala de aula de modo a contribuir intensamente para o desenvolvimento das habilidades leitora/escritora. Como assevera Machado (2013, p. 101):

Quando estamos diante de um texto, estamos, na verdade, diante de uma rede coerente de ideias articuladas entre si: ideias que pressupõem conhecimentos e interpretação de implícitos e que nos transmitem informações e opiniões. Seja no ato de produzir textos, seja no ato de interpretá-los, precisamos entender como se constrói essa rede articulada de informações.

Por essa razão, as abordagens a serem feitas com esse material discursivo devem passar pelo aspecto da referenciação, visto que esta, através de suas diversas estratégias, constrói os objetos de discurso mantendo-os ou desfocalizando-os no decorrer da progressão textual. Diante das dificuldades de compreensão textual dos alunos, é viável dispensar mais tempo nas aulas de língua portuguesa para o processo dessa aprendizagem através de atividades que estimulem a leitura e a percepção das relações dos diversos elementos que contribuem para a construção do sentido do texto, as quais explorem a referenciação textual.

Nessa perspectiva, defende-se que as atividades textuais nas aulas de língua portuguesa não devem deixar de contemplar a abordagem da referenciação, principalmente

porque os mecanismos referenciais contribuem para a estrutura e sentido dos textos. Sobre esse assunto, Cavalcante (2011, p. 157) diz:

Cremos que explorar, em sala de aula, os papéis que os processos de referenciação desempenham na construção dos textos e dos discursos é muito importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual [...] e para melhoria do desempenho da (re) construção da coerência.

Falar de referenciação é discutir e analisar o estudo de como as ideias podem estar organizadas/dispostas em um texto, considerando as referências e os conhecimentos de mundo necessários para recuperar elementos já previamente apresentados, retomando-os ou simplesmente fazendo referência a eles (MACHADO, 2013). Dessa forma, pode-se dizer que a construção do texto se dá através de uma rede bem articulada de intenções, ideias e unidades linguísticas. É dessa organização que os alunos precisam estar cientes no momento da leitura para perceberem que a construção do sentido de um texto é algo que não depende exclusivamente da superfície textual, mas da combinação de diversos outros elementos sociocognitivos.

É basilar esclarecer também que, para entender o fenômeno textual-discursivo da referenciação e sua importância no trabalho com o texto, o professor precisa dominar alguns termos e seus referidos conceitos, ou seja, conhecer aspectos básicos envolvidos nas reflexões teóricas sobre esse tema, para, então, orientar seus alunos nas atividades textuais as quais levem em conta o processo referencial.

A esse respeito, Cavalcante et al. (2014) defendem que é necessário

fomentar a discussão sobre as possibilidades de aplicação dos pressupostos teóricos da referenciação ao ensino de língua materna. Defende-se que o desenvolvimento da competência textual do aprendiz depende do domínio de estratégias textual-discursivas, dentre as quais emerge como fundamental a utilização bem-sucedida dos processos referenciais. (CAVALCANTE et al., p. 11)

De acordo com os autores, o texto deve ser tomado como “ponto de partida e de chegada” nas aulas de língua portuguesa, por muitos motivos, dentre eles, as múltiplas possibilidades dos processos referenciais com outros critérios de análise do texto. O aprendiz, por conseguinte, deve ser instruído sobre a importância de se utilizar estratégias de referenciação para melhorar sua competência em leitura, compreensão e produção de textos.

Assim, poderão aprender como, de fato, deve se realizar o processo de interação e comunicação por meio do texto e suas características, as quais perpassam os mecanismos linguísticos.

Por ter o objetivo de trabalhar a construção de sentido em textos, torna-se necessário, neste estudo, tratar sobre os gêneros textuais, seu conceito e características, tema do capítulo a seguir.

3 GÊNEROS TEXTUAIS

Este capítulo destina-se à discussão e reflexão da temática dos gêneros textuais e sua relevância para o processo de interação entre os sujeitos na atividade de comunicação.

Na primeira seção, apresentar-se-á a concepção de gêneros textuais, desde a perspectiva bakhtiniana (referência aos estudos acerca de gêneros até hoje) como também as premissas de autores contemporâneos, refletindo sobre a visão de que é através dos gêneros que os indivíduos constroem seus dizeres, trocam experiências e ora ensinam, ora aprendem. Todos utilizam as formas textuais a serviço das ações comunicativas e dos objetivos que almejam conquistar e todo esse aparato se dá pelo uso da linguagem. Daí o fato de que não há comunicação senão por meio de um texto materializado em um gênero.

O tópico seguinte tem o objetivo de relacionar os gêneros textuais com o ensino de língua portuguesa por meio do arcabouço teórico que fundamenta a questão, além do documento oficial do Ministério da Educação (MEC) que oferece as diretrizes básicas ao ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Assim, será exposta a proposta indicada por eles, a qual pressupõe os gêneros textuais enquanto objeto maior de ensino para as aulas de língua portuguesa.

Por fim, a terceira seção deste capítulo expõe considerações a respeito do gênero que será objeto de análise deste estudo: o gênero artigo de opinião. Dessa maneira, são expostas características desse gênero, bem como sua relevância para as aulas de língua materna.

3.1 Concepção de Gêneros Textuais

Os estudos linguísticos têm demonstrado que, embora toda língua esteja baseada nas regras de um sistema, estas só podem realizar-se e serem identificadas a partir das propriedades observáveis nos diversos textos utilizados em uma determinada comunidade e somente por meio deles a comunicação se realiza, como ressalta Bronckart (2009):

Uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situação de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empírica diversas que chamamos de **textos**. (BRONCKART, 2009, p. 69, **grifo do autor**)

No excerto anterior, o autor enfatiza a relevância do texto para a efetivação concreta da língua nas mais diversas situações de comunicação, chamando a atenção para a definição e importância das esferas sociais para a realização textual.

O texto é um objeto linguístico visto em sua condição de organicidade e com base em seus princípios gerais de produção e funcionamento em nível superior à frase e não preso ao sistema da língua; isto é, trata-se de um fenômeno que extrapola o âmbito da sintaxe e do léxico, realiza-se na interface com todos os componentes do funcionamento da língua, dá-se sempre situado e envolve produtores, receptores e condições de produção e recepção específicas. (MARCUSCHI, 2008)

Nessa perspectiva, um texto é a realização de uma atividade cognitiva e social, em que as condições sócio-históricas orientam não apenas o que se diz sobre o mundo, mas também a forma que se escolhe para dizer algo. Pode-se dizer que o texto é uma “unidade que materializa discursos”. (SCHEMIM, 2009, p. 43)

Dessa forma, pode-se afirmar que é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto, porque toda a manifestação verbal só ocorre através dele, o qual, por sua vez, se realiza sempre por meio de um determinado gênero. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 154) “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” .

O primeiro estudo mais sistemático acerca dos gêneros remonta à Antiguidade Clássica e foi realizado por Aristóteles, com o surgimento de uma teoria concernente aos gêneros textuais³ e à natureza do discurso, segundo Marcuschi (2008). No campo da linguística contemporânea, as investigações teóricas no que concerne aos gêneros assumem uma postura multidisciplinar, pois englobam uma análise do texto, do discurso e da língua considerando os aspectos sociais, culturais e históricos, contribuindo significativamente para ampliar a compreensão do processamento cognitivo do texto (recepção e produção).

A abordagem sócio-histórica do gênero textual tem como principal referência os estudos de Bakhtin, os quais estão fundamentados em uma concepção de linguagem contrária ao paradigma estruturalista de Saussure, que pressupunha um enfoque da linguagem sem considerar a interação verbal. Bakhtin, todavia, define a linguagem como uma atividade sociointeracional, ou seja, um lugar onde os sujeitos interagem, em um dado contexto social e histórico, pois “todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...]” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 261). O caráter e os modos dessa utilização são tão variados como as próprias esferas da atividade humana.

³ Neste trabalho, serão utilizadas as expressões *gêneros textuais* e *gêneros discursivos*, conforme a nomenclatura utilizada por cada autor mencionado neste capítulo.

O referido autor, por destacar que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua, assevera que

a utilização da língua efetua-se em forma dos enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso**. (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 261-262, **grifo nosso**).

Conforme se pode ver, Bakhtin, ao utilizar o termo *gêneros do discurso*, define que eles são considerados como tipos relativamente estáveis de enunciados, resultantes de uma junção de conteúdo temático, estilo e construção composicional, os quais variam de acordo com determinadas situações de comunicação.

O autor esclarece que há inúmeras possibilidades de interação nas mais variadas atividades sociais. Os gêneros, portanto, se constituem como instrumentos utilizados para a realização dessas práticas e apresentam determinadas características responsáveis por diferenciar uns dos outros. Tais características ajudam no momento da escolha pela utilização de um determinado gênero textual, uma vez que esta escolha está ligada às instâncias sociais de uso, que envolvem as necessidades imediatas do sujeito, os objetivos e efeitos pretendidos bem como as convenções que regulam cada esfera comunicativa.

Em outras palavras, consoante a concepção bakhtiniana, um gênero pode ser estruturado em torno de três aspectos indissociáveis: o do conteúdo temático, que se trata do tema esperado para cada gênero; do estilo, que são as configurações específicas das unidades de linguagem em uma dada esfera de comunicação; e o da estrutura composicional, a qual diz respeito à estrutura particular de cada gênero. O autor salienta ainda que esses aspectos são instrumentos que legitimam a prática discursiva dos gêneros nos diversos domínios discursivos, pois são a base na qual se constrói qualquer gênero, possibilitando ao autor/leitor identificar as especificidades que os compõem e as que os distinguem.

Por outro lado, o autor enfatiza também que jamais se deve minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e, desse modo, a dificuldade em definir a natureza geral do enunciado. Os gêneros do discurso são inúmeros, como são inúmeras as formas de interação humana e em cada situação de comunicação o indivíduo lança mão de recursos da

língua para interagir. Para Bakhtin ([1979] 2011, p. 263), o importante é “levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo)”, e que se deva considerar a inter-relação entre eles, o processo histórico de formação dos gêneros secundários e a correlação entre língua, ideologias e visões do mundo.

Nesse contexto, Bakhtin ([1979] 2016) aponta para a relevância de se atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos):

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, [1979] 2016, p. 15).

De acordo com o exposto, entende-se que os gêneros primários são aqueles mais simples, relacionados à comunicação discursiva instantânea e informal; os gêneros secundários são mais complexos, reestruturados a partir dos gêneros primários, fazem parte de um contexto cultural mais desenvolvido e organizado, predominantemente no discurso escrito.

Segundo os pressupostos bakhtinianos, distinguir os gêneros primários e gêneros secundários tem grande importância teórica, porque com essa distinção “a análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 264). Nesse sentido, o conhecimento desses dois tipos de gênero possibilita que se assimilem as particularidades dos gêneros e a variedade de discurso sem o risco de ter uma análise, nas palavras de Bakhtin, “formalista e abstrata”, que desvirtua a interação entre a língua e suas práticas sociais.

É importante assinalar, contudo, que a definição de gênero de Bakhtin não é estática, visto que os gêneros textuais são maleáveis e, por conseguinte, sujeitos a mudanças decorrentes de fatores sociais e linguísticos. Marcuschi (2008) ressalta que apesar dos gêneros terem uma identidade própria e, por isso, serem entidades poderosas que condicionam as escolhas de alguém diante de uma produção textual oral ou escrita, eles não podem ser concebidos “como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas

culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem.” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Dessa maneira, todo gênero deve ser visto como algo dinâmico. O referido autor pontua também que os gêneros textuais

são muito mais famílias de textos com uma série de semelhanças. Eles são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se enquanto atividades sociodiscursiva. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros. (MARCUSCHI, 2010, p. 30-31)

Diante das características mencionadas pelo autor, quando um indivíduo conhece, utiliza e domina um determinado gênero textual, significa que está fazendo uso não apenas de uma forma linguística, mas sim realizando linguisticamente seus objetivos em uma situação de comunicação específica, que, como tal, solicita certa manifestação textual. Bronckart (2009, p. 103) ratifica essa ideia quando diz que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.”

Cavalcante (2016, p.44) concorda com essa visão ao dizer que os gêneros textuais são “padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas”. Ou seja, para cada propósito de comunicação, o interlocutor dispõe de diversas opções para realizá-lo. Essas alternativas possuem um padrão textual e discursivo reconhecido socialmente, que são os aspectos que caracterizam um dado gênero. Então, o indivíduo poderá definir se certo gênero textual é adequado ou não ao seu objetivo de comunicação.

Marcuschi (2010) defende a ideia de que tanto a produção quanto o uso de um gênero devem se adequar à situação enunciativa, por isso, no momento em que se produz determinado gênero textual (oral ou escrito) deve-se levar em conta os seguintes aspectos:

- natureza da informação ou do conteúdo vinculado;
- nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta, etc.);
- tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.);
- relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.);
- natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas; (MARCUSCHI, 2010, p. 36)

Essas considerações também são apontadas por Bronckart (1994 apud Koch, 2015, p. 65) ao pontuar que uma ação a qual envolva um gênero textual exige do agente produtor uma série de decisões, que ele necessita ter competência para executar. Estas decisões se referem “à escolha do gênero mais adequado, além de outras relativas à constituição dos mundos discursivos, à organização sequencial ou linear do conteúdo temático, à seleção de mecanismos linguísticos de textualização e de mecanismos enunciativos.”

Corroboram com essas afirmações Koch e Elias (2009, p. 58), uma vez que, para elas, os gêneros, como qualquer outro produto social, não são formas estanques. Eles estão sujeitos a mudanças, decorrentes de transformações sociais, de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, bem como de mudanças, em consonância com o lugar atribuído ao enunciador/enunciatório. Nesse ínterim, quando um sujeito fala ou escreve, não está totalmente livre para usar indiscriminadamente qualquer forma textual.

Schneuwly (2004, p. 25) assume a concepção de que “o gênero é um instrumento que permite ao sujeito agir em situações de linguagem.” Além disso, o autor caracteriza os gêneros como “megainstrumentos” que correspondem a situações de interação e comunicação específicas.

Desse modo, pode-se assimilar que, se só é possível se comunicar verbalmente por meio de um texto, logo, é impossível que exista comunicação verbal se não for por meio de um gênero textual. Este, por sua vez, apesar de não ser estático, precisa se adequar à circunstância de comunicação, de acordo com suas características e necessidades. Conforme ressalta Cavalcante (2016, p. 44), “toda interação se dá por algum gênero discursivo que se realiza por algum texto.”

Seguindo esse raciocínio, Marcuschi (2008), em seus estudos concernentes ao gênero textual, expõe algumas definições que contribuem para uma análise mais sistemática no que se refere aos gêneros, suas funções e características: *tipo textual*, *gênero textual* e *domínio discursivo*.

A expressão *tipo textual* é utilizada para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Os tipos textuais são, para Marcuschi (2008, p. 154-155), caracterizados “mais como sequências linguísticas do que textos materializados.” De acordo com o autor, “os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas materializadas que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, estilo e composição.

Eles podem se realizar em situações comunicativas diversas, a depender do propósito comunicativo do enunciador, em conformidade com o que diz Marcuschi (2008, p. 155):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Para maior visibilidade dos conceitos acima descritos, Marcuschi (2010) elaborou um quadro que sintetiza as diferenças entre tipos e gêneros textuais, exposto a seguir:

Figura 1: quadro de tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências linguísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2010, p. 24)

Além de distinguir de forma clara os tipos e gêneros textuais, o referido autor esclarece que “os gêneros fundam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (linguísticos e formais)” (MARCUSCHI, 2010, p. 36). Outro conceito apresentado por Marcuschi (2008, 2010) é o de *domínio discursivo*, o qual, por designar uma esfera de atividade humana, não abrange um gênero especificamente, mas dá origem a vários deles, porque se trata do meio de

circulação dos gêneros. Nesse sentido, o domínio discursivo é de suma relevância para a escolha e utilização de um ou outro gênero textual.

Koch e Elias (2009), fundamentadas nos estudos bakhtinianos concernentes aos gêneros discursivos, afirmam que “todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos *gêneros*.”(KOCH; ELIAS, 2009, p. 55, grifo das autoras). Isto significa que todo gênero é marcado por sua esfera de circulação a qual promove modos específicos de combinar de maneira indissociável conteúdo temático, estilo e composição, que são características próprias de cada gênero textual.

No que diz respeito às atividades comunicativas e a constituição dos gêneros, Bakhtin ([1979] 2011, p. 301-302) assinala que:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma **forma padrão** e relativamente estável de **estruturação de um todo**. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na **prática**, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência **teórica** [...] (grifos do autor)

Diante disso, Koch e Elias (2015) defendem a ideia de que todos os indivíduos desenvolvem uma aptidão a qual lhes permite interagir de forma adequada, nos diversos convívios sociais e práticas discursivas. Essa competência é denominada como *metagenérica* e possibilita a produção e compreensão dos gêneros textuais. Segundo as autoras, “se, por um lado a competência metagenérica orienta a produção de nossas práticas comunicativas, por outro lado, é essa mesma competência que orienta a nossa compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 103)

Portanto, é correto enunciar que um texto se realiza a partir da articulação de diversos aspectos os quais definem o uso da linguagem e a prática efetiva da interação verbal. Torna-se basilar lembrar também que todo texto se materializa por meio de um gênero e que “a escolha do gênero se dá em função de parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada”. (KOCH, 2015, p. 64). Dessa forma, fatores como a circunstância de comunicação, a intenção do autor e o público a que se destina são indispensáveis para a definição do gênero discursivo adequado à determinada prática social.

Antunes (2009) expõe algumas considerações no tocante aos gêneros e suas características. Segundo a autora:

O que se tem denominado de ‘gêneros de texto’ abarca outros elementos além do linguístico, pois abrange normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem. Daí *que conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte do nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural*. [A escola não pode furtar-se à responsabilidade de promover esse conhecimento.] (ANTUNES, 2009, p. 54, grifos da autora)

Nessa perspectiva, uma vez indispensáveis à comunicação humana, os gêneros textuais tornam-se imprescindíveis a uma pedagogia de língua materna que priorize o trabalho com o texto, e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Este será o tema da próxima seção deste capítulo.

3.2 Gêneros Textuais e o Ensino de Língua Portuguesa

O ensino da língua materna tem sido alvo de críticas na sociedade e de discussões por parte dos especialistas de estudos da linguagem. As críticas, em geral, relacionam-se ao modo como muitas escolas, por meio de seus educadores, ainda costumam lidar com o ensino da língua, de maneira tradicional e normativa, o que tem refletido na precariedade do aprendizado. Em vista de tal realidade, algumas ações têm sido realizadas no intuito de repensar e redirecionar a prática pedagógica. A elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são exemplos disso, visto que buscam subsidiar o ensino de língua portuguesa e chamam a atenção para a dimensão interacional e discursiva da língua, ao passo que definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social, além da relevância atribuída ao trabalho com os gêneros textuais.

Nesse contexto, novas iniciativas para a melhoria da educação no país começam a surgir, tanto na esfera federal quanto nos estados da federação, voltadas à reformulação do ensino como um todo, destacando-se os PCN voltados para Língua Portuguesa, publicado no ano de 1998, cujo um dos objetivos é difundir a teoria sociointeracionista na tentativa de romper com o ensino da língua que enfatiza apenas o estudo fragmentado da gramática normativa.

É importante evidenciar que mesmo com alguns avanços no ensino da Língua Portuguesa, após as orientações dos PCN e da implantação de programas, além da constante inovação nos cursos de formação continuada de docentes e da disseminação de novas teorias, não é raro encontrar, nas escolas, segundo Antunes (2010, p. 65), análises de textos que ainda “incidem sobre fragmentos, sobre questões pontualmente localizadas ou sobre particularidades morfosintáticas das classes de palavras, obscurecendo, assim, a *visão inteira do que é dito e por que isso é feito*”. (grifo da autora).

Antunes (2003), em seu livro “Aula de português encontro e interação”, faz pertinentes considerações acerca da pedagogia de língua portuguesa e os novos direcionamentos os quais o professor precisa conhecer e pôr em prática. Sobre o aspecto tradicional do ensino, a autora diz:

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos. (ANTUNES, 2003, p. 16)

Através dessa visão, a autora já questiona a ineficiência do ensino voltado somente à classificação gramatical, uma vez que as competências de leitura e escrita precisam ser adquiridas pelos alunos por meio do trabalho os quais envolvam também as situações reais de uso da língua. Por outro lado, Antunes (2003) ressalta o fato de que saber as regularidades gramaticais torna-se relevante, principalmente para facilitar o acesso ao conhecimento. O que deve ser feito é uma reorientação da prática a qual priorize um efetivo uso da língua, seja ela oral ou escrita. “A abordagem hoje sugerida é a que privilegia a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição ao enfoque de outros momentos em que predominava uma língua descomprometida com o uso social.” (CAMPOS; RIBEIRO, 2013, p. 23). É o que orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, voltados ao Ensino Fundamental.

De acordo com o documento, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Logo, estudar a língua não se trata apenas de estudar as palavras, frases ou regras normativas, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas, para, assim, utilizar a língua nas mais diversas situações de comunicação em que se inserem.

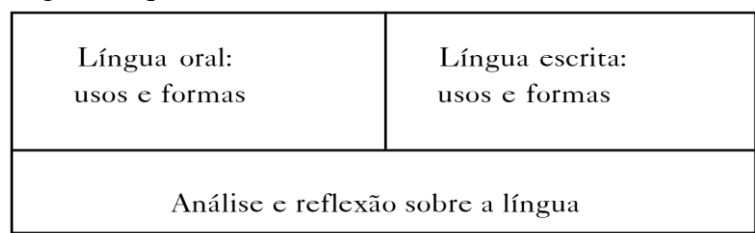
Desde sua publicação em 1998, os PCN trazem importantes diretrizes para o ensino de língua portuguesa, e definem os objetivos para o Ensino Fundamental. Eles indicam que, nesse nível de ensino, os alunos devem ser capazes de:

utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p.13)

Nota-se que esse elemento norteador do ensino dá ênfase à importância de preparar o educando para a efetiva utilização de sua língua, nas mais diversas maneiras, haja vista que a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, além de ser um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais dos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. (BRASIL, 1998).

Desse modo, entende-se que a principal função do ensino de língua deve centrar-se no trabalho com o uso da língua e seu caráter dinâmico e heterogêneo, o qual implica nas mais variadas formas de utilização, seja na modalidade oral ou escrita. Por isso, os PCN (1998) postulam que a pedagogia de Língua materna deve centrar-se em dois eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos, consoante a demonstração da figura abaixo:

Figura 2: quadro dos blocos de conteúdos (eixos)



Fonte: PCN (1998, p. 35)

A definição dos eixos norteadores do ensino de língua portuguesa pelos PCN (1998) ilustra a orientação exposta pelo documento de que o trabalho da escola não deve voltar-se unicamente à transmissão da gramática normativa. Na apresentação desses eixos de organização, “nenhuma atenção é conhecida aos conteúdos gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de antes”. (ANTUNES, 2003, p. 22)

O documento chama atenção também para a relevância dos fundamentos da teoria dos gêneros, considerando o texto como unidade de ensino, inserido em um gênero textual, o qual é “determinado historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos”. (BRASIL, 1998, p.23).

Dessa maneira, percebe-se que os PCN corroboram com o arcabouço teórico aqui já mencionado. Conforme foi dito, segundo a teoria bakhtiniana, a linguagem é tomada como um espaço de interação entre em os seres humanos situados socialmente. Bakhtin ([1979] 2011) define os gêneros textuais como enunciados de relativa estabilidade, e que somente por meio deles um indivíduo pode interagir verbalmente, em uma esfera de atividade humana.

A partir da noção apresentada pelo autor, entende-se que os seres humanos fazem uso da linguagem por meio dos gêneros textuais, isto é, eles são imprescindíveis para que uma comunicação se realize efetivamente. Logo, tal constatação deve provocar uma reavaliação e renovação nas opções teórico metodológicas relacionadas às práticas de ensino dos professores de língua portuguesa, porque os gêneros textuais ocupam papel imprescindível na implantação de uma prática pedagógica que tenha como objetivo desenvolver a competência sociocomunicativa dos alunos, tornando-os capazes de participar ativamente e proficientemente das interações verbais.

Koch (2015, p. 66), ao mencionar Schneuwly e Dolz (2004), discorre sobre a concepção de que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, principalmente no que se refere ao ensino da produção e compreensão de textos, posto que “toda ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos, isto é, um texto.” Então, somente por meio dos gêneros textuais é possível articular as diversas práticas de linguagem com a atividade do aluno, para que ele conheça as diversas maneiras de manifestar-se linguisticamente de que se dispõe.

Nesse contexto, a escola pode realizar um desdobramento muito importante no ensino de língua portuguesa: fazer com que o gênero deixe de ser apenas um instrumento de comunicação e passe a ser, concomitantemente, objeto de ensino/aprendizagem. Para Schneuwly e Dolz (2004), o ensino de gêneros na escola é abordado de três formas diferentes: 1. Seguindo o conceito de que o gênero é pura forma linguística e o propósito desse ensino tradicional é apenas o seu domínio; 2. Baseado no pressuposto de que gêneros são resultados do próprio funcionamento da comunicação escolar, ou seja, os gêneros produzidos são apenas aqueles que circulam no meio escolar, pois a escola é vista como único e autêntico lugar de

comunicação; 3. Com a preocupação de diversificar a escrita, mostrando ao aluno a continuidade absoluta entre o interior da escola e seu exterior, em outras palavras, o principal intuito desse ensino é, a partir da criação de situações concretas de comunicação, levar o aprendiz ao domínio do gênero requerido por cada uma delas.

A par disso, “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69). Koch elenca esses objetivos, que, segundo ela, são de dois tipos:

- Levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.
- Colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são.

Dessa forma, os gêneros textuais tornam-se relevantes objetos de ensino, por oferecer ao aluno o conhecimento acerca dos usos sociais da língua, ampliando, assim, as suas possibilidades de inserção nas mais diversas situações de interação comunicativa dentro e fora do ambiente escolar. Essa proposta de ensino encontra-se, então, direcionada pelos PCN (1998) visto que o documento é guiado pela concepção interacional, funcional, discursiva e heterogênea da língua, pois orientam que o gênero textual deve ser tomado como elemento central no processo ensino aprendizagem de língua portuguesa. Santos et al. (2015, p. 25) afirmam que “o conceito de gênero textual é importante quando falamos de ensino, porque o texto só existe situado social, cultural e historicamente.”

Os PCN (1998) postulam que ensinar a decodificar o código, apenas, não é suficiente para tornar o aluno um cidadão autônomo, atuante em meio à sociedade. Em razão disso, sugerem o letramento e privilegiam atividades pedagógicas as quais estejam próximas da realidade, com textos orais e escritos, enquadrados em gêneros textuais, os quais circulam nas mais diversas esferas sociais. Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa seria uma ferramenta de difusão da igualdade social, haja vista que seu objetivo deve ser preparar o aprendiz enquanto sujeito histórico, ensiná-lo a ler os diversos textos que circulam na sociedade com visão crítica, a fim de tornar o discente apto para ler o mundo e saber viver nele. Isso sim seria realmente fazer do educando um ser letrado, capaz de atuar na sociedade de forma autônoma, sabendo usar a leitura e a escrita a seu favor, de forma competente e adequada às situações em que se insere.

A relevância de uma prática educativa a qual privilegie o aperfeiçoamento da competência discursiva dos discentes, por meio do trabalho com os gêneros, é defendida também por Marcuschi (2008, p. 161), pois, segundo ele, “os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle no dia a dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum, gênero [...] são também necessários para a interlocução humana.” Então, atividades escolares as quais estejam centradas nos gêneros e seus aspectos são indispensáveis para que os alunos adquiram as competências linguísticas necessárias ao seu cotidiano e tenham a oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia.

Um ensino de língua ancorado nessa perspectiva, portanto, permite que os alunos se reconheçam como sujeitos sociais, atuantes no meio em que estão inseridos por meio da linguagem, em diferentes domínios discursivos, adequando-a de acordo com a situação comunicativa em questão. Antunes (2009) defende o ensino baseado nos gêneros textuais, declarando que

mesmo conhecendo as dificuldades de chegar a classificações mais precisas e consistentes, vale tomar os gêneros como referência para o estudo da língua, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos verbalmente. (ANTUNES, 2009, p. 57)

Compreende-se que, para que a prática sugerida pela autora seja efetivada, o educador precisa ter consciência de que o texto se materializa sempre em algum gênero. (MARCUSCHI, 2008). Isso implica adotar o texto como unidade de ensino e investir em estratégias pedagógicas as quais auxiliem no desenvolvimento da competência textual dos educandos, através do contato com os diversos textos que circulam socialmente e que têm propósitos comunicativos distintos. Então, o aluno irá exercitar sua capacidade de adequação linguística, além de outros mecanismos os quais devem estar presentes no ensino de língua portuguesa, tais como a gramática, a ortografia, a leitura e a produção textual. Antunes (2009, p. 59) defende essa ideia ao postular que “o estudo dos gêneros permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resulta da conjunção de fatores internos à língua e externos a ela [...]”

Posto isto, torna-se basilar esclarecer que o ensino da Língua Portuguesa que considera o texto como centro das atividades pedagógicas, que ensina a ler de modo que a compreensão aconteça de fato, a partir do texto como um todo, e que trabalhe a produção de forma eficaz é, sem dúvida, um trabalho o qual requer formação adequada, isto é, o professor

precisa ter domínio das competências comunicativas (linguística e textual) para desenvolvê-las com o aluno e ainda estar atualizado quanto às teorias as quais fundamentam o trabalho docente.

Em uma atividade pedagógica de ensino da língua está embutida a concepção de língua e linguagem que se tem em mente, mesmo que não se tenha consciência disso, nos objetivos pretendidos e na metodologia adotada, o que o educador considera como “língua” estará exposto. Tradicionalmente, ensinar Língua Portuguesa tem sido, em muitos casos, ensinar gramática normativa. De acordo com Travaglia (2009), há três concepções diferentes sobre a linguagem: na primeira, a linguagem é tida como “**expressão do pensamento**” (TRAVAGLIA, 2009, p.21, grifo do autor). Esta ideia acerca da linguagem foi bastante criticada desde a década de 1950, quando estudos da Linguística do Texto e da Análise do Discurso passam a ser debatidos.

A segunda concepção é estabelecida a partir de Saussure, quando os estruturalistas adotam a concepção de linguagem “**como instrumento de comunicação**” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22, grifos do autor). Nela, a língua nada mais é do que um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Assim, ocorre apenas a decodificação e a língua seria somente responsável pela comunicação. Dessa maneira, não são considerados os falantes como sujeitos sociais e históricos, nem os processos de produção, tampouco as situações comunicativas, somente a comunicação em si.

A terceira e última concepção apresentada por Travaglia é a que “vê a **linguagem como forma ou processo de interação**”⁴ (TRAVAGLIA, 2009, p. 23, grifos do autor). Nessa concepção, a língua resulta da interação comunicativa, produtora de sentidos, “em uma dada situação de comunicação em um contexto sócio-histórico e ideológico”. A linguagem como processo de interação é representada pela linguística da enunciação, sendo Bakhtin seu principal representante. Para esse autor, “é óbvio que a coletividade linguística, a multiplicidade dos locutores são fatos que não podem ser ignorados quando se trata da língua” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 290).

O estudo da língua materna por meio dos gêneros do discurso e que considere a linguagem como forma de interação torna-se relevante, sobretudo por priorizar as relações humanas de comunicação, em que a língua é essencial. Desse modo, o ensino da língua faz sentido se nele forem analisadas situações concretas de uso, caso contrário, “leva ao

⁴ Essa concepção de linguagem como forma ou processo de interação permeia todo este estudo, haja vista seu objetivo que é trabalhar a construção de sentido do gênero artigo de opinião a partir do uso de anáforas encapsuladoras.

formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 283).

Assim sendo, a escola, enquanto espaço institucional de acesso ao conhecimento, precisa rever as práticas de ensino que tratam da língua como algo sem vida e os textos como apenas um aglomerado de regras a serem assimiladas, para, então, adotar métodos os quais possibilitem ao aluno aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente, assim como torná-lo um falante/escritor competente, capaz de utilizar a linguagem adequada e gênero textual apropriado em uma determinada circunstância ideal. O ensino da língua por meio dos gêneros textuais se configura como uma alternativa de fuga do ensino tradicional e a busca de um ensino mais produtivo no qual os educandos possam aprender, na escola, práticas sociais de uso da língua, articulando a realidade escolar com a vida em sociedade.

Considerando todos os pressupostos apresentados, ratifica-se que este estudo visa trabalhar a construção de sentido no gênero artigo de opinião. Por isso, a próxima seção será destinada a uma discussão a respeito deste gênero, que possibilita levar aos alunos temas atuais para discussão e análise, além de contribuir para a formação de cidadãos bem informados, críticos e conscientes.

3.3 Gênero Textual Artigo de Opinião: um gênero argumentativo

Cada esfera social (trabalho, religião, escola etc.) demanda que os sujeitos, em suas atividades comunicativas, interajam com seus interlocutores. Para isso, torna-se imprescindível o conhecimento acerca dos gêneros, porque em cada uma dessas esferas circulam gêneros específicos estruturados de determinada maneira para atender às intenções comunicativas dos sujeitos nas situações de interação.

Como bem enfatiza Schneuwly (2004, p. 116), “saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos”. Por isso, o autor propõe que os gêneros sejam objetos de ensino, por compreendê-los como instrumentos ou megainstrumentos para ensinar e aprender línguas, uma vez que toda a aprendizagem se dá não de maneira individual, e sim por meio das interações sociais.

Para Bakhtin (2004, p. 113), principal expoente no estudo sobre gêneros, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Nesse sentido, quando o

contexto de comunicação exige do produtor textual (oral ou escrito) a explanação de seu ponto de vista, a fim de alcançar determinado objetivo ou ainda persuadir seu interlocutor, o sujeito necessita de fazer uso da argumentação.

Koch e Elias (2016), ao mencionarem Charaudeau (2008), esclarecem que argumentar é uma prática discursiva a qual visa influenciar o interlocutor por meio de argumentos. Para elas, “a constituição desses argumentos demanda apresentação e organização das ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista.” As autoras esclarecem que o ser humano está sempre argumentando em seu dia a dia, tendo me vista que

argumentar é humano. Oralmente ou por escrito, em nossas interações, estamos sempre argumentando. Aprendemos a argumentar muito antes do que nos ensinam na escola: nas conversas nossas de cada dia com nossos pais, irmãos, amigos, conhecidos; nas brincadeiras de que participamos e nas histórias que ouvimos em algum momento, somos solicitados a nos posicionar, a emitir uma opinião, a assumir um ponto de vista. (KOCH; ELIAS, 2016, p.10)

Sob esse ponto de vista, é correto assumir que “a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana” (FIORIN, 2016, p. 15), visto que a argumentação faz parte da vida do ser humano desde cedo, através das trocas de ideias, tomada de posição ou discussão. Por conseguinte, todo sujeito é capaz de produzir um texto argumentativo e até mesmo saber se foi bem argumentativamente ou não. “Se o uso da linguagem se dá na forma de textos e se os textos são constituídos por sujeitos em interação, seus quereres e saberes, então, *argumentar é humano.*” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 23).

Ainda com base em Charaudeau (2008), as referidas autoras asseveram que se o enunciador pretende argumentar e conseqüentemente persuadir seu interlocutor a fim de modificar seu comportamento, é necessário que a argumentação seja composta por:

- i) Uma proposta que provoque em alguém um questionamento, quanto a sua legitimidade;
- ii) Um sujeito que desenvolva um raciocínio para demonstrar a aceitabilidade ou legitimidade quanto a essa proposta;
- iii) Um outro sujeito que se constitua alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a quem se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma convicção, sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra a argumentação). (KOCH; ELIAS, 2016, p. 24)

Plantin (2008, p. 75) define a argumentação como “o tipo de atividade linguística desenvolvida em uma situação argumentativa”. Esta resulta de uma combinação entre diferentes componentes e que requer do enunciador que busca argumentar a construção de um ponto de vista racional, uma explicação, no intuito de convencer seu interlocutor em uma situação com finalidade persuasiva.

Com essa finalidade, o artigo de opinião é um gênero de texto do domínio jornalístico e circula em jornais e revistas, impressos e *online* (MARCUSCHI, 2008). Este gênero é do tipo predominantemente argumentativo. Neste, o escritor, por meio de argumentos, expõe seu ponto de vista e deve sustentá-lo através de informações coerentes e admissíveis. Além disso, o autor desse gênero tem por objetivo apresentar sua opinião sobre determinado assunto, além de assumir uma posição acerca de um fato sobre o qual questiona, critica ou concorda. Nesse sentido, o articulista apresenta seu ponto de vista e o inclui na história e no contexto do debate de que participa, isto é, insere seu discurso ao lado daqueles que se manifestaram sobre determinado assunto.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o gênero artigo de opinião tem uma grande força argumentativa, em virtude de sua função social. Segundo Brakling (2000, p. 227), o artigo de opinião

é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes que possam convencer o interlocutor. (BRÄKLING, 2000, p. 227).

A postura da autora supracitada aponta, no estudo desse gênero, o fato de ele ser propício à argumentação, visto que, como já foi dito, uma de suas principais funções é a emissão e defesa de uma opinião sobre um tema de interesse público.

Como dito, Bakthin ([1979]2011) conceitua gênero como um enunciado relativamente estável formado por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Nesse sentido, no que tange às dimensões constitutivas do gênero apresentadas pelo autor, no artigo de opinião, a estrutura composicional deve apresentar o uso de uma linguagem formal, com verbos no presente do indicativo e, dentre outros recursos, com o uso do encapsulamento anafórico, o qual contribui significativamente para a construção da argumentação no texto. No que se refere ao estilo, o uso preferencial da terceira pessoa e do modo indicativo ou

subjuntivo para apresentar o tema e os argumentos constituem as marcas linguísticas no gênero em questão. Quanto ao conteúdo temático, o artigo de opinião costuma apresentar temas que circulam nas mais diversas esferas sociais (ciência, política, religião, escola etc.). (BRAKLING, 2000)

Apesar dessa estrutura argumentativa, a linguagem do artigo de opinião pode conter humor, ironia, críticas, análises. Vale ressaltar que ela precisa adequar-se ao público leitor, bem como ao suporte do gênero. Para Rodrigues (2000, p. 215), uma das características “é a heterogeneidade genérica (de gênero)”, porque “na sua configuração composicional encontram-se, muitas vezes, mais ou menos marcados, fragmentos de outros gêneros”.

A persuasão é outra característica desse gênero, pois o articulista, além de emitir opinião, busca persuadir seu leitor. Para isso, pode utilizar-se de argumentos baseados em informações precisas, apelar para o emotivo, o irônico e ainda utilizar linguagem figurada. Para que haja persuasão, o texto precisa estar bem estruturado, com argumentos objetivos e convincentes. Logo, é necessário que o articulista seja bem informado sobre os assuntos da atualidade, principalmente sobre aquele que se propõe a escrever.

Silva (2008) aponta que o artigo de opinião é um gênero de curta extensão e que possui julgamentos que se aproximam da provisoriedade, por ser produzido no momento em que os fatos ainda têm a sua configuração em curso. Segundo o autor, o artigo de opinião tem seu suporte de divulgação representado por uma empresa que necessita defender seus interesses no meio social em que atua.

Cunha (2010, p. 184) assinala que “o artigo de opinião expõe o ponto de vista e deixa claro o teor argumentativo, já que busca o convencimento do leitor”. Nesse contexto, esse gênero textual, por pertencer à esfera jornalística, possui geralmente uma abordagem polêmica, com o propósito de promover o debate acerca de problemas que envolvem a coletividade a partir de uma questão controversa, isto é, uma questão polêmica. Esses problemas podem incidir sobre temas políticos, sociais, científicos, culturais, econômicos, de interesse geral.

Contudo, a estrutura utilizada no trabalho de sala de aula com gêneros de tipologia argumentativa, como o artigo de opinião, consiste normalmente apenas na abordagem estrutural como título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Isso sugere que o ensino desse gênero, na maioria das vezes, aconteça de modo superficial e que o exercício de argumentar ainda seja pouco explorado nas aulas de língua portuguesa. O ideal é que sejam promovidas atividades que possibilitem desenvolver a habilidade da argumentação, a partir do trabalho com o gênero artigo de opinião ou outros gêneros jornalísticos argumentativos

escritos, veiculados em jornais, revistas e internet. Os artigos de opinião jornalísticos, entre outros gêneros de texto argumentativos, orais e escritos, são importantes instrumentos para a formação do cidadão.

Desse modo, o aluno precisa não somente conhecer a estrutura formal do artigo de opinião, mas também é necessário ensiná-lo a ler e a produzir este gênero. Essa atividade, certamente, contribui para desenvolver a capacidade de participar, com argumentos convincentes de discussões sobre questões do lugar onde se vive e, sobretudo, formar opinião sobre elas e contribuir para resolvê-las.

Finalmente, partindo da concepção de que o ato de argumentar é inerente às atividades humanas, o uso do artigo de opinião em sala de aula leva o aluno ao uso argumentativo do discurso na tentativa de persuadir o outro no que se refere às suas convicções.

Por isso, é pertinente lembrar que a pedagogia de língua materna deve ter o gênero textual como objeto central de ensino, uma vez que se deve trabalhar os textos de forma mais concreta e o mais próximo possível do cotidiano escolar, levando o aprendiz a interligar seu saber com as ações sociais essenciais à vida humana. Com o artigo de opinião, esta ideia se amplia, pois os temas abordados exigem uma tomada de posição do autor e conseqüentemente convida o leitor a comungar ou não da mesma concepção, porque o intuito do articulista é convencer o interlocutor, levando-o à mudança de atitude, à transformação de sua visão de mundo a partir das representações que cada um possui acerca dele.

No capítulo seguinte, será descrita a metodologia adotada neste trabalho, com vistas à concretização dos objetivos propostos.

4 METODOLOGIA

Na condição de professora de língua portuguesa, procurou-se associar um trabalho de pesquisa ao próprio fazer pedagógico, partindo de uma problemática detectada no cotidiano escolar: as dificuldades que os alunos possuem em construir adequadamente os sentidos de um texto argumentativo.

A concepção de ensino e aprendizagem concebida neste estudo está baseada em uma relação de interação, pois todo o trabalho em sala de aula bem como as atividades propostas serão fundamentadas em um diálogo permanente, por meio da colaboração entre os sujeitos, além da investigação e análise dos dados coletados. Desse modo, as atividades as quais servirão de elementos norteadores para esta pesquisa serão desenvolvidas de modo coletivo e individual e o professor assumirá papel relevante para a execução de todo o processo.

O propósito deste estudo é trabalhar a construção de sentidos em um gênero, especificamente por meio do uso do processo referencial do encapsulamento anafórico. Para tanto, considera-se que para atingir um bom resultado no trabalho com a leitura e construção de sentidos, serão realizadas atividades com o gênero textual artigo de opinião, por se tratar de um gênero comum no cotidiano e de uma grande força argumentativa.

Nessa perspectiva, este capítulo tem por objetivo descrever a metodologia de análise adotada para o estudo da ocorrência da anáfora encapsuladora no gênero artigo de opinião e sua contribuição na construção de sentidos do texto. Para isso, serão apresentados os procedimentos metodológicos empregados na condução da pesquisa. Aqui, são descritos o tipo de pesquisa, o campo e os sujeitos participantes, a constituição do *corpus*, além dos procedimentos de pesquisa.

4.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa científica é um processo que se desenvolve a partir de aproximações sucessivas da realidade, ao passo que fornece subsídios para intervenções no aspecto real, na tentativa de solucionar determinado problema. Assim, para uma melhor organização e credibilidade do trabalho científico, é importante classificá-la adequadamente.

De acordo com Gil (2010), uma pesquisa define-se como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.

Com o intuito de responder ao questionamento norteador deste estudo e investigar o uso de anáforas encapsuladoras na construção de sentidos no gênero textual artigo de opinião,

em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, optou-se por uma pesquisa descritiva, uma vez que, segundo Gil (2010, p. 49), “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.”

Pode-se ressaltar também que esta pesquisa justifica-se como descritiva porque “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Em outras palavras, para se colher os dados da investigação, descrevê-los e analisá-los, com vistas à obtenção dos objetivos propostos, foram tidos como referência o próprio espaço da pesquisa e os sujeitos nela envolvidos.

A escolha do método de pesquisa é instrumento importante para que todo o processo de trabalho seja efetivado. Neste trabalho, o método de análise foi qualitativo, por estar relacionado ao levantamento de dados sobre as motivações de um grupo, em compreender e interpretar determinados comportamentos, a opinião e as expectativas dos indivíduos de uma população.

Minayo (2009, p.14), no que diz respeito à pesquisa qualitativa, ressalta que ela “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações dos processos nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Desse modo, o método qualitativo se preocupa com aspectos da realidade não quantificáveis, além de centrar-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Ainda no que diz respeito ao método de abordagem, este estudo também é classificado como quantitativo, visto que houve uma quantificação numérica dos dados coletados, que posteriormente foram interpretados de forma qualitativa.

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa de campo, visto que, além de analisar documentos, possibilitou também a investigação no próprio local em que os fenômenos são observados. Nas palavras de Gil (2010, p. 53), “basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”, além de possibilitar o foco em diferentes comunidades nas mais diversas atividades humanas.

4.2 Sujeitos e Campo de Pesquisa

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre do ano de 2017, em uma escola de ensino fundamental da rede municipal da cidade de Nazária- PI, especificamente em uma turma de 9º ano.

A instituição educacional onde se realizou a pesquisa foi inaugurada em 1966. É frequentada por alunos da zona urbana e rural e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo uma demanda de 500 estudantes, aproximadamente. A escola oferta, nos três turnos, ensino fundamental (regular e EJA).

O espaço físico da referida escola é amplo, com sete salas de aula, um pátio, uma cozinha, três banheiros, uma diretoria e secretaria, além de sala dos professores. A instituição possui também uma biblioteca e um laboratório de informática, entretanto, não são utilizados por falta de funcionários que trabalhem nestes espaços.

A escola desenvolve algumas atividades relacionadas com as datas comemorativas, além de projetos de leitura, gincanas, palestras e trabalhos sociais os quais envolvem toda a comunidade. São realizados também simulados bimestrais que visam a preparação dos alunos para a OBMEP e Prova Brasil.

Com relação aos sujeitos participantes da pesquisa, trata-se de uma turma do 9º ano, do turno matutino da referida escola. Composta por 35 alunos das zonas urbana e rural, com faixa etária entre 14 e 15 anos, a turma é bem interativa e tem um bom relacionamento com sua professora de língua portuguesa. Atividades de leitura e produção de textos são realizadas constantemente.

A escolha pelo 9º ano aconteceu em virtude de que, ao cursar esta etapa, o aluno deve ser um conhecedor não somente dos aspectos textuais e sua compreensão, mas também da importância da leitura e produção para a comunicação e interação entre sujeitos. Ao terminar os estudos desse nível de escolaridade, a previsão é que os discentes passem a cursar outra importante etapa da Educação Básica: o Ensino Médio, o qual tem como uma de suas finalidades preparar o educando para o prosseguimento em estudos posteriores. Desse modo, é inegável o papel fundamental da leitura e construção de sentidos nesse processo.

4.3 Procedimentos de Pesquisa

Através dos procedimentos de pesquisa, pretende-se atingir o objetivo deste trabalho e contribuir para o processo de leitura e construção de sentidos no gênero artigo de opinião, em

especial por meio do processo referencial do encapsulamento anafórico, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em razão da importância da apropriação das competências linguísticas necessárias ao aprendizado da língua portuguesa e suas diversas manifestações, sobretudo, neste caso, a verbal.

Primeiramente, os dados iniciais foram coletados conforme os seguintes procedimentos:

- 1) seleção de textos do gênero artigo de opinião para que sejam realizadas atividades as quais envolvam a leitura e construção de sentidos dos textos;
- 2) elaboração de atividade diagnóstica a fim de detectar como os educandos constroem os sentidos a partir da leitura do gênero, sobretudo a argumentatividade expressa pelo autor, por meio do uso das anáforas encapsuladoras.
- 3) aplicação da atividade diagnóstica e análise dos dados obtidos por meio dela, os quais subsidiarão a construção da proposta de intervenção que envolverá a referenciação e sua contribuição para a construção de sentidos do texto.

Outros dados bastante relevantes para o desenvolvimento deste trabalho foram obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, uma vez que foram selecionadas fontes teóricas apropriadas com a intenção de fazer uma discussão e uma reflexão acerca dos estudos pertinentes para a articulação entre a teoria e a prática, essenciais para a realização da pesquisa. De acordo com Gil (2010, p. 29-30) a pesquisa bibliográfica “é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema.” Nesse ínterim, este tipo de pesquisa permite um contato direto com um determinado assunto, permitindo uma análise adequada e um controle das informações obtidas.

A análise de dados, como bem explica Gil (2010), tem por objetivo organizar sistematicamente os dados de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema de investigação. Dessa maneira, em função da delimitação de pesquisa, realizou-se por meio da leitura e análise em sala de aula de textos do gênero artigo de opinião. Para isso, foram consideradas as seguintes categorias de análise:

Quadro 1: Categorias de análise

ENCAPSULAMENTO ANAFÓRICO	
FORMA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sintagma nominal ▪ Pronome demonstrativo
TIPO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encapsulamento retrospectivo ▪ Encapsulamento prospectivo
FUNÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sumarização ▪ Argumentação ▪ Avaliação

Fonte: Elaborado pela autora

A atividade diagnóstica desenvolvida e o acompanhamento do desempenho dos discentes no cotidiano escolar serão imprescindíveis ao aperfeiçoamento dos trabalhos com a leitura e a construção de sentidos, pois possibilitam ao professor uma maior atenção no que se refere ao ensino das competências de leitura necessárias, as quais se encontram ainda deficientes. Para isso, é necessário um trabalho mais direcionado para aquilo que o aluno ainda precisa aprender ou aperfeiçoar.

4.4 Atividade diagnóstica

Os dados da pesquisa foram coletados através de uma atividade diagnóstica aplicada no mês de agosto de 2017 nas aulas de Língua Portuguesa. Esse instrumento foi o escolhido devido a necessidade de se diagnosticar os conhecimentos dos alunos no que se refere à construção de sentidos do gênero artigo de opinião por meio das anáforas encapsuladoras.

Luckesi (2008) defende que o processo de ensino deve ser democrático e que, por isso, “a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2008, p. 81)

Nessa perspectiva, é correto afirmar que a avaliação diagnóstica é um instrumento eficaz de auxílio ao professor no processo ensino aprendizagem, uma vez que possibilita o acompanhamento e a compreensão no que se refere aos conhecimentos dos alunos, permitindo ao educador o planejamento de estratégias com vistas à progressão do educando. O autor ainda observa que os dados coletados a partir de uma atividade diagnóstica devem ser analisados com precisão científica e utilizados para detectar a situação de aprendizagem do aluno, visando um conhecimento adequado do estágio real em que se ele encontra.

Neste trabalho, as questões que compõem a atividade diagnóstica foram elaboradas com base em dois textos do gênero artigo de opinião: “Retrato falado do Brasil”, de Sérgio Abranches; e “Internet: amiga ou inimiga? ”, de autoria de Joel Carvalho. O gênero artigo de opinião foi escolhido como instrumento diagnóstico por fazer parte dos gêneros estudados no 9º ano, de acordo com o livro didático adotado pela escola. O critério predominante para a escolha desses dois artigos específicos foi a variedade de encapsulamentos anafóricos em sua constituição, essenciais para a construção de sentidos durante o processo de leitura e compreensão dos textos.

Para a aplicação da atividade, inicialmente foi realizada uma revisão acerca das características do gênero artigo de opinião, que já havia sido trabalhado em sala anteriormente. Depois que as características foram reapresentadas aos discentes, os textos foram expostos, começando pela exploração do título e algumas atividades de pré-leitura, com o intuito de que os educandos construíssem suas primeiras hipóteses no tocante aos assuntos que poderiam ser tratados nos textos. Logo após, os alunos fizeram uma leitura silenciosa, seguida de uma leitura coletiva, orientada pela professora. Na sequência, foram feitas algumas considerações orais sobre os artigos de opinião e uma breve socialização entre alunos e professora, para que expusessem suas opiniões sobre aquilo que tinham lido. É relevante enfatizar que não foi realizada uma atividade de compreensão e interpretação mais profunda para não influenciar nas respostas dos educandos à atividade diagnóstica.

A atividade diagnóstica é composta por onze questões (oito objetivas e três subjetivas) que trabalham as anáforas encapsuladoras e sua importância para a construção de sentido em artigos de opinião, devido a carga argumentativa e avaliativa que podem apresentar, além de ser um importante instrumento de organização de um texto.

O primeiro artigo de opinião trabalhado (base para as oito primeiras questões) foi “Retrato falado do Brasil”, do autor Sérgio Abranches, publicado pela Revista Veja. No texto, o autor, por meio de sua experiência pessoal, argumenta acerca do racismo e defende a ideia

de que o problema não está nas pessoas negras, mas sim no preconceito demonstrado pelos outros, que insistem em não o enxergar.

Para as três últimas questões da atividade diagnóstica, foi trabalhado o artigo de opinião “Internet: amiga ou inimiga? ”, do articulista Joel Carvalho, publicado em um site de grande circulação, o qual trata de um tema bastante interessante para os adolescentes: a internet. No texto, o autor traz seu ponto de vista a respeito do uso excessivo da internet e de como isso tem mudado os hábitos da sociedade em geral, além de argumentar que a tecnologia não é o problema, mas sim a maneira como é utilizada.

Para a elaboração da atividade diagnóstica, levou-se em consideração três eixos que envolvem respectivamente a forma, o tipo e a função das anáforas encapsuladoras na construção de sentidos dos textos. O objetivo foi diagnosticar se os alunos conseguem identificar a forma como a anáfora encapsuladora se apresenta (pronomes demonstrativos ou sintagma nominal) e seu tipo de apresentação (retrospectivo ou prospectivo). Além disso, objetivou-se detectar se os educandos constroem os sentidos do texto por meio das anáforas encapsuladoras, identificando a sua função resumitiva⁵, argumentativa e avaliativa. A seguir, estão relacionadas às questões da atividade que exploraram esses três eixos, como mostra o seguinte quadro:

Quadro 2: Composição da atividade diagnóstica

EIXOS	ASPECTOS		QUESTÕES
FORMA	I	Sintagma nominal	1, 2
	II	Pronome demonstrativo	9, 10
TIPO	III	Encapsulamento retrospectivo	6
	IV	Encapsulamento prospectivo	4
FUNÇÃO	V	Sumarização	3, 11
	VI	Avaliação	7,8
	VII	Argumentação	5

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

⁵ Entende-se que, em todos os aspectos, a anáfora encapsuladora possui, primeiramente, a função de resumir porções textuais anteriores ou posteriores. No entanto, para fins didáticos e com vistas a concretização dos objetivos aqui pretendidos, a primeira função contemplada no terceiro eixo enfatizará a anáfora encapsuladora enquanto responsável por sumarizar ideias de forma neutra, enquanto que os outros aspectos a serem analisados no mesmo eixo buscarão analisar o encapsulamento anafórico nas suas funções avaliativas e argumentativas.

No eixo da forma, o primeiro aspecto explorado na atividade diz respeito à apresentação da anáfora encapsuladora enquanto sintagma nominal e sua contribuição para a organização do texto, explanados nas questões um e dois:

→*Leia novamente a seguinte passagem do texto para responder aos itens 1 e 2:*

Comecei a aula com **uma pergunta**: "O que diferencia a questão racial no Brasil e nos EUA?"

01. *Analisando a estrutura da expressão em destaque no trecho acima, pode-se afirmar que se trata de um sintagma*

- A () *verbal, pois é formada por dois verbos.*
- B () *verbal, pois é formada por numeral ou um verbo.*
- C () *nominal, pois é formada por um numeral e um substantivo.*
- D () *verbal, pois é formada por um verbo e um substantivo.*

Nessa questão, solicita-se que o aluno defina o tipo de sintagma presente no trecho e identifique morfologicamente as palavras que o compõem, a fim de reconhecer uma das formas nominais referenciais do encapsulamento. Para isso, é requerido do aprendiz o seu conhecimento gramatical, com o intuito de que ele reconheça que a composição do sintagma colabora para a organização do texto e antecipa o questionamento que se apresentará em seguida, função essencial do encapsulamento anafórico, que “não somente apresenta um fundamental papel coesivo e organiza os tópicos dentro do texto, mas pode, também, a partir de informações já mencionadas, implementar um objeto quase novo.” (CONTE, 2003, p. 177)

Na segunda questão, a qual também contempla a forma em que se apresenta a anáfora encapsuladora, o discente é levado a refletir sobre o objetivo do autor ao usar o sintagma nominal “uma pergunta”:

02. *Nesse trecho, a expressão destacada foi utilizada com o objetivo de*

- A () *demonstrar a opinião do autor sobre o tema abordado.*
- B () *anunciar o questionamento que aparece na sequência.*
- C () *avaliar a opinião dos leitores com relação ao tema.*
- D () *fazer uma pergunta aos leitores do texto.*

Este item objetiva que o aprendiz perceba que, ao utilizar o sintagma nominal destacado, o autor encapsula e anuncia o questionamento que se apresenta em seguida, e que, ao optar por este recurso, o articulista cria expectativas no leitor e organiza suas ideias, de modo a expor seus argumentos e defender seu ponto de vista no decorrer do texto. Assim, pretende-se que o estudante entenda que a anáfora encapsuladora funciona como um importante aspecto de organização textual, além de muitas vezes se apresentar como “argumento de predicções posteriores”. (CONTE, 2003, p. 177)

Conforme foi dito anteriormente, para a atividade diagnóstica e uma análise mais eficaz dos dados obtidos, as categorias foram divididas em três eixos: *forma*, *tipo* e *função*. O segundo aspecto de análise também faz parte do primeiro eixo e contempla a forma como a anáfora encapsuladora se apresenta e seu importante papel coesivo no texto, como se pode observar nas questões 9 e 10:

*09. No segundo e terceiro parágrafos do texto, há três ocorrências da palavra **isso**, que pertencem à mesma classe de palavras. Que classe de palavras é essa?*

- A () *Verbo*
- B () *Artigo definido*
- C () *Advérbio*
- D () *Pronome demonstrativo*

Este quesito foi elaborado com o intuito de que o educando identifique a morfologia do vocábulo “isso”, para que compreenda que a anáfora encapsuladora, enquanto forma nominal referencial de pronome demonstrativo, contribui para a progressão do texto, evitando as repetições e englobando ideias anteriores ou posteriores, em conformidade com o que mostra a questão seguinte:

*10. Leia novamente o segundo e o terceiro parágrafo do texto. Nas três ocorrências, a palavra **isso** foi utilizada pelo autor com a função de*

- A () *retomar e englobar a ideia apresentada anteriormente.*
- B () *retomar todo o primeiro parágrafo.*
- C () *englobar uma ideia dita posteriormente.*
- D () *retomar a ideia expressa no título do texto.*

No item 10, o educando é novamente levado a refletir sobre o papel desempenhado pelo encapsulamento anafórico (neste caso, pronome demonstrativo) na organização do texto, por meio da sumarização e retomada das ideias ditas anteriormente ou posteriormente em um texto. Dessa forma, o aprendiz poderá compreender que termos com função de encapsular e retomar as ideias do autor são importantes para que o texto progrida. Nesse contexto, Santos et al. (2015, p. 17), afirmam que “o texto é considerado elemento de interação, marcado pela coesão entre seus elementos e pela sua coerência interna/externa”. Isso é justamente o que ocorre no artigo de opinião “Internet: amiga ou inimiga? ”, e, conseqüentemente, na questão supracitada. Assim, ao fazer a leitura de um texto, como um artigo de opinião, por exemplo, a construção dos sentidos poderá acontecer de forma mais significativa, uma vez que o discente terá entendido que o encapsulamento anafórico contribui para esse processo, por sumarizar as ideias e contribuir, dessa forma, para a progressão do texto.

O segundo eixo trabalhado na atividade diagnóstica trata dos tipos de encapsulamento e foi desenvolvido com base nos postulados de Francis (2003, p. 192) acerca dos rótulos retrospectivos e prospectivos⁶. A referida autora denomina a anáfora encapsuladora como rótulo, o qual, segundo ela “exige realização lexical ou lexicalização em seu contexto: é um elemento nominal inerentemente não-específico cujo significado no discurso necessita precisamente ser decifrado”. Francis (2003) também explica que estes rótulos podem se adiantar ao segmento que resumem (“rótulo prospectivo”) ou vir depois do segmento resumido (“rótulo retrospectivo”).

A anáfora encapsuladora como encapsulamento retrospectivo está contemplado no item seis, como é mostrado a seguir:

06. Ao fazer uso da expressão “essa inversão típica”, o autor pretende atencipar algo a ser dito ou fazer referência a uma ideia anteriormente anunciada no texto? Que ideia é essa?

Esse quesito propõe que o discente reconheça a ideia retomada anaforicamente pela expressão “essa inversão típica”, que se trata das ideias anteriormente mencionadas pelo autor do artigo, as quais se baseiam na concepção de que o problema do racismo no Brasil é

⁶ Embora baseada em Francis (2003), o segundo eixo a ser trabalhado nesta pesquisa, para fins didáticos, irá tratar os fenômenos postulados pela autora como “encapsulamento retrospectivo” e “encapsulamento prospectivo”, pois entende-se que “rótulos” e “encapsulamentos” são expressões que designam um mesmo fenômeno.

tipicamente encarado de forma inversa pelas pessoas. Para isso, é necessário que o estudante, enquanto leitor atento, esteja consciente de que a expressão nominal foi usada para resumir o segmento precedente a ela e o quanto esse processo contribui para a progressão textual e, conseqüentemente, para a defesa do ponto de vista do autor.

Nesse contexto, por se tratar de uma anáfora encapsuladora que sumariza e rotula um segmento antecedente, tem-se um encapsulamento retrospectivo, o qual serve para encapsular e empacotar uma extensão do discurso que precede sua lexicalização. (FRANCIS, 2003)

O encapsulamento prospectivo, por sua vez, se apresenta antes daquilo que nomeia no texto. Esse tipo é abordado na questão quatro da atividade diagnóstica:

→*Leia:*

*Recentemente, numa palestra para gerentes de um banco, havia uma jovem gerente negra. Uma das raras mulheres e a única pessoa negra. Enfrentou **duas correntes discriminatórias para estar ali**: ser negra e ser mulher. Os colegas se sentiam desconfortáveis porque eu falava do "problema dela".*

04. O termo destacado foi empregado com a finalidade de

- A () sintetizar as ideias que foram apresentadas anteriormente no texto.
- B () fazer referência à jovem negra e a seus colegas que sofrem discriminação.
- C () mostrar que só existem duas formas de discriminação.
- D () antecipar e englobar a ideia que se apresenta em seguida.

Essa questão propõe que o educando analise a função desempenhada pela expressão em destaque, a qual se trata da antecipação e rotulação da ideia a ser apresentada posteriormente: a de ser negra e ser mulher serem fatores de discriminação. Torna-se preciso que, a partir das pistas linguísticas e do conhecimento de mundo acerca da temática, o aluno seja capaz de entender que a expressão utilizada pelo autor tem um importante papel organizador, e conseqüentemente, funciona como o anúncio de ideias e argumentos posteriores (conforme já se viu no item cinco). Portanto, trata-se de um encapsulamento prospectivo, o qual, de acordo com Francis (2003, p. 193), possui função “preditiva e organizadora” dentro do texto, contribuindo para o desenvolvimento de um argumento que poderá ser explanado em seguida.

O terceiro eixo da atividade diagnóstica contempla as funções desempenhadas pelas anáforas encapsuladoras, lembrando que estas têm a função de sumarizar porções textuais, pois elas “encapsulam (resumem) conteúdos textuais (explícitos ou implícitos) em porções cotextuais anteriores ou posteriores. A extensão dessa porção é variável; pode-se reduzir-se à proposição de uma sentença, ou a pedaços maiores do cotexto” (CAVALCANTE et al., 2014, p. 78). Além disso, as anáforas encapsuladoras também podem desempenhar funções avaliativas e argumentativas, a depender das escolhas lexicais do autor. As questões três e onze estão relacionadas com o aspecto da sumarização de ideias:

03. No primeiro parágrafo, o autor trata sobre a atitude das pessoas frente ao tema do preconceito racial. Que expressão do segundo parágrafo foi utilizada para se referir a essas ideias descritas pelo autor no parágrafo inicial do texto?

O objetivo da questão três é solicitar ao aluno que identifique a função da anáfora “essa cena” enquanto responsável pelo encapsulamento da informação precedente que se encontra no primeiro parágrafo: a de que sempre acontece a mesma situação quando o autor do texto trata do tema do racismo em suas aulas ou palestras. O esperado com esse item é que o educando seja capaz de entender que a escolha lexical do autor para sumarizar a porção textual do primeiro parágrafo, contribui para a organização das ideias, para a defesa do seu ponto de vista, que será exposto na sequência, e também para tentar conquistar a adesão do leitor àquilo que ele acredita e expõe em seu artigo, conforme afirma Cavalcante (et al., 2014, p. 81), pois, segundo a autora, o encapsulamento anafórico permite “ao enunciador voltar-se para o próprio dizer, numa atitude reflexiva, com a intenção de fixar um posicionamento e de, simultaneamente, engajar o leitor, para conquistar sua adesão.”

A questão onze, elaborada com base no texto “Retrato falado do Brasil”, também se enquadra nesse mesmo aspecto:

11. Com que função a expressão “essa tese” foi utilizada no texto?

Como se pode perceber, o quesito 11 também propõe que o aprendiz apreenda que o sintagma nominal presente no texto tem a função de englobar a ideia dita anteriormente pelo professor americano de que grande parte dos adolescentes não fazem mais uso de livros, revistas e jornais, os quais são os maiores meios de acesso ao conhecimento. A expectativa é que, como leitores proficientes, os alunos sempre façam a relação entre a anáfora e aquilo a que faz remissão, nesse caso, à porção que encapsula, a fim de que possam fazer a leitura, construindo sentido ao que leem.

Outro aspecto contemplado na atividade diagnóstica, por meio das questões sete e oito, é o de função avaliativa que a anáfora encapsuladora pode assumir:

→ *Observe atentamente um trecho do último parágrafo:*

*Ela não tinha problema, claro. Era uma pessoa natural, do gênero feminino e negra. Nascemos assim. O problema é os outros não quererem ver a discriminação. **Essa inversão típica** é que caracteriza a questão racial no Brasil.*

07. No trecho destacado, a palavra “típica” foi utilizada pelo autor no sentido de:

- A () Algo que não acontece sempre.
- B () Mostrar um tipo de preconceito enfrentado apenas no Brasil.
- C () Mostrar que essa inversão é um fato rotineiro no Brasil.
- D () Algo contrário à questão do preconceito racial.

Nesse item, é solicitado ao aluno que construa o sentido do texto, compreendendo o porquê do uso do termo “típica” para caracterizar a “inversão” mencionada pelo autor. O objetivo é que, através dessa questão, o estudante tenha base para responder a seguinte, a qual está interligada ao item sete, pois é necessário que ele saiba com que pretensão o articulista fez sua escolha lexical, para, dessa maneira, detectar a função avaliativa que a anáfora encapsuladora desempenha nesse caso, como se pode observar no item a seguir:

08. Ao fazer uso da expressão “inversão típica”, o autor pretende

- A () avaliar a forma como os brasileiros lidam com o problema do preconceito racial no Brasil.
- B () mostrar uma inversão própria do gênero feminino.
- C () mostrar que a forma de ver o preconceito racial no Brasil e Estados Unidos é igual.
- D () mostrar que os negros têm problema com sua cor.

De acordo com Zavam (2007), o encapsulamento anafórico pode atuar como um princípio argumentativo que não apenas organiza o texto, como também realiza avaliação que direciona o leitor em função de uma determinada orientação argumentativa elaborada pelo locutor. Nesse contexto, a questão supracitada destaca a função axiológica da anáfora. Isso acontece através do uso do sintagma nominal “essa inversão típica”, em que o autor demonstra sua avaliação sobre o problema do racismo no Brasil. Segundo ele, a questão racial no Brasil é vista de forma invertida: para alguns, o problema está na pessoa negra, por ser assim, e não na discriminação. Desse modo, torna-se necessário que o educando veja que o encapsulamento anafórico, por meio da referida expressão, não apenas encapsula a ideia anteriormente exposta, como também mostra a posição do autor frente ao tema retratado, por meio do uso do adjetivo “típica”, responsável por dar à anáfora uma carga avaliativa.

O quinto elemento a ser analisado por meio de questões da atividade diagnóstica é a função argumentativa da anáfora encapsuladora, conforme mostra o item cinco:

05. Ao fazer uso da expressão “duas correntes discriminatórias para estar ali” o autor

A () defende o ponto de vista de que ser negra e ser mulher são motivos de discriminação.

B () concorda com a ideia de que negros e mulheres não sofrem discriminação.

C () compreende as ideias defendidas pelos alunos brancos.

D ().entende os motivos que levam as pessoas a discriminar negros e mulheres.

Uma das funções da anáfora encapsuladora, de acordo com Conte (2003), é a de contribuir para a construção da argumentação. Assim, a questão cinco da atividade diagnóstica solicita que o discente estabeleça a relação entre o que o autor enuncia e sua proposta argumentativa, que é a defesa do seu ponto de vista de que ser negra e se mulher são motivos de discriminação no Brasil. Então, ao fazer uso da expressão “duas correntes discriminatórias” o autor não somente encapsula a porção textual que se apresenta na sequência (ser negra e ser mulher) mas também coloca na expressão o seu ponto de vista com relação ao tema. Dessa forma, para construir o sentido do que é dito, o aluno precisará não somente atentar-se para o que está escrito, como também evocar o seu conhecimento de mundo no que se refere às questões de preconceito com relação à raça e gênero, para, então, compreender a linha argumentativa defendida pelo autor, pois, para que o processo de referenciação se efetive, deve-se ir além das marcas linguísticas de um texto, visto que a referenciação é “uma atividade discursiva, em que a realidade é construída mantida e alterada

não apenas pela forma como o mundo é nomeado pelos interlocutores, mas, sobretudo, como sociocognitivamente os sujeitos interagem com ele”. (KOCH, 2014b, p.33)

Concluída a apresentação e descrição da atividade diagnóstica, na próxima seção será apresentada a análise dos dados.

4.5 Discussão dos resultados

Os dados foram analisados e organizados levando-se em conta os sete aspectos trabalhados dentro dos três eixos eleitos na composição da atividade diagnóstica. O quadro, a seguir, mostra os resultados da atividade, quantificando os acertos que foram transformados em porcentagem:

Quadro 3: Acertos na atividade diagnóstica

EIXOS	ASPECTOS		QUESTÕES	ACERTOS
FORMA	I	Sintagma nominal	1	25,86%
			2	25,86%
	II	Pronome demonstrativo	9	40%
			10	45,72%
TIPO	III	Encapsulamento retrospectivo	6	34,29%
	IV	Encapsulamento prospectivo	4	37,15%
FUNÇÃO	V	Sumarização	3	17,15%
			11	14,29%
	VI	Avaliação	7	80%
			8	62,86%
	VII	Argumentação	5	48,58%

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

É importante lembrar, de acordo com a metodologia deste trabalho, que a coleta de dados foi realizada no primeiro semestre do ano de 2017, em uma escola de ensino fundamental da rede municipal da cidade de Nazária-PI, especificamente em uma turma de 9º ano, composta por 35 alunos, com idade entre 14 e 15 anos.

De acordo com os dados coletados e a partir da computação das respostas dadas pelos alunos na atividade diagnóstica, foi possível observar primeiramente que a grande maioria das questões trabalhadas na atividade (mais de 80%) tiveram resultado abaixo da média (60%), o

que já mostra um alto índice de dificuldade dos estudantes na construção de sentidos dos textos do gênero artigo de opinião.

Ao analisar a primeira e segunda questões, as quais contemplam os aspectos que compõem o primeiro eixo, que abrange as formas nominais referenciais em que o encapsulamento anafórico pode se apresentar, diagnosticou-se que, em se tratando de identificar morfologicamente os termos que compõem o sintagma nominal “uma pergunta” e o objetivo do autor ao optar por essa estrutura, os alunos não obtiveram êxito em suas respostas, pois, dos 35 sujeitos da pesquisa, apenas 25,86% responderam que se trata de um sintagma nominal. *A priori*, constata-se que para responder à questão, o discente teria que acionar seus conhecimentos gramaticais acerca das classes de palavras, o que contribuiria para a identificação das formas nominais referenciais. No entanto, o que ficou claro é que muitos ainda se confundem no momento de fazer a análise morfológica de um vocábulo, pois a grande maioria (70%) optou pela alternativa que descrevia o sintagma como composto por um numeral e um verbo, o que leva a crer que o substantivo “pergunta” foi confundido com o verbo “perguntar”.

É importante ressaltar que aspectos relacionados ao ensino da gramática normativa não serão aprofundados neste estudo, uma vez que seu foco maior é a leitura e a construção de sentidos.

O objetivo da questão um era levar o educando a conhecer a anáfora encapsuladora por meio do sintagma nominal “uma pergunta”, e a partir do seu reconhecimento, ter base para o item seguinte, que questionou a função dessa anáfora dentro do texto.

Nesse sentido, ao responderem o item dois da atividade diagnóstica, o qual solicitou ao participante da pesquisa o objetivo do autor ao fazer uso do sintagma nominal destacado na questão, os estudantes obtiveram o mesmo resultado que a questão anterior (25,86%), pois, como já foi mencionado, uma está interligada a outra. Somente conhecendo a estrutura do sintagma e sua função de englobar o questionamento posterior: “*O que diferencia a questão social no Brasil e nos EUA?*”, o aluno poderia entender a função encapsuladora que a anáfora, em forma de um sintagma nominal, desempenha no texto analisado. Entretanto, o resultado desse aspecto investigado na atividade diagnóstica (forma – sintagma nominal) mostrou que, além de não conseguirem identificar o sintagma como forma nominal referencial, os educandos não entenderam que a anáfora encapsuladora “uma pergunta” antecipava a indagação feita pelo autor e exposta logo em seguida.

Com relação ao segundo aspecto da análise da atividade diagnóstica, a qual também faz parte do primeiro eixo (forma), constatou-se um percentual abaixo da média nos dois itens

da atividade que trabalham o pronome demonstrativo como anáfora encapsuladora. No item nove, em que foi requerido do aprendiz uma análise morfológica do vocábulo “isso”, observou-se que apenas 40% dos alunos responderam corretamente, comprovando mais uma vez que eles não conseguiram identificar essa forma nominal referencial.

Na questão seguinte (item dez), foi solicitado ao aluno o reconhecimento da função que a palavra “isso” desempenha nas três ocorrências em que aparece no texto: a função de retomar e englobar a ideia anteriormente exposta. Nesse contexto, dos 35 participantes da pesquisa, apenas 45,72% responderam de maneira correta, o que mostra que o nível de leitura dos alunos ainda é bastante superficial, pois eles informaram em suas respostas que a palavra “isso”, no texto, se refere a uma informação posterior. Desse modo, os discentes demonstraram não conseguir relacionar a anáfora encapsuladora a sua referência difusa, além de não reconhecerem o importante papel coesivo desempenhado por ela nesse caso: a retomada e o encapsulamento de porções textuais anteriores, posto que, como assinala Conte (2003, p. 77), “o encapsulamento anafórico é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente no texto.”

Nessa perspectiva, os resultados obtidos a partir da análise dos primeiros itens, os quais contemplam os dois aspectos do primeiro eixo (forma), mostram que a maioria dos educandos envolvidos na pesquisa não consegue identificar as formas nominais referenciais, nem reconhecer a função desempenhada por elas para a organização textual. Desse modo, pode-se ressaltar que a compreensão do papel das anáforas encapsuladoras faz com que o aluno perceba a progressão textual e a correta relação entre expressão referencial e referente, o que contribui para a construção dos sentidos do texto. Koch (2014b) resalta essa ideia ao dizer que as cadeias referenciais, quando devidamente construídas, garantem não somente a progressão e a continuidade referencial, mas também exercem papel relevante na construção de sentido do texto, e conseqüentemente, na sua coerência.

A análise do segundo eixo dos aspectos investigados na atividade diagnóstica (tipo), a saber: encapsulamento retrospectivo e encapsulamento prospectivo será apresentada na seqüência.

Os aspectos contemplados pelo eixo *tipo* e analisados por meio dos resultados da atividade diagnóstica foram os de *encapsulamento retrospectivo e encapsulamento prospectivo*, elencados com base nos postulados de Francis (2003), cujos estudos apontam que as anáforas encapsuladoras são denominadas como rótulos, e com base em suas considerações, Koch e Elias (2016, p. 94) ressaltam que ao utilizar um rótulo, o enunciador “faz sempre uma escolha e esta será sempre significativa em maior ou menor grau”.

Diante disso, o terceiro aspecto de análise contemplou o *encapsulamento retrospectivo*, o qual, segundo Francis (2003) ocorre quando o rótulo se apresenta depois do segmento que resume.

No item seis da atividade diagnóstica, foi solicitado ao aprendiz, por meio da leitura e construção de sentidos do artigo “Retrato falado do Brasil”, o entendimento acerca do processo de referenciação por meio da expressão “essa inversão típica”. O objetivo era que o aluno pudesse observar que o sintagma nominal se apresenta no texto para fazer referência a uma ideia anteriormente colocada, ou seja, se trata de um encapsulamento retrospectivo. De acordo com a coleta dos dados, somente 34,29% dos educandos respondeu satisfatoriamente à questão. Muitos dos sujeitos apontaram que o sintagma nominal destacado antecipava uma ideia a ser dita em vez de retomar algo apresentado antes. Dessa forma, percebe-se que a construção dos sentidos não se efetivou nessa questão, o que refletiu nos resultados de questões anteriores, as quais também abordaram o sintagma nominal “essa inversão típica” por meio de outras categorias de análise.

O aspecto investigado que contempla o *encapsulamento prospectivo* foi trabalhado no quesito quatro da atividade diagnóstica. Assim, foi solicitado que o participante da pesquisa analisasse a função desempenhada pela expressão “duas correntes discriminatórias para estar ali”, a qual se trata da antecipação e rotulação da ideia a ser apresentada posteriormente: a de ser negra e ser mulher serem fatores de discriminação. Nesse contexto, os dados obtidos com a pesquisa mostram que somente 37,15% dos sujeitos respondeu corretamente aquilo que a questão propôs.

A partir da análise das outras respostas dadas para o item, percebeu-se que ainda há uma confusão no que se refere ao entendimento de que a informação resumida se apresenta antes ou depois do elemento que a resume, uma vez que a grande maioria dos aprendizes optou pela alternativa “a” (sintetizar as ideias apresentadas anteriormente no texto). Outra porcentagem de participantes respondeu que a alternativa correta seria a letra “c” (mostrar que só existem duas formas de discriminação), o que, hipoteticamente, pode ter ocorrido pela falta de compreensão no que diz respeito à organização textual e a antecipação das ideias apresentadas no trecho destacado. Portanto, para construir de forma devida o sentido do texto, e compreender a referenciação e como ela pode contribuir nesse processo, é preciso que, a partir das pistas linguísticas e do conhecimento de mundo sobre a temática, o aluno seja capaz de entender que a expressão utilizada pelo autor tem um importante papel organizador, e conseqüentemente, funciona como o anúncio de ideias e argumentos posteriores, tratando-

se, dessa maneira, de um encapsulamento prospectivo, por se adiantar ao segmento que resume, ou seja, antecipar uma informação que o sucede.

A análise do terceiro eixo elencado neste estudo apresenta as considerações acerca dos dados coletados a partir da atividade diagnóstica no que se refere às funções da anáfora encapsuladora: sumarização, avaliação e argumentação.

Os quesitos subjetivos três e onze abordam o quinto aspecto: *sumarização*. Este trabalha a função da anáfora encapsuladora de resumir porções variáveis do texto as quais podem ser anteriores ou posteriores a ela (CAVALCANTE et al., 2014). Dessa maneira, a questão três requereu do participante da pesquisa o reconhecimento da expressão “esta cena”, utilizada pelo autor para se referir às ideias descritas no parágrafo inicial do texto. A coleta de dados aponta que apenas 17,15% dos discentes souberam identificar o sintagma nominal supracitado como responsável por retomar as ideias que foram exibidas no parágrafo precedente. Nesse interim, é possível inferir que a maioria dos participantes da pesquisa não conseguiu perceber, após a leitura do artigo de opinião “Retrato falado do Brasil”, que o sintagma nominal “esta cena” tem a função de encapsular uma porção textual precedente. Para isso, seria necessário que eles entendessem que o articulista nomeia como “esta cena” o constrangimento da turma ao falarem sobre racismo, bem como os olhares sempre voltados ao único negro da sala quando tratam do tema. Assim, o educando construiria o sentido necessário para responder corretamente à questão, ao compreender que o sintagma nominal destacado encapsula uma ideia anteriormente exposta, caracterizando-se, dessa maneira, como uma anáfora encapsuladora.

Na questão onze, também se encontra a avaliação desse mesmo aspecto: *sumarização*, pois trata-se de um item que solicita, de forma subjetiva, o reconhecimento da função desempenhada pelo sintagma nominal “essa tese” no texto. Analisando o resultado obtido através da coleta de dados, percebe-se que apenas 14,29% dos participantes conseguiu reconhecer a função da anáfora encapsuladora enquanto responsável por resumir uma porção textual precedente a ela: a tese apresentada pelo professor americano (os jovens não se importam em acessar os maiores meios de acesso ao conhecimento – livros, jornais, revistas...). Isso leva a entender que a noção de *tese* como elemento-chave do artigo de opinião ainda não é muito clara para os participantes da pesquisa, pois se tivessem se apropriado das características do gênero, poderiam ter atendido significativamente o propósito da questão.

Além disso, de maneira subjetiva, muitos alunos responderam que o sintagma nominal se referia à ideia que se apresentava em seguida. De acordo com esses dados, infere-se que o

motivo pelo qual essa resposta tenha sido bastante recorrente, pode ter sido o fato de muitos dos estudantes se confundirem com relação às funções do pronome demonstrativo “esse”, e se basearam na falsa premissa de que o pronome “esse” serve apenas para fazer referência a algo dito depois dele, isto é, de forma catafórica.

Com relação a função axiológica que a anáfora encapsuladora assume em alguns casos, foi elencada também o aspecto da *avaliação*, contemplado na atividade diagnóstica pelos itens sete e oito. Surpreendentemente, esse aspecto foi o que apresentou o melhor resultado na pesquisa, com um percentual de acertos maior que o esperado.

Os itens sete e oito se complementam pois solicitaram do aprendiz uma reflexão sobre o objetivo do autor ao utilizar a expressão “essa inversão típica”. A questão sete pediu que os estudantes apontassem qual o sentido pretendido pelo articulista ao fazer uso do vocábulo “típica”. Dos 35 participantes, 80% respondeu corretamente: que o autor teve a intenção de mostrar que, na sua opinião, o problema do racismo no Brasil é tido como uma inversão rotineira. Então, pode-se afirmar que, no quesito sete, os alunos atenderam ao propósito do enunciado e conseguiram construir o sentido pretendido pelo autor por meio de sua escolha lexical. Dessa forma, percebe-se que, para construir o sentido, os leitores demonstraram conhecer o significado do vocábulo em questão, visto que, somente apropriados disso eles poderiam entender a ideia apresentada no texto. Logo, a partir do resultado satisfatório obtido, grande parte dos alunos conseguiu responder corretamente à questão seguinte, a qual tratava do mesmo aspecto de análise.

Nesse contexto, a porcentagem de acertos no item oito foi de 62,86%, o que mostra que a maioria dos estudantes respondeu corretamente à questão. A proposta do quesito era refletir sobre a pretensão do articulista ao utilizar a expressão “essa inversão típica”. O objetivo era levar o aluno a pensar sobre de que forma o autor do artigo “Retrato falado do Brasil” avalia a questão do preconceito racial no Brasil: como uma inversão de valores que ocorre de forma rotineira em qualquer ambiente cujo racismo seja tema de uma discussão. Para isso, era necessário que o discente entendesse que, para o autor, a questão racial no Brasil é tida de forma inversa, pois as pessoas acham que o problema está no negro e não na discriminação. Assim, para construir o sentido proposto pelo item oito, os participantes, por meio de seus conhecimentos linguísticos e de mundo (como saber o significado do vocábulo *típica* e conhecer a questão racial no Brasil) compreenderam a carga avaliativa trazida pelo sintagma, uma vez que a escolha do articulista em fazer uso da anáfora encapsuladora “essa inversão típica” demonstrou sua avaliação acerca do problema discutido.

O que se pode inferir a partir do resultado apontado pela coleta de dados é que a maioria dos sujeitos da pesquisa conseguiram perceber a função axiológica exercida pelo encapsulamento anafórico, demonstrando que o sentido foi construído nesse caso não somente com base nas pistas linguísticas, mas também por meio do conhecimento de mundo do participante, pois, para se chegar a coerência de um texto, não basta apenas o conhecimento linguístico, é necessário uma articulação de elementos que vão além disso, haja vista que a “coerência de um texto não se manifesta apenas através da decodificação de seus elementos linguísticos, mas de uma série de fatores extralinguísticos e pragmáticos inerentes à construção de sentidos.” (CAVALCANTE, 2016, p. 32)

Sabendo que as anáforas encapsuladoras servem ao propósito de pontuar a argumentação, ou seja, podem cumprir funções argumentativas essenciais para o projeto de dizer daquele que enuncia na comunicação (ZAVAM, 2007), o sétimo aspecto investigado na atividade diagnóstica é a *Argumentação*. Tal aspecto foi trabalhado no quesito cinco e seu objetivo foi levar o educando a entender o ponto de vista defendido pelo articulista no artigo “Retrato falado do Brasil”, ao fazer uso do sintagma “duas correntes discriminatórias”. Foi questionado aos alunos o porquê do uso dessa expressão no texto, com o propósito de que ficasse esclarecido que ao utilizar esse encapsulamento anafórico, além de anunciar a ideia posterior, o articulista defendeu seu ponto de vista acerca da concepção de que ser negra e ser mulher são fatores que geram discriminação. Nesse contexto, ele construiu sua argumentação no tocante à questão racial enfatizando que a jovem gerente negra, presente na palestra, enfrentou dois motivos geradores de preconceito para estar presente ali: ser negra e ser mulher. Esse deveria ser o sentido construído pelos alunos ao responderem o item cinco.

Entretanto, de acordo com o resultado da atividade diagnóstica, apenas 48,58% dos aprendizes atendeu ao que foi requerido pelo quesito e apontou que o objetivo do autor foi defender seu ponto de vista acerca da temática da discriminação. Outra parte dos alunos optou por responder que ao fazer uso da expressão “duas correntes discriminatórias” o autor demonstrou entender os motivos que levam as pessoas a discriminar negros e mulheres. Infere-se, a partir desse resultado, que grande parte dos estudantes não soube construir o sentido argumentativo pretendido pelo articulista e fizeram inferências contrárias ao propósito do autor. Nesse sentido, pode-se afirmar que a construção de sentidos no quesito cinco não foi atingida satisfatoriamente, pois não houve um entendimento por parte da maioria dos educandos no que se refere ao ponto de vista defendido no artigo de opinião, e de como o encapsulamento anafórico contribui nesse processo, pois “as anáforas encapsuladoras [...]

revelam-se bastante produtiva em textos cuja função maior seja a argumentação, isto é, a manifestação de um ponto de vista.” (ZAVAM, 2007, p. 123)

Nessa perspectiva, através dos aspectos investigados na atividade diagnóstica, é possível observar que muitas são as dificuldades demonstradas pelos alunos do nono ano do ensino fundamental durante as atividades de leitura e construção dos sentidos, especialmente no que se refere às anáforas encapsuladoras e seu importante papel coesivo no texto.

Desse modo, foi elaborada uma proposta de atividade para o trabalho com o encapsulamento anafórico e sua contribuição para a construção de sentidos em textos do gênero artigo de opinião, com o intuito de minimizar as dificuldades de compreensão leitora apresentadas pelos discentes. O desenho dessa proposta é apresentado no próximo capítulo.

5 PROPOSTA DE TRABALHO COM AS ANÁFORAS ENCAPSULADORAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Neste capítulo, será apresentada uma proposta de intervenção sobre a temática das anáforas encapsuladoras e a construção de sentidos no gênero artigo de opinião, considerando os resultados da atividade diagnóstica descrita e analisada no capítulo anterior.

Na proposta, serão utilizados textos do gênero artigo de opinião, objeto de pesquisa deste estudo, os quais servirão como instrumento didático para as atividades desenvolvidas na referida atividade didática, que está dividida em três módulos. Os módulos contemplam as sete categorias de análise divididas em três eixos, oriundas dos resultados da análise dos dados da atividade diagnóstica. Dessa forma, cada módulo corresponde a um grupo de categorias, a saber: Grupo I – Forma: 1) Sintagma nominal; 2) Pronome demonstrativo. Grupo II – Tipo: 3) Rótulo retrospectivo; 4) Rótulo prospectivo. Grupo III – Função: 5) Sumarização; 6) Avaliação; 7) Argumentação;

Assim, a proposta caracteriza-se como uma atividade de compreensão leitora, uma vez que tem o objetivo de contribuir com a leitura e construção de sentidos do gênero artigo de opinião, especificamente a partir do uso das anáforas encapsuladoras. Desse modo, a intenção é auxiliar na formação de leitores proficientes, que não apenas decodificam, mas compreendem o que leem, construindo o sentido dos textos.

Com esse intuito, foi desenvolvida uma proposta de ensino que engloba uma adaptação⁷ das etapas sugeridas por Santos et al. (2015) para o trabalho com a leitura de textos verbais. As autoras trabalham com atividades de leitura em três etapas: i) a pré-textual, que , está centrada na motivação para a leitura, ou seja, trata de atividades que despertam o interesse por determinada leitura; ii) a textual, que trata do contato com o próprio texto, a partir da análise de elementos que são identificados no momento da leitura; e iii) a pós-textual, a qual consiste em fazer comparações entre textos, ou até mesmo uma atividade extra sobre o texto que foi lido, servindo também como pré-leitura para uma atividade posterior. (SANTOS et al., 2015, p. 48).

Logo, cada módulo desta proposta trabalha um grupo de categorias de análise por meio de atividades desenvolvidas nas etapas elencadas por Santos et al. (2015). Nesse sentido,

⁷ É importante ressaltar que este trabalho faz uma adaptação da proposta das autoras em razão de que trabalha as etapas por elas sugeridas não para o trabalho com a leitura de textos específicos, mas para a configuração de uma proposta que engloba outras particularidades, além da compreensão leitora em si mesma, tendo como foco o processo referencial de encapsulamento.

espera-se que, ao final das atividades, os alunos possam melhorar a compreensão leitora de artigos de opinião.

A proposta didática ora apresentada será organizada da seguinte forma:

Quadro 4: Categorias de análise da atividade diagnóstica

ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO COM AS ANÁFORAS ENCAPSULADORAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO	
MÓDULOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
I – FORMA	Sintagma nominal Pronome demonstrativo
III - TIPO	Encapsulamento retrospectivo Encapsulamento prospectivo
II - FUNÇÃO	Sumarização Avaliação Argumentação

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Desse modo, a proposta que tem como público-alvo alunos do nono ano do Ensino Fundamental, passa a ser descrita na sequência.

**AS ANÁFORAS ENCAPSULADORAS
E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

SUMÁRIO

MÓDULO I - Formas em que as anáforas encapsuladoras se apresentam	90
ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS	92
ATIVIDADES TEXTUAIS	94
ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS.....	102
MÓDULO II – Tipos de encapsulamento.....	104
ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS	106
ATIVIDADES TEXTUAIS	107
ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS.....	114
MÓDULO III - Funções desempenhadas pelo encapsulamento anafórico	115
ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS	117
ATIVIDADES TEXTUAIS	118
ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS.....	126

MÓDULO I – Formas em que as anáforas encapsuladoras se apresentam

APRESENTAÇÃO:

- Este módulo enfatiza o trabalho com o artigo de opinião, com o intuito de inicialmente levar os discentes a (re)conhecerem as características do gênero, pois, a partir dele, serão desenvolvidas atividades que contemplarão as formas em que as anáforas encapsuladoras, enquanto importante recurso coesivo, podem se apresentar na construção textual.

OBJETIVOS:

- Revisar a estrutura e a finalidade do gênero artigo de opinião.
- Trabalhar as formas nominais referenciais (sintagma nominal e pronome demonstrativo);
- Reconhecer as diferentes formas em que as anáforas encapsuladoras se apresentam em textos do gênero artigo de opinião.

CONTEÚDOS:

- Gênero artigo de opinião
- Formas nominais referenciais
- Anáforas encapsuladoras (introdução)

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

Quadro 5: Atividades a serem desenvolvidas – Módulo I

ETAPAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	TEMPO
ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da temática e dos objetivos da aula; • Apresentação e explicação das atividades a serem desenvolvidas; • Apresentação de um vídeo e letra da música “Não é sério”. • Conversa informal sobre o vídeo e texto da música; • Exposição de imagens que tratam da redução da maioria penal em data-show; 	20 min

	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão a partir de questionamentos orientados pelo professor; 	
ATIVIDADES TEXTUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão da sala de aula em cinco grupos de trabalho. • Leitura de artigos de opinião de jornais e revistas sobre a redução da maioria penal; • Identificação de fatos e opiniões nos artigos lidos; • Discussão orientada pelo professor acerca da estrutura do gênero artigo de opinião; • Registro da discussão em forma de quadro-síntese; • Revisão das partes que compõem o artigo de opinião: tese, argumentos, contra-argumentos; • Discussão orientada pelo professor sobre a redução da maioria penal. • Apresentação e leitura do artigo “Redução da idade penal”, do autor Wandyr Zafalon, em data-show, com algumas lacunas a serem preenchidas pelos alunos; • Preenchimento das lacunas no texto, trabalhando as nominais referenciais; • Apresentação e leitura coletiva do texto original; • Atividade escrita individual com correção coletiva; 	115 min
ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Debate em grupos acerca da temática de redução da maioria penal, a partir de questões norteadoras; • Elaboração de uma entrevista sobre o tema; • Registro da entrevista e identificação dos sintagmas nominais e pronomes demonstrativos com função de encapsulamento na fala do entrevistado; 	45 min

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Artigos de opinião impressos
- Data – show, notebook
- Caixa de som
- Atividades fotocopiadas

DURAÇÃO:

- 180 min (04 aulas)

ATIVIDADES:**ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS**

- Primeiramente, o docente apresentará a temática a ser trabalhada neste módulo, bem como os objetivos da aula, explicando as atividades a serem desenvolvidas;
- Para motivar os alunos à temática a ser desenvolvida na aula, o professor deverá projetar, por meio do data-show, o vídeo retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=NYc6ziURNsQ>.
- Os alunos deverão receber a letra da música “Não é sério”, da banda Charlie Brown, que será mostrada no vídeo.

*Eu vejo na TV o que eles falam
sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a
sério*

*Sempre quis falar
Nunca tive chance
Tudo o que eu queria
Estava fora do meu alcance
Sim, já
Já faz um tempo
Mas eu gosto de lembrar
Cada um, cada um
Cada lugar, um lugar
Eu sei como é difícil
Eu sei como é difícil acreditar
Mas essa porra um dia vai mudar
Se não mudar, pra onde vou...
Não cansado de tentar de novo
Passa a bola, eu jogo o jogo
Quem sabe mesmo é quem sabe
mais
Revolução na sua vida você pode
você faz
Quem sabe mesmo é quem sabe
mais
Revolução na sua mente você pode
você faz
Quem sabe mesmo é quem sabe*

*3x
Eu vejo na TV o que eles falam
sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a
sério*

*A polícia diz que já causei muito
distúrbio
O repórter quer saber porque eu
me drogo
O que é que eu uso
Eu também senti a dor
E disso tudo eu fiz a rima
Agora tô por conta
Pode crer que eu tô no clima
Eu tô no clima, eu tô clima
Eu tô no clima, segue a rima*

*Revolução na sua mente você pode
você faz
mais
Também sou rimador, também sou
da banca
Aperta um do forte que fica tudo a
pampa
Eu to no clima! Eu to no clima! Eu
to no clima
Segue a Rima!*

"O que eu consigo ver é só um
terço do problema
É o Sistema que tem que mudar
Não se pode parar de lutar
Senão não muda
A Juventude tem que estar a fim,
Tem que se unir,
O abuso do trabalho infantil, a
ignorância

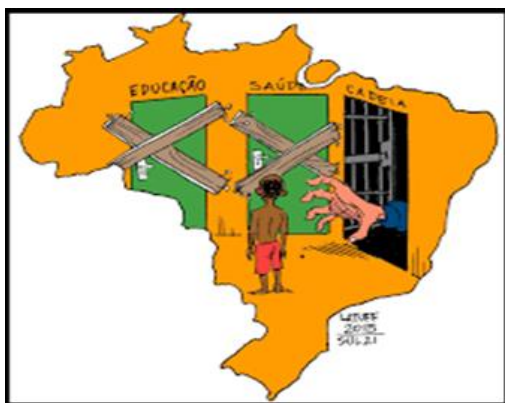
Só faz destruir a esperança
Na TV o que eles falam sobre o
jovem não é sério
Deixa ele viver! É o que Liga."

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/charlie-brown-jr/nao-e-serio.html>

- Após a audição da música, o educador deverá fazer perguntas como:
 - ✓ Vocês conhecem a música que acabaram de ouvir por meio do vídeo?
 - ✓ Do que a música trata?
 - ✓ Qual a opinião do autor com relação ao tema retratado na letra da música?
 - ✓ Você concorda com o que diz a letra da música? Por quê?

- Na sequência, o professor, em data-show, irá expor as charges que seguem:

Imagem I



Fonte: www.sul21.com.br/

Imagem II



Fonte: <http://www.juniao.com.br/mentiras>

- Depois de os alunos observarem as cenas, o docente promoverá uma discussão em sala, a partir de questionamentos orais, como:
 - 1) Descreva detalhadamente as duas cenas.
 - 2) Qual das duas cenas mais chamou a atenção de vocês? Por quê?
 - 3) As duas cenas tratam do mesmo assunto? Qual?
 - 4) Qual a opinião expressa pelo autor na imagem I? E na imagem II?
 - 5) Argumentos são as justificativas utilizadas pelo autor para defender seu ponto de vista acerca de um determinado assunto. Que argumentos foram utilizados em cada uma das imagens?

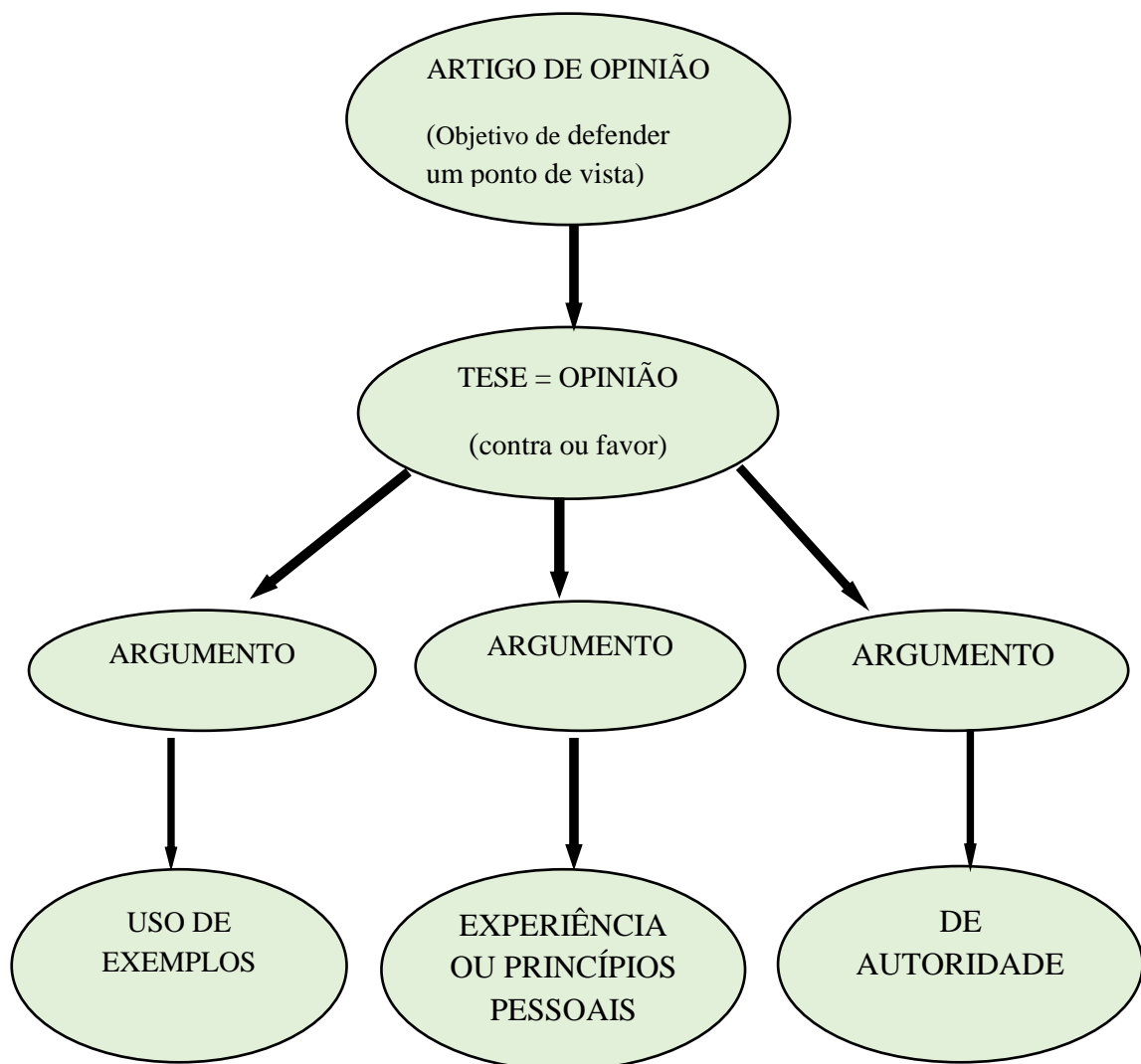
- 6) Em nosso dia a dia, somos levados a manifestar nossas opiniões acerca de diversos assuntos. Qual das duas cenas expostas acima retrata a sua opinião sobre o assunto?
 - 7) Você já observou os argumentos utilizados pelos autores. E você? Que outros argumentos justificam o seu ponto de vista?
 - 8) Qual a relação entre as imagens e o vídeo que você acabou de assistir?
- Após a discussão, o educador deverá trabalhar com alunos a forma/função do gênero artigo de opinião, fazendo uma síntese do que foi discutido e esclarecendo que se trata de um gênero que, dentre outras características, pode abordar temas polêmicos diversos, tese, argumentos, etc.

ATIVIDADES TEXTUAIS

- No início desta etapa, a sala será dividida em 05 grupos, os quais deverão ler, somente entre si, artigos de opinião (ver anexo II), fornecidos pelo professor, sobre redução da maioria penal, publicados em sites jornalísticos de grande circulação.
- Os membros dos grupos deverão, durante a leitura dos textos, distinguir os fatos e opiniões relatados pelo autor.
- Cada grupo deverá ler o artigo de opinião para toda a classe.
- Após a leitura, o professor deverá direcionar uma discussão para se chegar ao reconhecimento do gênero, tais como:
 - ✓ De que trata cada texto lido?
 - ✓ Qual a finalidade de cada texto?
 - ✓ O que esses textos têm em comum?
 - ✓ Qual a opinião do autor sobre o tema trabalhado no texto?
 - ✓ Qual o argumento utilizado pelo autor para defender sua opinião?
 - ✓ Vocês concordam com o que o autor diz no texto? Por quê?
- À medida que os estudantes estiverem discutindo sobre os textos coletivamente, o professor deverá fazer um quadro síntese na lousa com as respostas dadas pelos discentes, a fim de se chegar à estrutura do artigo de opinião.

TEXTO	TEMA	FINALIDADE	TESE	ARGUMENTO
I				
II				
III				
IV				
V				

- A partir das respostas dadas pelos alunos na atividade anterior, reforçar as características do gênero.
- Expor, em data-show, o esquema abaixo, sintetizando o que foi discutido sobre o gênero artigo de opinião:



- Após a apresentação, o docente pedirá aos grupos que identifiquem nos artigos lidos as características apresentadas no esquema.

Redução da idade penal

Wandyr Zafalon

Quando cenas violentas se repetem e repercutem por todo o território nacional, o assunto redução da idade penal volta com intensidade. Em primeiro lugar, não podemos deixar de entender e respeitar o sentimento de perda e luto dos parentes próximos. São inteiramente compreensíveis as manifestações de revolta e intenções de vingança surgidas em momentos tão inesperados e dolorosos. Revolta e vingança são mecanismos utilizados como forma de suportar a própria dor e podem até ajudar na elaboração do luto.

Devemos ficar atentos, quando crimes violentos comovem toda a sociedade, para não permitirmos que nossas emoções cheguem a eliminar nossa própria racionalidade.

*Ao fazermos **a pergunta**: Quem é esse criminoso??? Na maioria das vezes, vamos deparar com respostas que nos levarão à seguinte conclusão: somos vítimas de vítimas.*

*Pensando e sentindo assim, é fácil perceber que a sociedade precisa reduzir muitas **outras coisas**: reduzir a corrupção, reduzir a desigualdade social, reduzir a injustiça, reduzir os políticos desonestos, reduzir a falta de educação, porque ela, infelizmente, ainda não é para todos.*

Reduzir a idade penal isoladamente é apenas um desejo vingativo que faz emergir e transparecer a nossa própria violência.

Muito se critica o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Porém, o mesmo já existe há mais de uma década, e pouco, muito pouco, saiu do papel. Nenhum governo (federal, estadual ou municipal) colocou em foco, como prioridade, os direitos que nossas crianças e adolescentes adquiriram e merecem. Os setores mais conservadores da sociedade criticam os defensores do ECA, que só enxergariam os "direitos". Mas esses direitos são tão básicos e elementares que mostram o tamanho do descaso com as causas sociais de nosso país. O estatuto quer toda criança e todo adolescente na escola; no esporte; nas artes; no meio de famílias com renda suficiente para proporcionar uma vida digna e qualificada.

*Enquanto **isso** não vier, reduzir isoladamente a idade penal é se vingar, dos outros, por um crime cometido por nós mesmos. O não cumprimento de nossa parte, enquanto sociedade, é talvez mais violento do que a própria violência.*

Wandyr Zafalon Junior é psicólogo-clínico, em Araçatuba (Folha da Região, 25/11/2003)

- Em seguida, expor o artigo de opinião “Redução da idade penal”, do autor Wandyr Zafalon, em data-show.
- O texto deverá ser apresentado com os sintagmas nominais e pronomes demonstrativos com função de encapsulamento anafórico destacados. Desse modo, a medida que fizerem a leitura coletivamente e direcionados pelo professor, os alunos poderão perceber a forma em que as anáforas encapsuladoras se apresentam.
- Durante a socialização do texto, o professor deve mostrar aos alunos as formas nominais referenciais em que as anáforas podem se apresentar, com o objetivo de levá-los a percepção de que essas formas podem ser compostas por sintagmas ou pronomes.
- Em seguida, o educador poderá fazer o seguinte questionamento:
 - ✓ Que outros sintagmas poderiam substituir os sintagmas destacados sem alterar o sentido do texto?

Professor, é relevante ressaltar que o importante é simplificar ao máximo esses conceitos, uma vez que o foco principal não deve ser os aspectos de classificação gramatical, pois o essencial é que os estudantes percebam que a identificação correta dos sintagmas nominais e pronomes demonstrativos, enquanto recursos coesivos, contribuem para a compreensão textual.

- Depois da leitura e socialização do artigo de opinião “Redução da idade penal”, os alunos irão responder a uma atividade individual escrita sobre o texto: “Sou contra a redução da maioridade penal”, com o intuito de reforçar os conceitos discutidos, principalmente a função e constituição do sintagma nominal e pronome demonstrativo enquanto encapsulamento anafórico.

Professor, é necessário explicar para os alunos que as palavras ao longo do texto vão sendo substituídas por outras, evitando assim repetições exageradas. A esse processo de substituição dá-se o nome de anáfora. No caso das anáforas encapsuladoras, não há substituição de um termo específico, mas sim o resumo de partes do texto, em que porções textuais anteriores ou posteriores são sumarizadas, o que contribui para a organização textual e para a construção da argumentação do autor.

- Abaixo, segue uma sugestão de atividade escrita:

ATIVIDADE ESCRITA

Sou contra a redução da maioridade penal

Renato Roseno

*A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu **uma fogueira**: a redução da idade penal. Algumas pessoas defendem a ideia de que a partir dos dezesseis anos os jovens que cometem crimes devem cumprir pena em prisão. Acreditam que a violência pode estar aumentando porque as penas que estão previstas em lei, ou a aplicação delas, são muito suaves para os menores de idade. Mas é necessário pensar nos porquês da violência, já que não há um único tipo de crime.*

Vivemos em um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento, que só pode gerar mais violência. Então, medidas mais repressivas nos dão a falsa sensação de que algo está sendo feito, mas o problema só piora. Por isso, temos que fazer as opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que defendemos.

*Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer **isso** não diminuirá a violência. Nosso sistema penal como está não melhora as pessoas.*

O problema não está só na lei, mas na capacidade para aplicá-la.

Sou contra porque a possibilidade de sobrevivência e transformação destes adolescentes está na correta aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lá estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei. Para fazer bom uso do ECA é necessário dinheiro, competência e vontade.

*Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal é ineficiente para atacar o problema. Problemas complexos não serão superados de modo simplório e imediatista. Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, de um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens não precisam ir para a cadeia. Precisam sair do caminho que os leva até lá. Temos que tomar **uma decisão**: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.*

Renato Roseno é advogado, coordenador do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca – Ceará) e da Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (Anced).

01. Você aprendeu que o artigo de opinião é um gênero no qual o autor defende seu ponto de vista por meio de uma tese. Qual a tese defendida pelo autor do artigo que você acabou de ler?

02. Que argumentos o autor utilizou para defender seu ponto de vista?

03. De acordo com o artigo, qual é o argumento daqueles que defendem a redução da maioria penal?

04. Marque somente a alternativa que mostra uma opinião defendida por Renato Roseno em seu artigo:

- a) () A aplicação de medidas mais repressivas, no combate aos crimes, ao contrário do que muitos pensam, acaba com a violência.
- b) () Ele se mostra contra a redução da maioria penal, porque defende a ideia de que os menores de idade não devem ser responsabilizados pelos seus atos infracionais.
- c) () Manter, juntos, adolescentes e adultos no mesmo sistema penal, diminuirá a violência, já que o sistema penal brasileiro, na forma como se encontra, melhora os indivíduos.
- d) () É fundamental, principalmente, que se valorize a vida em todas as suas formas, por meio de um projeto ético e político de sociedade.

05. Indique a alternativa que apresenta uma característica do gênero artigo de opinião:

- a) () O tema, nele abordado, nunca é polêmico.
- b) () O autor sempre apresenta, nesse gênero, opiniões contrárias em relação ao tema debatido.
- c) () O autor expõe o seu ponto de vista sobre o tema, argumentando, de modo a convencer o leitor da opinião que ele defende.
- d) () O autor não informa, nesse gênero, a respeito de um fato ocorrido, de interesse público.

06. Leia os sintagmas apresentados a seguir, retirados do texto. Observe-os atentamente e responda às questões:

uma decisão

uma fogueira

a) O que eles têm em comum?

b) Qual o sentido de cada um deles?

c) Se usarmos as palavras de cada sintagma de forma isolada, elas manifestariam o mesmo sentido que manifestam quando estão juntas?

d) Para manter o sentido, uma palavra depende da outra? Explique.

e) Analisando as duas palavras que formam cada sintagma, qual a palavra mais importante para a construção do sentido do sintagma?

f) Qual a relação existente entre as duas palavras que compõem os sintagmas?

g) Eles se referem a algum elemento do texto?

→ Leia novamente a seguinte passagem do texto para responder o item 7:

*A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu **uma fogueira**: a redução da idade penal.*

07. Nesse trecho, a expressão destacada foi utilizada com o objetivo de

- a) () demonstrar a opinião do autor sobre o tema abordado.
- b) () anunciar e englobar a ideia que aparece na sequência.
- c) () avaliar a opinião dos leitores com relação ao tema.
- d) () fazer uma pergunta aos leitores do texto.

08. Observe a seguinte passagem do texto:

*Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer **isso** não diminuirá a violência.*

Nela, o termo “isso” foi utilizado com a função de

- A () retomar e englobar a ideia apresentada posteriormente.
- B () anunciar e englobar uma ideia que será apresentada.
- C () retomar a ideia expressa no título do texto.
- D (). retomar todo o primeiro parágrafo.

09. No último parágrafo, o autor fez uso do sintagma nominal “uma decisão” para:

- A () retomar e englobar a ideia apresentada anteriormente.
- B () retomar e englobar uma ideia dita posteriormente.
- C () retomar a ideia expressa no título do texto.
- D () retomar todo o último parágrafo.

Professor, para finalizar esta etapa, mostre aos seus alunos, a partir do texto lido, que para Roseno escrever um texto de opinião como um articulista de jornal, ele precisou de:

- ✓ Ter, como ponto de partida, uma questão polêmica que circula na imprensa e em relação à qual o articulista se coloca.
- ✓ Tomar uma posição em relação ao que já foi dito sobre o assunto controverso;
- ✓ Apresentar argumentos ou razões que sustentam a posição assumida, a favor ou contra, trazendo vozes de autoridades, exemplos;
- ✓ Antecipar e contestar os argumentos dos oponentes;
- ✓ Articular o texto e concluí-lo.

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

- Levando em consideração que a finalidade do artigo de opinião é expressar o ponto de vista do autor acerca de um determinado tema, cada grupo deverá, a partir da discussão sobre a redução da maioria penal e sob orientação do professor, formular perguntas sobre o tema e entrevistar funcionários da escola, com o intuito de conhecer a opinião dos entrevistados sobre a temática.
- As entrevistas deverão ser organizadas da seguinte forma:
 - ✓ **Grupo I:** entrevistará um professor;
 - ✓ **Grupo II:** entrevistará o diretor;
 - ✓ **Grupo III:** entrevistará um agente de portaria;
 - ✓ **Grupo IV:** entrevistará uma merendeira;
 - ✓ **Grupo V:** entrevistará uma secretária;
- A entrevista deverá ser registrada, e em seguida, cada grupo irá identificar as formas nominais referenciais (sintagmas nominais e pronomes), com função de encapsulamento, na fala do entrevistado, socializando os resultados na aula seguinte.

Professor, devido à dinâmica da atividade pós-textual, ela poderá ser iniciada em uma aula e finalizada na outra.

RESULTADOS ESPERADOS:

- Espera-se que ao final do módulo os alunos se (re)apropriem das características do gênero artigo de opinião, bem como identifiquem as formas em que as anáforas encapsuladoras se apresentam.

MÓDULO II – Tipos de encapsulamento

APRESENTAÇÃO:

- Este módulo apresenta atividades que objetivam trabalhar os tipos de encapsulamento anafórico. Para isso, foram elaboradas, com base em textos do gênero artigo de opinião, questões que contemplam o encapsulamento retrospectivo e o encapsulamento prospectivo, com vistas a minimizar as dificuldades na construção de sentidos apresentadas pelos alunos.

OBJETIVOS:

- Ler e interpretar textos do gênero artigo de opinião;
- Reconhecer como são as relações entre as anáforas encapsuladoras e seus referentes: de retomada (encapsulamento retrospectivo) ou de antecipação (encapsulamento prospectivo) de uma informação.

CONTEÚDOS:

- Gênero artigo de opinião
- Anáforas encapsuladoras
- Encapsulamento retrospectivo e encapsulamento prospectivo

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

Quadro 6: Atividades a serem desenvolvidas – Módulo II

ETAPAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	TEMPO
ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da temática e dos objetivos da aula; • Apresentação e explicação das atividades a serem desenvolvidas; • Distribuição de uma imagem impressa para os alunos, sobre a temática do namoro na adolescência. • Conversa informal a partir de questionamentos orientados pelo professor; • Plenária direcionada pelo educador, a partir da manifestação dos pontos de vista dos discentes, que estarão divididos em dois grupos de trabalho; 	45 min

	<ul style="list-style-type: none"> • Registro no quadro dos pontos mais relevantes do debate; 	
ATIVIDADES TEXTUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão da sala de aula em duplas; • Leitura silenciosa de um texto do gênero artigo de opinião (com lacunas); • Atividade escrita em dupla; • Socialização das respostas dadas pelas duplas; • Registro no quadro das respostas mais pertinentes; • Exposição do texto original em data-show; • Revisão das características do gênero artigo de opinião; • Discussão sobre o texto (interpretação); • Aula explicativa sobre as anáforas encapsuladoras presentes no texto e suas relações com os referentes; • Atividade escrita individual com correção coletiva; 	90 min
ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão da sala em cinco grupos de trabalho; • Pesquisa de textos do gênero artigo de opinião sobre namoro na adolescência; • Montagem de um painel com os textos impressos; • Exposição dos trabalhos em sala de aula; 	45 min

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Data – show, notebook
- Celulares
- Caixa de som
- Atividades fotocopiadas
- Dicionários

DURAÇÃO:

- 180 min (04 aulas)

ATIVIDADES:

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

- Para iniciar as atividades, o docente apresentará a temática a ser trabalhada, bem como os objetivos da seção, explicando as atividades a serem desenvolvidas;
- O educador deverá dividir a sala em dois grupos, e entregar a eles a seguinte imagem impressa, para motivar os alunos à leitura de um artigo de opinião sobre a temática do namoro na adolescência, que será realizada posteriormente.



Fonte: <http://cabecinhaspensadorasepl.blogspot.com.br/2012/12/pre-projeto-namoro-na-adolescencia.html>

- O professor deverá realizar uma conversa informal sobre o tema, usando os questionamentos a seguir:
 - a) O que chama mais a sua atenção nessa imagem?
 - b) Descreva a imagem, destacando a expressão das pessoas e o texto verbal que está sobre a imagem delas.
 - c) Qual é o tema principal abordado nessa imagem?
 - d) O que está escrito no retângulo que está sobre a imagem das pessoas?
 - e) Você concorda com essa afirmação? Por quê?
 - f) Em sua opinião, todos os pais ou responsáveis devem interferir no namoro do adolescente? De que forma isso deve acontecer?

Professor, ressalte aos alunos sobre a importância de darem sua opinião sempre que necessário e de respeitarem as opiniões dos demais.

- Após a conversa informal, cada grupo deverá elaborar argumentos em defesa de um ponto de vista sobre o tema. Um grupo deverá apresentar argumentos contra e o outro a favor.
- Depois, o professor realizará uma plenária sobre o assunto a ser discutido, socializando os argumentos elaborados pelos dois grupos e destacando os argumentos mais fundamentados.
- O professor deverá anotar no quadro os pontos relevantes do debate, fechando a atividade e preparando a turma para as atividades textuais que serão realizadas em seguida.

ATIVIDADES TEXTUAIS

- O educador deverá dividir os alunos em duplas e entregar o texto “O namoro na adolescência”, explicando que se trata de um artigo de opinião.

Professor, em meio a leitura, procure sempre lembrar as características do gênero artigo de opinião, bem como sua estrutura composicional, público-alvo, finalidade, etc. Isso é necessário para que os alunos estejam cientes da argumentatividade presente no texto, a fim de que reconheçam isso no uso das anáforas encapsuladoras. Mostre que todas as partes do texto têm o mesmo objetivo: convencer o leitor sobre a opinião da autora defendida no artigo.

- O texto deverá ser apresentado em lacunas, para que os alunos as completem de acordo com as sugestões apresentadas na atividade.

Professor, antes de iniciar a atividade, é necessário mostrar aos alunos que as palavras ao longo do texto vão sendo substituídas por outras, evitando assim repetições exageradas. A esse processo de substituição dá-se o nome de anáfora. No caso dessa proposta, a qual foca o encapsulamento anafórico, é importante esclarecer que as anáforas que englobam partes do texto e auxiliam na manifestação argumentativa do autor contribuem para a progressão textual e a construção de

- As duplas deverão fazer uma leitura silenciosa do texto e discutir entre si para selecionarem as expressões nominais mais adequadas para cada lacuna.
- O objetivo é que eles percebam que as expressões utilizadas irão resumir uma parte textual, seja ela anterior ao termo utilizado ou posterior a ele, e que, ao mesmo tempo, promovem a progressão do texto, por meio da avaliação da autora sobre a temática e sua argumentação.

ATIVIDADE ESCRITA EM DUPLA

01. Leia atentamente texto a seguir:

O namoro na adolescência

Marta Suplicy

*Um namoro, para acontecer de forma positiva, precisa de _____
_____: a começar pela família, que não seja muito rígida e atrasada nos seus valores, seja conversável, e, ao mesmo tempo, tenha limites muito claros de comportamento. O adolescente precisa _____, para se sentir seguro. O outro aspecto tem a ver com o próprio adolescente e suas condições internas, que determinarão suas necessidades e a própria escolha. São fatores inconscientes, que fazem com que a Mariazinha se encante com o jeito tímido do João e não dê pelota para o herói da turma, o Mário. Aspectos situacionais, como a relação harmoniosa ou não entre os pais do adolescente, também influenciarão o seu namoro. Um relacionamento em que um dos parceiros vem de um lar em crise, é, de saída, dose de leão para o outro, que passa a ser utilizado como anteparo de todas as dores e frustrações. Geralmente, _____ é demais para o outro parceiro, que também enfrenta suas crises pelas próprias condições de adolescente. Entrar em contato com a outra pessoa, senti-la, ouvi-la, depender dela*

afetivamente e, ao mesmo tempo, não massacrá-la de exigências, e não ter medo de se entregar, é tarefa difícil em qualquer idade. Mas é assim que começa _____: de relacionar-se afetivamente na expectativa de durar a vida toda.

Fonte: <http://eliterfagia.blogspot.com.br/2012/06/atividade-de-leitura-e-compreensao.html>

→ Selecione, dentre as possibilidades listadas a seguir, as que preenchem coerentemente as lacunas do texto.

→ Observe a estrutura de cada expressão e se o sentido do texto não será prejudicado a partir dos trechos que você utilizar para completar os espaços em branco no texto. Justifique suas escolhas.

→ Observe e anote se cada expressão utilizada se refere a uma parte do texto anterior ou posterior a ela.

MUITAS COISAS	VÁRIOS INGREDIENTES	QUASE NADA
DISSO	DELE	DELA
ESSE NAMORO	ESSA SITUAÇÃO	ESSA CARGA
O INCRÍVEL ERRO	ESSE MOMENTO RUIM	ESSE IMPORTANTE APRENDIZADO

- Depois que as duplas responderem a atividade, o professor deverá escutar as respostas de cada uma, bem como as justificativas de suas escolhas. Ele anotarás no quadro as respostas mais pertinentes.
- Após a socialização das respostas, o texto deve ser exibido em data-show, para que os educandos tenham contato com a escrita original, com as expressões destacadas, e o confronto com as suas respostas.
- Eis o texto original:

O namoro na adolescência

Marta Suplicy

*Um namoro, para acontecer de forma positiva, precisa de **vários ingredientes**: a começar pela família, que não seja muito rígida e atrasada nos seus valores, seja conversável, e, ao mesmo tempo, tenha limites muito claros de comportamento. O adolescente precisa **disso**, para se sentir seguro. O outro aspecto tem a ver com o próprio adolescente e suas condições internas, que determinarão suas necessidades e a própria escolha. São fatores inconscientes, que fazem com que a Mariazinha se encante com o jeito tímido do João e não dê pelota para o herói da turma, o Mário. Aspectos situacionais, como a relação harmoniosa ou não entre os pais do adolescente, também influenciarão o seu namoro. Um relacionamento em que um dos parceiros vem de um lar em crise, é, de saída, dose de leão para o outro, que passa a ser utilizado como anteparo de todas as dores e frustrações. Geralmente, **essa carga** é demais para o outro parceiro, que também enfrenta suas crises pelas próprias condições de adolescente. Entrar em contato com a outra pessoa, senti-la, ouvi-la, depender dela afetivamente e, ao mesmo tempo, não massacrá-la de exigências, e não ter medo de se entregar, é tarefa difícil em qualquer idade. Mas é assim que começa **este importante aprendizado**: de relacionar-se afetivamente na expectativa de durar a vida toda.*

Fonte: <http://eliterfagia.blogspot.com.br/2012/06/atividade-de-leitura-e-compreensao.html>

- O docente deve realizar uma segunda leitura para reforçar as características do gênero e ajudar os alunos a compreenderem o sentido do texto, usando pistas para identificar como o autor utiliza as características do gênero para persuadir.
- O professor poderá fazer perguntas sobre o texto, como:
 - ✓ Segundo a autora, o que um namoro precisa ter para acontecer de forma positiva?
 - ✓ Qual a tese defendida por Marta Suplicy?
 - ✓ Que argumentos a autora utilizou para defender seu ponto de vista?
 - ✓ Para a autora, por que é tão importante para o adolescente ter o apoio da família?
 - ✓ Há, no texto, palavras que vocês desconheçam o significado? Quais?

Neste momento, os alunos devem ser motivados a descobrirem o sentido pelo contexto em que a palavra está inserida. Se ainda assim a resposta dos alunos for positiva, o professor deve intervir com o uso de dicionários, para que, juntos, possam construir o sentido do texto.

- ✓ E você? Que ponto de vista defende acerca do tema namoro na adolescência?
 - ✓ Quais os seus argumentos em defesa de sua opinião sobre o tema?
- Em seguida, é o momento em que o docente deverá focar a aula nas anáforas encapsuladoras presentes no texto. É preciso que os alunos percebam a relação que essas anáforas constroem com seus referentes. Para isso, torna-se necessário que os discentes sejam guiados a perceberem que as anáforas podem, a depender da escolha lexical do articulista, se adiantar à porção que resumem ou vir depois do conteúdo textual resumido.

É importante lembrar que as anáforas encapsuladoras são aquelas que não recuperam um referente específico, mas conteúdos inteiros do texto, precedentes e/ou consequentes, a fim de resumi-los.

- Nessa atividade oral, o professor deverá, ao passo que mostra aos alunos as expressões utilizadas pela autora, questioná-los sobre as informações que cada anáfora recupera. Assim, eles perceberão se a informação recuperada é precedente ou consequente à anáfora encapsuladora.
- Finalizando a etapa textual, os alunos terão que responder a uma atividade escrita, que deverá ter uma correção coletiva, orientada pelo educador, a fim de que os conhecimentos sejam sintetizados e ratificados.
- O professor deve solicitar aos alunos que façam a leitura silenciosa do texto II e respondam às questões a seguir:

ATIVIDADE INDIVIDUAL ESCRITA

Adolescência antecipada

Rosely Sayão

A garotada de dez e 11 anos não se identifica mais como criança. Responsabilidade nossa, que temos tido toda a pressa do mundo para colocar as crianças no mundo adulto.

Conversamos com crianças pequenas e oferecemos explicações como se pudessem entender a complexidade de determinados fatos do mundo adulto e lidar com eles; estabelecemos pequenos contratos (os "combinados") como se elas tivessem o mesmo estatuto

do adulto e pudessem cumprir sua parte; fazemos com que frequentem locais antes exclusivos dos adultos com a desculpa de que precisam conhecer o estilo de vida dos pais; exigimos que façam escolhas como se já soubessem arcar com a renúncia e tivessem autonomia para tanto e, para coroar, chamamos as crianças da idade mencionada de pré-adolescentes. Bem, **isso** gera inúmeras consequências, e vou tratar de **uma bem importante**: a entrada precoce das crianças dessa idade no relacionamento erótico-afetivo. Por sinal, uma leitora que é mãe de uma garota de 11 anos constatou que crianças dessa idade - e até de um pouco menos- têm solicitado aos pais permissão para namorar. Eu já percebi também que crianças dessa mesma faixa de idade usam ofensas de caráter erótico para intimidar colegas.

Quando as crianças pedem licença aos pais para namorar, é preciso ouvir o pedido além das palavras pronunciadas. Crianças dessa idade não costumam pedir autorização para transgredir regras, para fazer o que querem, mesmo que escondido. Elas fazem mesmo sabendo que não deveriam. Se pedem, é sinal de que não conseguem dar conta sozinhas e de que precisam do adulto.

A vontade de "namorar" foi plantada de inúmeras formas e elas nem sabem se querem mesmo. É bem provável que não, já que ainda têm outros interesses muito mais pertinentes ao mundo infantil. Mas, do mesmo modo que não têm discernimento para perceber **isso**, não têm condições de fazer frente à pressão social para que assim se comportem. Talvez seja exatamente a proibição dos pais o que elas buscam e do que precisam. Afinal, é muito mais fácil responsabilizar o "pai careta" ou a "mãe chata" por qualquer restrição ou diferença. É preciso também ouvir a ideia que elas têm sobre namoro. Quando uma garota que completaria 11 anos me contou que tinha namorado, perguntei o que faziam juntos. "Fico encostada nele, pego na mão, beijo", disse. Quando perguntei se também conversavam, ela reagiu com um sorriso e um suspiro, que interpretei como "Em que mundo você vive?".

É **isto**: a ideia que as crianças têm de namoro - construída com nossa permissão- está ligada às sensações corporais apenas, não mais ao diálogo que busca o conhecimento mútuo, tampouco às emoções e ao compromisso.

Como assinalou a leitora, não dá para os adultos encararem **essa situação** como uma "inocente brincadeira de faz-de-conta". Não nessa idade. **Isso** ocorre antes dos seis anos, quando as crianças imitam a vida dos adultos.

1. Qual a temática abordada no texto?

2. Qual a opinião da autora sobre esse assunto?

3. Que argumento a autora usa no texto para justificar que as crianças não sabem o que é namorar? Você concorda com ela? Por quê?

4. Segundo a autora, quais as consequências de se antecipar a adolescência das crianças?

5. Como a autora defende sua opinião? Cite um argumento que ela usa.

6. Em que veículo de comunicação textos como o de Rosely Sayão são publicados?

7. Existe alguma relação entre esse texto e a imagem mostrada no início da aula? Explique.

8. Estudamos que algumas palavras e expressões servem para englobar partes do texto anteriores ou posteriores. Essas palavras e expressões são chamadas de anáforas. Dessa forma, preencha o quadro a seguir, apontando a ideia englobada por cada uma das anáforas destacadas:

Anáfora	Parte do texto que a anáfora engloba
Isso (2º parágrafo)	
Uma bem importante	
Isso (4º parágrafo)	
Isto	

Essa situação	
Isso (último parágrafo)	

9. Agora, analise as partes textuais resumidas pelas anáforas destacadas no texto e preencha o quadro a seguir, identificando quais as anáforas que retomam uma ideia anunciada antes e as que anunciam uma ideia que ainda será dita.

Anáforas que resumem uma ideia anterior	Anáforas que resumem uma ideia posterior

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

- Nesta última etapa, o professor direcionará a turma (em grupos) para a produção de vídeos com depoimentos sobre o tema namoro na adolescência. Para isso, os alunos deverão coletar depoimentos de adolescentes e jovens, os quais manifestarão suas opiniões ou até mesmo compartilharão suas experiências.
- Depois de prontos, os vídeos poderão ser exibidos em sala, encerrando as atividades.

Professor, devido à dinâmica da atividade pós-textual, ela poderá ser iniciada em uma aula e finalizada na outra.

RESULTADOS ESPERADOS:

- Espera-se que ao final do módulo os alunos compreendam que as anáforas encapsuladoras cumprem um importante papel na organização e progressão dos textos, em especial do gênero artigo de opinião, pois elas podem resumir porções textuais precedentes ou anunciar uma ideia a ser dita.

MÓDULO III – Funções desempenhadas pelo encapsulamento anafórico

APRESENTAÇÃO:

Neste módulo, serão expostas sugestões de atividades que continuarão a enfatizar o tratamento do encapsulamento anafórico no gênero artigo de opinião, com o intuito de realçar as funções que esse processo referencial pode desempenhar na construção dos sentidos do texto: *sumarização*, *avaliação* e *argumentação*, visando o esclarecimento acerca de sua relevância não somente para a coesão textual, mas também para a construção da argumentação.

OBJETIVOS:

- Ler e interpretar textos do gênero artigo de opinião;
- Identificar as diferentes funções que as anáforas encapsuladoras desempenham em textos do gênero artigo de opinião (sumarização, avaliação e argumentação) e sua relevância para a progressão textual.
- Reconhecer as expressões textuais que servem para pontuar a argumentação no texto.

CONTEÚDOS:

- Gênero artigo de opinião
- Anáforas encapsuladoras
- Funções do encapsulamento anafórico: sumarização, avaliação e argumentação

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

Quadro 7: Atividades a serem desenvolvidas – Módulo III

ETAPAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	TEMPO
ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da temática e dos objetivos da aula; • Apresentação e explicação das atividades a serem desenvolvidas; • Exposição no chão da sala de aula de capas de revistas xerocadas; • Exposição das opiniões dos alunos, a partir do trabalho com as capas de revistas; • Conversa sobre as temáticas expostas nas capas de revistas; 	30 min

ATIVIDADES TEXTUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura silenciosa e coletiva de um texto do gênero artigo de opinião; • Exposição do artigo de opinião em data-show, enfatizando os termos em destaque; • Aula explicativa sobre os termos que funcionam como encapsuladores; • Questionário oral orientado pelo professor e com apoio do data-show para interpretação do texto e construção dos sentidos a partir das expressões referenciais encapsuladoras; • Atividade escrita individual com correção coletiva; 	60 min
ATIVIDADES PÓS- TEXTUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão da sala em dois grupos de trabalho; • Montagem de um mural com textos sobre a temática discutida no texto “Uma aposta em todas as mídias”, trabalhado na atividade escrita; • Exposição do painel nas dependências da escola, para que outras pessoas manifestem seus pontos de vista; 	45 min

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Dicionários
- Data – show, notebook
- Atividades fotocopiadas
- Papel peso 40
- Folhas em branco
- Pincel
- Tesoura
- Revistas e jornais
- Cola
- Fita adesiva

DURAÇÃO:

- 135 min (03 aulas)

ATIVIDADES:

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

- Primeiramente, o docente apresentará a temática a ser trabalhada neste módulo, bem como os objetivos da aula, explicando as atividades a serem desenvolvidas;
- Para iniciar o trabalho, o professor deverá expor algumas capas de revistas xerocadas, fazer um círculo com os alunos e colocar as capas no chão no meio do círculo. Pedir que eles observem as imagens, leiam os títulos em destaque e escolham uma capa com a qual eles se identifiquem.
- A seguir, o professor pede que cada aluno justifique sua escolha, a fim de expressarem sua opinião acerca da temática mostrada pela capa de revista escolhida.
- Eis algumas sugestões de capas de revistas a serem utilizadas nesta etapa:



Fonte: Revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca



Fonte: Revista Veja (09/12/2017)



Fonte: <https://www.peixurbano.com.br>



Fonte: <https://www.lakako.com/tag/DigitalEra>



Fonte: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/>



Fonte: colunas.revistaepoca.globo.com/

- É importante destacar que essa atividade serve como um apoio e motivação para as que serão desenvolvidas nas etapas posteriores. Além disso, o educador deverá conversar com os educandos sobre os assuntos tratados nas revistas, a fim de que um dos objetivos das atividades seja alcançado, que é refletir sobre o uso da internet e seu impacto na sociedade.

ATIVIDADES TEXTUAIS

- No início desta etapa, o professor deverá entregar aos alunos um artigo de opinião impresso, que trata de um dos assuntos apresentados nas capas de revistas trabalhadas na atividade pré-textual;

- Primeiramente, os alunos farão uma leitura silenciosa do texto;
- Em seguida, o texto será lido coletivamente e o professor deverá discuti-lo com os estudantes, pedindo a eles que atentem para os termos destacados:

Muito além do cidadão Waack: o racismo estrutural na mídia brasileira

Alex Hercog

[...]

Há uma cortina de fumaça no Brasil que busca desprezar o racismo estrutural que compõe a sociedade e as instituições brasileiras, e que vende a ideia de que o racismo só é manifestado a partir de ofensas e xingamentos.

Ignora, portanto, que a estruturação do racismo também está na invisibilidade dos negros, na construção de estereótipos preconceituosos, na negação de direitos e na desigualdade de condições e oportunidades que aumentam o abismo entre negros e brancos. Em suas diversas nuances, o racismo é expressado no País e, evidentemente, nos próprios meios de comunicação.

Na nota publicada pela empresa, a introdução define a Rede Globo como “visceralmente contra o racismo em todas as suas formas de manifestação”.

Vamos, então, às vísceras da Globo:

A emissora, que tem como principal produto as telenovelas, é incapaz de dar pelo menos 1/5 dos papéis para atrizes e atores negros. Sempre foi assim e continua sendo. Na sua mais nova produção, “O outro lado do paraíso”, dos 36 personagens do núcleo principal, apenas três são negros. O diretor – branco – afirmou que a novela irá tratar de temas polêmicos, a exemplo do próprio racismo. Fará isso sem atores negros.

E não há nada mais comum na TV Globo do que a falta de representatividade. Em artigo publicado no portal Séries por Elas, a autora Carolina Maria faz uma análise e revela que apenas 15% das novelas produzidas pela Globo contam com protagonistas negros e negras. Das 290 realizadas, apenas duas tiveram uma mulher negra protagonizando.

Além dessa invisibilidade, a população negra costuma ser representada, recorrentemente, de forma pejorativa. Historicamente, os humorísticos da Globo sempre foram alvos de denúncias por utilizarem personagens negros para reforçar estereótipos racistas: a “nêga maluca” feia, desdentada e ignorante; o nordestino preguiçoso e subalterno. Além da objetificação do corpo feminino e suas “mulatas Globeleza” que vendem o corpo da mulher negra para “gringo ver” no carnaval. Isso em um país que é o segundo no mundo em turismo sexual, e que estupra uma mulher a cada 11 minutos.

Mas essa estigmatização e falta de representatividade – que não é exclusiva da Globo – também se notam no telejornalismo da emissora. Não apenas em sua produção nacional como também na rede de afiliadas nos estados, a tradição é priorizar âncoras e apresentadores brancos. O mesmo acontece com os repórteres. E também com as fontes entrevistadas nas reportagens, para apresentar alguma opinião científica ou acadêmica. Ou seja, toda a formação da credibilidade da notícia privilegia o branco e exclui os jornalistas ou pesquisadores negros.

Esse cenário é apenas uma representação de um discurso muito maior, que pauta toda a linha editorial dos programas jornalísticos.

[...]

Um moralismo que sempre caiu bem para quem defende combater a violência com bordões: “bandido bom é bandido morto”, “direitos humanos para humanos direitos” e para quem pretende resolver problemas sociais com mais polícia e mais armamento.

Discurso fácil e racista, pois o alvo é sempre o jovem negro. O “bandido morto” certamente não será o senador branco que negocia propina, nem o dono da empreiteira que tem o seu direito humano a um julgamento dentro do devido processo legal respeitado. E o maior policialmente também não será em bairros luxuosos como a Graça (em Salvador), onde bunkers com milhões de reais roubados são guardados.

Esse discurso midiático racista é o mesmo que nos ensina que trabalhadores e trabalhadoras são baderneiros, quando fazem manifestações e atrapalham o trânsito. E que o sem-terra é um invasor ou que o problema do tráfico de drogas se concentra nas favelas.

E é compreensível esse discurso. Basta analisar quem está por trás dos âncoras e das reportagens, quem são os donos da mídia e quem os financia. Não espere que a Globo, ao tratar dos altos índices de homicídio, chegue ao problema das drogas e, ao chegar, se depare com as fazendas do agronegócio por onde os helicópteros carregados de cocaína pousam e decolam.

Esse fato é omitido, afinal de contas, são os barões do agronegócio que enchem os bolsos dos magnatas globais e não as milhares de famílias, em sua maioria negras, que sequer têm um pedaço de terra. Então, oportunamente, se criam narrativas que criminalizam os negros e preservam os brancos e ricos envolvidos com os crimes [...]

É por isso que o racismo da Globo precisa ser discutido para além das falas de William Waack, que revelam o seu pedantismo racial enraizado. Isso é só a ponta do iceberg daquilo que pôde ser materializado em palavras e flagrado em vídeo. Mas o racismo brasileiro vai além de se resumir a xingamentos racistas. Está contaminado na raiz das

estruturas institucionais públicas e privadas do país, a exemplo dos próprios meios de comunicação.

[...]

Fonte: www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/muito-alem-do-cidadao-waack-o-racismo-estrutural-na-midia-brasileira

- Após a leitura coletiva, com o auxílio do data-show, o docente questionará aos educandos sobre o sentido expreso pelas expressões referenciais destacadas e o que representam, no texto, levando-os a perceber que essas anáforas cumprem um papel avaliativo e argumentativo no texto, além de contribuírem para sua organização.
- A seguir, algumas sugestões de questionamentos a serem utilizados durante a discussão:
 - 1) Qual a temática discutida no texto?
 - 2) De que modo a capa de revista da atividade anterior se relaciona ao artigo de opinião de Alex Hercog?
 - 3) Qual a opinião defendida pelo autor no artigo de opinião?
 - 4) Cite um dos argumentos utilizados pelo autor na defesa de seu ponto de vista.
 - 5) Segundo o dicionário Aurélio, *víscera* é:

- 1 -Cada um dos órgãos que estão contidos nas cavidades do corpo, como o cérebro, os pulmões, o coração, o fígado, etc.
- 2 - Entranhas.
- 3 - A parte mais íntima de qualquer coisa.

Com que sentido o autor fez uso dessa palavra no texto?

- 6) Quando faz uso da expressão “vísceras da Globo”, a que ideia expressa no texto o autor se refere?
- 7) Sabemos que algumas palavras e expressões do texto servem para resumir ideias já enunciadas ou que ainda serão ditas pelo autor. Essas palavras e expressões são chamadas de anáforas encapsuladoras. Dessa forma, associe cada ideia descrita a seguir à anáfora que a resume no texto:

- (A) A emissora, que tem como principal produto as telenovelas, é incapaz de dar pelo menos 1/5 dos papéis para atrizes e atores negros
- (B) A novela “O outro lado do paraíso” irá tratar de temas polêmicos, a exemplo do próprio racismo.
- (C) A “nêga maluca” feia, desdentada e ignorante; o nordestino preguiçoso e subalterno.
- (D) A objetificação do corpo feminino e suas “mulatas Globeleza” que vendem o corpo da mulher negra para “gringo ver” no carnaval.
- (E) Na Rede Globo, e em outras emissoras, a tradição é priorizar âncoras e apresentadores brancos. O mesmo acontece com os repórteres. E também com as fontes entrevistadas nas reportagens, para apresentar alguma opinião científica ou acadêmica. Ou seja, toda a formação da credibilidade da notícia privilegia o branco e exclui os jornalistas ou pesquisadores negros.
- (F) Os altos índices de homicídio e os problema das drogas se originam, muitas vezes, nas fazendas do agronegócio por onde os helicópteros carregados de cocaína pousam e decolam.
- (G) As falas de William Waack, que revelam o seu pedantismo racial enraizado.

- () Isso (5º parágrafo)
- () Esse cenário
- () Estereótipos racistas
- () Isso (último parágrafo)
- () Visceras da Globo
- () Isso (8º parágrafo)
- () Esse fato

8) Leia o trecho abaixo e responda:

Discurso fácil e racista, pois o alvo é sempre o jovem negro. [...] **Esse discurso midiático racista** é o mesmo que nos ensina que trabalhadores e trabalhadoras são baderneiros, quando fazem manifestações e atrapalham o trânsito. E que o sem-terra é um invasor ou que o problema do tráfico de drogas se concentra nas favelas. E é compreensível **esse discurso**.

- a) As expressões destacadas englobam que ideia dita antes no texto?
- b) O autor demonstra a mesma opinião ao utilizar as duas expressões em destaque? Explique.
- c) Em qual das duas expressões o autor avalia ou manifesta seu ponto de vista sobre o assunto? Que ponto de vista é esse?
- 9) Observe a seguinte passagem do texto:

*E não há nada mais comum na TV Globo do que a falta de representatividade. Em artigo publicado no portal Séries por Elas, a autora Carolina Maria faz uma análise e revela que apenas 15% das novelas produzidas pela Globo contam com protagonistas negros e negras. Das 290 realizadas, apenas duas tiveram uma mulher negra protagonizando. Além **dessa invisibilidade**, a população negra costuma ser representada, recorrentemente, de forma pejorativa.*

Que argumento o autor expressa ao fazer uso da expressão “dessa invisibilidade”?

- Ao final da atividade oral, o professor deverá sintetizar os conhecimentos repassados, ao reforçar aos educandos que as anáforas contribuem para a organização do gênero, além de auxiliar o autor na manifestação de sua argumentação e avaliação dos fatos, ao passo que tem o objetivo de convencer o leitor a aderir seu ponto de vista.
- Nesta etapa, para dar continuidade ao conteúdo discutido, será realizada uma atividade escrita individual, com base no artigo de opinião “Uma aposta em todas as mídias”. Cada aluno deverá responder seu exercício, o qual será corrigido coletivamente, com a coordenação do professor.

ATIVIDADE ESCRITA

→ Leia o artigo de opinião a seguir:

UMA APOSTA EM TODAS AS MÍDIAS

Renato Ribeiro

*Um dos maiores erros que se cometem quando se fala em TV, ou em Internet, é imaginar que a mídia nova acaba com a velha. Gente apressada fala em morte do livro, como antes disso falou em superação do rádio. Até agora, nada **disso** ocorreu, e por uma **razão simples**: cada mídia tem seu nicho, seu lugar. Cada meio de comunicação atende a necessidades, a desejos, a anseios diferentes. O enriquecedor é a gente saber lidar com todos e jogar com um para usar melhor o outro.*

Compare o livro à tela de computador. O livro é muito mais amistoso, mais fácil de manejar, de levar, de possuir. A tela é fria. Podemos variar as letras ('fonts'), mudar a cor, trocar as peles ('skins'), fazer o que quiser: nada ainda se compara à invenção de Gutemberg para levar à praia, ler na cama, dobrar pela lombada. Pouquíssima gente lê um texto longo na tela - quase todos o imprimem e leem em papel, e ainda assim é mais enfadonho que um livro, porque sai sempre no mesmo sulfite, na mesma tinta, enquanto o livro varia bastante.

É verdade que há mudanças que eliminam uma mídia. Quando surgiu o livro, isto é, um grande conjunto de folhas costuradas sob uma capa, ele venceu e depois liquidou o rolo. Antes do livro (seu nome técnico é 'códice'), ler era uma proeza, que exigia virar um longo rolo. Assim como imprimir um formulário contínuo e depois lê-lo, sem soltar as páginas. Difícil, não é? O códice é mais prático, e continua vivo. Não foi por acaso que o maior defensor da nova mídia, Bill Gates, gastou uma fortuna para comprar um códice de Leonardo Da Vinci.

*O que **isso** tem a ver com a TV? Quero argumentar que o procedimento avançado não é substituir um meio pelo mais novo. Só num país em que tem charme mostrar-se inculto, como no Brasil, **uma ideia assim tola** pode prosperar. O avançado é dominar os vários meios. Nosso mundo exige que sejamos multimeios. É como saber várias línguas, conhecer vários países, dominar vários instrumentos.*

RIBEIRO, Renato Janine. Uma aposta em todas as mídias. O Estado de S. Paulo.

1. Qual a tese defendida no texto?

2. Cite um dos argumentos utilizados pelo autor na defesa de seu ponto de vista.

3. No texto, defende-se a ideia de que o livro é

- a) () uma mídia enfadonha.
- b) () uma mídia ultrapassada.
- c) () um invento superado pela internet.
- d) () um meio de comunicação insubstituível.

4. A afirmativa de que "o avanço é dominar os vários meios" justifica-se porque

- a) () cada meio de comunicação atende a diferentes necessidades.
- b) () cada novo meio de comunicação elimina a mídia anterior.
- c) () os vários meios de comunicação reduzem o conhecimento.
- d) () os vários meios de comunicação confundem as pessoas.

5. Estudamos que algumas expressões servem para resumir partes do texto. O pronome "disso", no primeiro parágrafo, resume que ideia?

6. Leia o trecho a seguir:

Até agora, nada disso ocorreu, e por **uma razão simples**: cada mídia tem seu nicho, seu lugar.

a) A expressão destacada engloba uma ideia anteriormente dita ou que ainda será anunciada? Que ideia é essa?

b) A expressão destacada é um sintagma nominal composto por um artigo indefinido, um substantivo e um adjetivo. Qual o sentido que o adjetivo "simples" confere ao termo destacado?

- c) Ao utilizar a expressão “uma razão simples”, o autor pretende:
- () mostrar que as novas mídias substituirão definitivamente os livros.
 - () enfatizar que a TV substituirá a internet.
 - () avaliar a razão pela qual as antigas mídias não acabaram.
 - () mostrar que o rádio e a TV entrarão em desuso por conta das novas mídias.

07. Leia novamente o último parágrafo do texto. A palavra “isso” foi utilizada com o propósito de

- () retomar todo o primeiro parágrafo.
- () englobar uma ideia dita posteriormente.
- () retomar a ideia expressa no título do texto.
- () resumir a ideia apresentada anteriormente.

08. Leia novamente o último parágrafo e responda:

- a) A que ideia o autor se refere ao fazer uso da expressão “uma ideia assim tola”?

b) Com que objetivo o autor utilizou o sintagma nominal “uma ideia assim tola”?

- () para argumentar em defesa do seu ponto de vista.
- () para concordar com o pensamento do povo brasileiro.
- () para defender a ideia de que as novas mídias excluirão as velhas.
- () para entender os motivos que levam as pessoas a defender as velhas mídias.

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

- Nesta última etapa, o educador deverá direcionar a turma para a montagem de um mural com textos sobre a temática discutida. O mural poderá ser dividido ao meio: de um lado, serão expostos textos e imagens que defendam o uso das novas mídias. O outro lado do mural, por sua vez, apresentará textos e imagens os quais sejam a favor das mídias antigas. Se for possível, o mural será fixado em um local bastante visível

da escola a fim de que outras pessoas deixem suas opiniões no próprio mural, em folhas fixadas com o título: “E você? Qual mídia prefere? ”.

RESULTADOS ESPERADOS:

- Espera-se que ao final do módulo os alunos compreendam que as anáforas encapsuladoras cumprem um importante papel na organização e progressão do gênero artigo de opinião, além de, muitas vezes, trazerem consigo a carga argumentativa e avaliativa manifestada pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar com leitura e compreensão de textos, é indispensável que o professor esteja consciente de que a leitura é uma atividade a qual envolve autor, texto e leitor, além de que a construção dos sentidos é um processo de ordem sociocognitiva. Nesse interim, o presente trabalho foi motivado pelo objetivo principal de investigar o emprego das anáforas encapsuladoras no processo de construção de sentidos no gênero artigo de opinião.

Para tanto, fundamentou-se na concepção de que o ato de referenciar se processa nas diversas práticas socioculturais e se constitui em uma operação construída em conjunto com os interlocutores. Como bem ressalta Cavalcante (2011), é na interação, intermediada pelo outro e a partir das vivências, que é possível construir e reconstruir uma representação, sempre instável, dessas entidades ao qual se denominam como referentes.

Neste estudo, ficou claro que o trabalho com referenciação em sala de aula de Ensino Fundamental é uma importante reflexão que pode configurar como uma proposta interessante de trabalho com o texto, uma vez que a construção de referentes ainda é uma estratégia pouco executada em sala de aula, e quando é, se limita apenas à superfície textual. Por isso, considera-se que atividades as quais envolvam estratégias de construção e compreensão de referentes são atividades coerentes e que possibilitam aprimorar as aulas de Língua Portuguesa, chamando ainda mais atenção para o trabalho com o texto.

Assim, através de uma atividade diagnóstica em meio ao trabalho docente, verificou-se que um dos problemas mais recorrentes, observados na prática de leitura e compreensão leitora dos alunos do 9º ano, é a grande dificuldade em compreender a construção dos referentes legitimados na superfície textual, bem como o fenômeno da transformação desses referentes na atividade discursiva.

Outro fator que contribuiu para a escolha da temática aqui trabalhada foi a análise de outras pesquisas envolvendo a referenciação em que o nível de dificuldades dos alunos com esse processo ainda se mostrou considerável, principalmente no que se refere ao encapsulamento anafórico.

Dessa forma, o desenvolvimento do presente trabalho possibilitou uma análise acerca do encapsulamento anafórico e sua contribuição para a construção de sentidos em textos do gênero artigo de opinião, como também proporcionou uma reflexão sobre a compreensão e interpretação desse gênero textual. Além disso, permitiu a construção de uma proposta de trabalho, cujo objetivo é ampliar a compreensão leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, este trabalho considerou a hipótese de que a identificação e compreensão acerca do encapsulamento anafórico e seu importante papel coesivo e argumentativo influencia na construção de sentidos do gênero artigo de opinião, contribuindo, então, para a compreensão desse gênero.

De um modo geral, através da atividade diagnóstica aplicada, observou-se que há uma dificuldade de compreensão dos textos do gênero artigo de opinião, principalmente na identificação das relações entre as anáforas encapsuladoras e seus referentes. Isso talvez ocorra por conta desse tipo de anáfora não recuperar um referente específico do cotexto, mas sim porções contextuais. À vista disso, percebeu-se que os alunos sentem dificuldade em construir o sentido dos textos, principalmente em identificar a carga argumentativa que a anáfora encapsuladora pode apresentar.

Assim, com base nos resultados dessa atividade diagnóstica, uma proposta de intervenção foi construída objetivando ampliar a compreensão leitora em artigos de opinião, a fim de diminuir as principais dificuldades em relação ao reconhecimento do encapsulamento anafórico e suas diversas contribuições para a coesão e coerência textuais. A partir da atividade, foi possível escolher o melhor método para o desenvolvimento do trabalho com as anáforas encapsuladoras, visando a construção de sentidos no gênero artigo de opinião.

Nesse contexto, a proposta de ensino foi dividida por módulos, em que cada módulo corresponde a um grupo de categorias, a saber: Grupo I – Forma: 1) Sintagma nominal; 2) Pronome demonstrativo. Grupo II – Tipo: 3) Encapsulamento retrospectivo; 4) Encapsulamento prospectivo. Grupo IV – Função: 5) Sumarização; 6) Avaliação; 7) Argumentação;

Dada a importância do tema, faz-se necessário o desenvolvimento de atividades de leitura, compreensão e interpretação de textos, principalmente dos gêneros que são estudados no 9º ano, como o artigo de opinião. É importante que sejam trabalhadas atividades que possam desenvolver habilidades leitoras nos alunos, especialmente nos que estão concluindo o Ensino Fundamental, pois se trata de uma etapa final de um nível de ensino em que as habilidades as quais formam a competência comunicativa dos discentes já devem estar consolidadas, mas, em sua maioria, não estão. Por isso, optou-se pela turma de 9º ano para o desenvolvimento deste trabalho, face à problemática anteriormente exposta e interesse em contribuir para a sua melhoria, uma vez que a compreensão leitora tem um papel fundamental no processo de aprendizagem.

Logo, é importante reiterar a relevância do estudo dos processos referenciais, e, no caso desta pesquisa, as anáforas encapsuladoras, pois elas contribuem para a construção de

sentidos em textos. A compreensão é facilitada quando o discente reconhece os referentes e as expressões que são usadas para recuperá-los ou anunciá-los. Dessa forma, entende-se que trabalhar a referenciação e a construção de sentidos permite ao professor ampliar as estratégias de leitura para melhorar a compreensão leitora dos alunos.

Desse modo, este estudo permitiu o aprofundamento de questões relacionadas à referenciação e ao ensino de Língua Portuguesa. Através deste trabalho, pode-se perceber que os processos referenciais, especificamente as anáforas encapsuladoras, contribuem para a construção de sentidos. Dessa forma, é possível melhorar a compreensão leitora, especificamente, em artigos de opinião. Para isso, o educador deve captar as principais dificuldades de interpretação de texto dos seus educandos e buscar estratégias que gerem resultados.

Nessa perspectiva, esta pesquisa trouxe considerações sobre a importância da referenciação nas atividades de leitura e compreensão de textos, ao passo que busca contribuir com sugestões de melhorias nas aulas de Língua Portuguesa. Todavia, percebe-se que muitos aspectos precisam ser aprofundados, principalmente em trabalhos que envolvam o ensino e a Linguística Textual. Trabalhar os processos referenciais requer estudos mais detalhados que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, o qual ainda se encontra muito carente de estratégias eficazes que promovam uma aprendizagem significativa. Assim, será possível formar leitores mais proficientes, que não se limitem apenas aos mecanismos linguísticos da superfície textual, mas que estejam atentos a todos os outros aspectos subjacentes, construindo, de forma devida, os sentidos do texto.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

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

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2004. Disponível em: www.filologia.org.br. Acesso em: 10 jan 2017.

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

BRAKLING, K. L. Trabalhando com o artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício de (re) significação da palavra do outro. In: Rojo, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo, Mercado das Letras, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1998.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Referenciação: sobre coisas ditas e não-ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; PAIVA, Mariza Angélica. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____; LIMA, Silvana M. Calixto de (orgs). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

CAMPOS, Claudia Mendes; RIBEIRO, Josélia. Gêneros. In: COSTA, I.; FOLTRAN, M. J. (Orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

COLAMARCO, Manuela; GONÇALO, Fabiana. A abordagem da referenciação em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: Leonor W. (Org.). **Referenciação e Ensino: análise de livros didáticos – Livro eletrônico – Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2013**. Disponível em: www.leonorwerneck.com/media/ebook_referenciacao_ensino. Acesso em: 31 dez 2016.

CONTE, M. E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 175-190.

CORTEZ, S. L. Referenciação e ponto de vista: constituição de instâncias discursivas para a orientação argumentativa na crônica de ficção. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 317-338.

CRUZ, Noemi Kelly de Oliveira. **OS PROCESSOS REFERENCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO CONTO**. 172f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2016.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico em notícias e artigo de opinião. In: In: Dionísio et al. (Orgs) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Expressões referenciais, norma linguística e julgamento de (in)adequação. In: CAVALCANTE, Mônica et al. (orgs) **Textos sob múltiplos olhares vol. 2: referenciação e outros domínios discursivos**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007. Pág. 144-173.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCIS, Gill. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (Orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003, p.191-200.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo : Atlas, 2010

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual.** 22ª ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **As tramas do texto.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2014c.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; **Texto e coerência.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação.** Pelotas: Educat, 1999. Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf. Acesso em: 29/05/2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, D. Z. Referenciação. In: COSTA, I.; FOLTRAN, M. J. (Orgs.). **A tessitura da escrita.** São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é, como se faz.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio et al. (Orgs) **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

_____. **Referenciação e progressão tópica:** aspectos cognitivos e textuais. Revista do GELNE, v. 2, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article>. Acesso em: 31/12/2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28^a ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONDADA, L. & DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE et al. (Orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas.** São Paulo: Parábola editorial, 2008.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's** (org.). São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das letras, 2000.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; SOUZA, Claudia Teixeira. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Antonio R. **Gênero artigo de opinião na perspectiva sócio- retórica.** Dissertação de Mestrado. PUC/SP: São Paulo, 2008. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14524>. Acesso em: 19/01/2016.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____; Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____; DOLZ, Joaquim. Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHEMIM, Sozângela da Mata. **Português, linguagem e interação**. Curitiba: Bolsa nacional do Livro Ltda, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ªed. Porto alegre: Penso, 1998

SOUSA, Márcia Ananda S.S de. **As designações de operações policiais no processo de referenciação**: uma abordagem linguístico-cognitiva. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZAMPONI, G. Estratégias de construção da referência no gênero de popularização da ciência. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 169-195.

ZAVAN, Aurea. São axiológicas as anáforas encapsuladoras? In: CAVALCANTE, Mônica et al. (orgs) **Textos sob múltiplos olhares vol. 2**: referenciação e outros domínios discursivos. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007. Pág. 123-143.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

ESCOLA MUNICIPAL LÍDIA RIBEIRO DE CARVALHO

NAZÁRIA, _____ DE _____ DE 2017

ALUNO: _____ Nº _____

9º ANO TURNO: TARDE

PROFESSORA: AYRA RAQUEL

ATIVIDADE – GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Retrato falado do Brasil

Comecei a aula com **uma pergunta**: "O que diferencia a questão racial no Brasil e nos EUA?". Silêncio geral. Imaginei que os alunos não tivessem lido o capítulo. Afirmaram que sim. Foi só então que eu, imaturo, sem o olhar treinado para capturar atitudes e comportamentos em pequenos gestos, percebi o constrangimento da turma. O sinal, característico, que retive como lição das formas sutis do preconceito era o olhar coletivo de soslaio para o único negro na sala. Dirigi-me a ele e denunciei: "Seus colegas estão constrangidos em falar de racismo na sua frente".

Essa cena se repete toda vez que falo em público sobre a desigualdade racial no Brasil e há aquela pessoa negra, solitária, na plateia. Recentemente, numa palestra para gerentes de um banco, havia uma jovem gerente negra. Uma das raras mulheres e a única pessoa negra. Enfrentou **duas correntes discriminatórias para estar ali**: ser negra e ser mulher. Os colegas se sentiam desconfortáveis porque eu falava do "problema dela". "Ela" não tinha problema, claro. Era uma pessoa natural, do gênero feminino e negra. Nascemos assim. O problema é os outros não quererem ver a discriminação. **Essa inversão típica** é que caracteriza a questão racial no Brasil. É como se os negros tivessem um problema de cor, e não a sociedade o problema do preconceito.

(ABRANCHES, Sérgio. Retrato íatebo do Bvastt. Veja, São Paulo, ano 36, n. 46, p. 27, nov. 2003.)

→Leia novamente a seguinte passagem do texto para responder os itens 1 e 2:

*Comecei a aula com **uma pergunta**: "O que diferencia a questão social no Brasil e nos EUA?"*

01. Analisando a estrutura da expressão em destaque no trecho acima, pode-se afirmar que se trata de um sintagma

- A () verbal, pois é formada por dois verbos.
- B () verbal, pois é formada por numeral ou um verbo.
- C () nominal, pois é formada por um numeral e um substantivo.
- D () verbal, pois é formada por um verbo e um substantivo.

02. Nesse trecho, a expressão destacada foi utilizada com o objetivo de

- A () demonstrar a opinião do autor sobre o tema abordado.
- B () anunciar o questionamento que aparece na sequência.
- C () avaliar a opinião dos leitores com relação ao tema.
- D () fazer uma pergunta aos leitores do texto.

03. No primeiro parágrafo, o autor trata sobre a atitude das pessoas frente ao tema do preconceito racial. Que expressão do segundo parágrafo foi utilizada para se referir a essas ideias descritas pelo autor no parágrafo inicial do texto?

→*Leia:*

*Recentemente, numa palestra para gerentes de um banco, havia uma jovem gerente negra. Uma das raras mulheres e a única pessoa negra. Enfrentou **duas correntes discriminatórias para estar ali**: ser negra e ser mulher. Os colegas se sentiam desconfortáveis porque eu falava do "problema dela".*

04. O termo destacado foi empregado com a finalidade de

- A () sintetizar as ideias que foram apresentadas anteriormente no texto.
- B () fazer referência à jovem negra e a seus colegas que sofrem discriminação.
- C () mostrar que só existem duas formas de discriminação.
- D () antecipar e englobar a ideia que se apresenta em seguida.

05. Ao fazer uso da expressão “*duas correntes discriminatórias*” o autor

- A () defende o ponto de vista de que ser negra e ser mulher são motivos de discriminação.
- B () concorda com a ideia de que negros e mulheres não sofrem discriminação.
- C () compreende as ideias defendidas pelos alunos brancos.
- D () entende os motivos que levam as pessoas a discriminar negros e mulheres.

→ Observe atentamente um trecho do último parágrafo:

Ela não tinha problema, claro. Era uma pessoa natural, do gênero feminino e negra. Nasceramos assim. O problema é os outros não quererem ver a discriminação. Essa inversão típica é que caracteriza a questão racial no Brasil.

06. Ao fazer uso da expressão “essa inversão típica”, o autor pretende atencipar algo a ser dito ou fazer referência a uma ideia anteriormente anunciada no texto? Que ideia é essa?

07. No trecho destacado, a palavra “típica” foi utilizada pelo auor para no sentido de:

- A () Algo que não acontece sempre.
- B ()Mostrar um tipo de preconceito enfrentado apenas no Brasil.
- C () Mostrar que essa inversão é um fato rotineiro no Brasil.
- D () Algo contrário à questão do preconceito racial.

08. Ao fazer uso da expressão “inversão típica”, o autor pretende

- A () avaliar a forma como os brasileiros lidam com o problema do preconceito racial no Brasil.
- B () mostrar uma inversão própria do gênero feminino.
- C () mostrar que a forma de ver o preconceito racial no Brasil e Estados Unidos é igual.
- D () mostrar que os negros têm problema com sua cor.

INTERNET: AMIGA OU INIMIGA?

Vivemos na era da informação, com certeza a Internet é o meio de comunicação que mais cresceu e cresce na última década. Cada vez mais as informações estão chegando ao

nosso lar de forma rápida. A grande preocupação tema de debate entre especialistas e educadores, e a sociedade em geral, é saber se essas informações são meramente educativas ou se as de forma educativas passam despercebidas pela maioria dos usuários, interessados apenas em sites de relacionamentos e de jogos online.

“Será que o mouse substituirá caneta”? Muitos jovens estão deixando de lado os velhos companheiros que são os livros para ficarem horas e horas na frente do computador conectado ao mundo virtual. E **isso** não é legal. Segundo o professor americano Mark Bauerlein, os livros, as revistas e os jornais são ainda os principais e os mais importantes meios de acesso ao conhecimento. Por outro lado, a Web pode ser útil sim para o conhecimento, "mas os garotos não se importam com essas coisas". Ele defende **essa tese** com o seguinte argumento: "Eles não visitam um site de um grande museu para ver as pinturas. Preferem visitar seu perfil pessoal na internet ou fazer upload das fotos da última festa, ou escrever em seu blog como odeiam a escola".

A Internet está mudando a sociedade, os jovens principalmente estão mostrando comportamentos diferentes. Há pouco tempo à interação entre as pessoas acontecia apenas no ambiente de trabalho e na escola, mas **isso** vem mudando constantemente. O uso abusivo das tecnologias da informação está modificando **isso**. A comunicabilidade entre adolescentes, principalmente, já chegou a certo ponto de exagero, a cada segundo milhões de mensagens de texto são trocadas. Deixando de lado os problemas da vida social e formando assim um universo diferente, longe da realidade adulta.

Dos argumentos apresentados, vale ressaltar que o controle sobre o uso da internet é de responsabilidade dos pais. Proibir o uso jamais, a tecnologia não é o problema, e sim como a pessoa utiliza. É necessário estabelecer um momento em que eles deixem de lado o computador, desligue o celular para ler um jornal, uma revista científica ou até mesmo uma obra literária. Fazendo com que eles despertem um maior interesse para a leitura.

(Por Joel Carvalho. Fonte: vivaolinux.com.br)

09. No segundo e terceiro parágrafos do texto, há três ocorrências da palavra *isso*, que pertencem à mesma classe de palavras. Que classe de palavras é essa?

- A () Verbo
- B () Artigo definido
- C () Advérbio
- D () Pronome demonstrativo

10. Leia novamente o segundo e o terceiro parágrafo do texto. Nas três ocorrências, a palavra *isso* foi utilizada pelo autor com a função de

- A () retomar e englobar a ideia apresentada anteriormente.
- B () retomar todo o primeiro parágrafo.
- C () englobar uma ideia dita posteriormente.
- D () retomar a ideia expressa no título do texto.

→ Observe atentamente um trecho do segundo parágrafo:

Segundo o professor americano Mark Bauerlein, os livros, as revistas e os jornais são ainda os principais e os mais importantes meios de acesso ao conhecimento, por outro lado a Web, pode ser útil sim para o conhecimento, "mas os garotos não se importam com essas coisas". Ele defende essa tese com o seguinte argumento: "Eles não visitam um site de um grande museu para ver as pinturas. Preferem visitar seu perfil pessoal na internet ou fazer upload das fotos da última festa, ou escrever em seu blog como odeiam a escola".

11. Com que função a expressão “**essa tese**” foi utilizada no texto?

ANEXOS

ANEXO I - ARTIGOS DE OPINIÃO UTILIZADOS NO MÓDULO I DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

TEXTO I

ASSINE

GAZETA DO POVO



OPINIÃO

Redução da maioria penal, grande falácia

Dalio Zippin Filho*

Diuturnamente, o Brasil é abalado com a notícia de que um crime bárbaro foi praticado por um adolescente, penalmente irresponsável nos termos do que dispõe os artigos 27 do CP, 104 do ECA e 228 da CF. A sociedade clama por maior segurança. Pede pela redução da maioria penal, mas logo descobrirá que a criminalidade continuará a existir, e haverá mais discussão, para reduzir para 14 ou 12 anos. Analisando a legislação de 57 países, constatou-se que apenas 17% adotam idade menor de 18 anos como definição legal de adulto.

Se aceitarmos punir os adolescentes da mesma forma como fazemos com os adultos, estamos admitindo que eles devem pagar pela ineficácia do Estado, que não cumpriu a lei e não lhes deu a proteção constitucional que é seu direito. A prisão é hipócrita, afirmando que retira o indivíduo infrator da sociedade com a intenção de ressocializá-lo, segregando-o, para depois reintegrá-lo. Com a redução da menoridade penal, o nosso sistema penitenciário entrará em colapso.

85% dos menores em conflito com a lei praticam delitos contra o patrimônio ou por atuarem no tráfico de drogas, e somente 15% estão internados por atentarem contra a vida. Afirmar que os adolescentes não são punidos ou responsabilizados é permitir que a mentira, tantas vezes dita, transforme-se em verdade, pois não é o ECA que provoca a impunidade,

mas a falta de ação do Estado. Ao contrário do que muitos pensam, hoje em dia os adolescentes infratores são punidos com muito mais rigor do que os adultos.

Apresentar propostas legislativas visando à redução da menoridade penal com a modificação do disposto no artigo 228 da Constituição Federal constitui uma grande falácia, pois o artigo 60, § 4º, inciso IV de nossa Carta Magna não admite que sejam objeto de deliberação de emenda à Constituição os direitos e garantias individuais, pois se trata de cláusula pétrea.

A prevenção à criminalidade está diretamente associada à existência de políticas sociais básicas e não à repressão, pois não é a severidade da pena que previne a criminalidade, mas sim a certeza de sua aplicação e sua capacidade de inclusão social.

**Dalio Zippin Filho é advogado criminalista.*

Fonte: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/reducao-da-maioridade-penal-grande-falacia-ems1jrgy501486ya77d8wzb66>

TEXTO II



MEU
Artigo



HOME > ATUALIDADES >
REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

Texto



ATUALIDADES

REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

ATUALIDADES

Redução da Maioridade Penal, com a redução da idade mínima dos detentos, o caos aumentará ainda mais, tentar limitar a faixa etária mínima dos criminosos é um erro, a tal “Casa de Recuperação”.

Redução da maioridade penal: utopia enganosa

O Brasil está a um passo de tomar mais uma daquelas decisões que pouco mudarão sua história. Trata-se da redução da maioridade penal. O povo, movido por um sentimento costumeiramente temporário, promove mais um debate político e um tanto quanto sensacionalista esperando, com isso, possíveis medidas solucionáveis. O que o povo e muito menos os políticos os quais ele elegeu não veem é que, simplesmente, a questão não é redução da maioridade, e sim a qualidade do sistema prisional brasileiro.

O que a Constituição Brasileira chama de Centro ou Casa de Recuperação, mais parece um CT militar. As medidas socioeducativas, que ultimamente ouve-se falar tanto, não passam de instruções e aulas sobre qual o valor mínimo que um sequestrador deve exigir para se pagar um resgate, ou como assaltar um edifício inteiro sem ser captado pelas câmeras de segurança.

Nessa situação, com a redução da idade mínima dos detentos, o caos aumentará ainda mais. Isso porque as celas ficarão cada vez mais superlotadas, dando mais motivos para se realizarem rebeliões e, conseqüentemente, fuga de inúmeros – sendo que destes, poucos são recapturados.

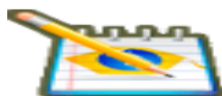
Em meados do ano de 2006 viu-se um considerável investimento do Governo Federal nesse setor. A construção de penitenciárias com padrão norte-americano (câmeras de segurança em todos os corredores e bloqueadores de celulares) foi um passo dado à frente. Porém, elas são exclusivas de presos considerados perigosos e que no Brasil, curiosamente, são poucos. E os gastos para manter esses elementos são absurdos, suficientes para reformar algumas prisões nas regiões Sudeste e Nordeste, as mais precárias.

Tentar limitar a faixa etária mínima dos criminosos é um erro. O que mais se espera disso, do jeito que as coisas vão, é um grande número de pré-adolescentes e até crianças atrás das grades, culpadas por crimes que qualquer adulto faria. Se jovens de 15 ou 16 anos são presos, passam 3 anos e conseguem liberdade e voltam a fazer o que faziam antes, é porque o defeito não é a idade, e sim a tal “Casa de Recuperação”. O povo e os políticos precisam rever seus debates e controlar suas emoções.

Publicado por: Caio César de Carvalho Ferreira Lima

O texto publicado foi encaminhado por um usuário do Brasil Escola, através do canal colaborativo Meu Artigo. Para acessar os textos produzidos pelo site, acesse: <http://www.brasilecola.com>.

TEXTO III



HOME > ATUALIDADES >
A FAVOR DA REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL
JÁ

Texto

-A

+A

ATUALIDADES**A FAVOR DA REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL JÁ**

Sou a favor da redução da maioria penal no Brasil sim, pois sei que a atual situação que passa nossa sociedade, torna-se necessária uma atitude por parte do poder legislativo o mais rápido possível. Chega! Basta! Cidadãos de bem estão testemunhando a vida de suas famílias, serem ceifadas de forma cruel, por verdadeiros gigantes no porte físico, mas que se consideram livres de qualquer punição por se considerarem de menor idade, onde atitudes violentas são praticadas em sua grande maioria com o intuito de conseguir dinheiro, ou objetos de terceiros para trocar por drogas. Já que para essas pessoas sentimento afetivo nenhum tem importância, seja ele qual for, o sentimento de irracionalidade torna-se o principal na busca pela droga, que irá satisfazer a sua vontade doentia, passando por cima de qualquer um até mesmo dos próprios pais, cometendo as mais terríveis atrocidades contra os mesmos, apenas para satisfazer o seu vício doentio.

O que não pode continuar são cidadãos e cidadãs de bem reféns, de leis falhas e atitudes medíocres por parte de maus políticos, que desviam as verbas públicas, e fazem mau uso delas quando deveriam estar investindo em uma educação de qualidade, em uma melhor segurança e em programas públicos onde a consciência dos pais seja direcionada não só para o consumo e o trabalho, mas sim para também a educação de seus filhos. Que sem nenhum tipo de orientação ou comprometimento com os mesmos ficam jogados nas ruas, nos centros urbanos a mercê de traficantes e de outros tipos de malefícios. Onde pessoas que pertencem a elites há séculos e vivem do sangue do povo Brasileiro, nunca vão entender ou não querem entender a realidade da falta de segurança, que passa essa sociedade escravizada por pessoas de mentes fechadas que não saem de casa ou não veem os telejornais, pra pelo menos ter noção do que está acontecendo com o cidadão de bem.

O século 19 já foi, estamos no século 21, mudanças principalmente na formação de opinião são necessárias. Não somos a favor de torturas, mas de punição sim, pois sem punição a atos ilícitos nenhuma sociedade pode crescer e ser formadora de opinião, o que a maioria dos políticos corruptos desse país morre de medo que aconteça. Já que só assim com uma sociedade educada e formadora de opinião, conseguiríamos com certeza colocar um fim a toda corrupção, e acabaríamos de uma vez por todas com a mamata dessa elite podre e maldosa que vive do sangue do povo Brasileiro.

Publicado por: JORGE LUCENA

O texto publicado foi encaminhado por um usuário do Brasil Escola, através do canal colaborativo Meu Artigo. Para acessar os textos produzidos pelo site, acesse: <http://www.brasilecola.com>.

TEXTO IV



A TARDE



Opinião

A favor da redução da maioria penal

David Gallo Barouh*

As últimas notícias veiculadas na imprensa, dando conta do envolvimento de menores em crimes ditos hediondos fez acender na opinião pública uma questão: até que ponto devem os menores infratores ter um tratamento diferenciado em relação aos criminosos comuns?

O fator que deu impulso a esta discussão foi o da morte de Victor Hugo, estudante de uma faculdade de São Paulo, crime praticado por um menor que, após subtrair o celular da vítima, de forma perversa e impiedosa, deflagrou um disparo de arma de fogo contra a cabeça da mesma, chamando a atenção da sociedade brasileira a forma fria e cruel como o crime foi cometido, vez que toda a ação criminosa foi filmada.

Tendo sido filmado pelas câmeras, o referido menor, de forma rápida, entregou-se às autoridades competentes, alegando ser menor de dezoito anos de idade, portanto inimputável. Após presenciar aquele fato criminoso, passei a pensar o seguinte: será que se a ação criminosa do menor infrator não tivesse sido filmada, teria ele se entregado à Polícia? Certamente não e aí é que talvez resida a pedra de toque desta questão que atualmente pulsa nos meios jurídicos. Deve ser ou não reduzida a maioria penal no Brasil?

A resposta me parece afirmativa em todos os aspectos. O principal ponto a ser levado em consideração é o de que quando o legislador constituinte de 1988, recepcionando o Código Penal, instituiu como idade limite para a responsabilização criminal em 18 anos, levou em conta a capacidade que o ser humano teria para entender o caráter criminoso de sua ação e, assim se auto determinar cometendo ou não qualquer tipo ilícito.

Recordo-me de um fato acontecido há cerca de quatro anos aqui em Salvador, envolvendo diretamente uma pessoa que estagiava na Vara do Júri em que ofício. Era um garoto de 18 anos, cheio de vida e sonhos. Sonhava ele em ser advogado. Um belo dia, ao receber seu

salário, Júnior comprou uma corrente e colocou no pescoço, pois iria para uma festa com uns amigos.

Ao sair de casa, foi abordado por um menor que, de faca em punho, após lhe subtrair a corrente, cortou o seu pescoço a altura da aorta e saiu andando calmamente, como se nada tivesse acontecido, indo, em seguida, para sua residência. Ao tomar conhecimento de que a polícia estava em seu encalço, o menor procurou a DAI (Delegacia do Menor Infrator), se entregando, como sempre, invocando a aplicação dos benefícios previstos no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Submetido a processo infracional, ao mesmo foi imposta uma medida socioeducativa equivalente a três anos de internamento, a qual foi cumprida pelo mesmo que ao sair, já maior de 18 anos, voltou a praticar outros crimes, sendo, inclusive, suspeito da prática de homicídios.

Aí cabe a pergunta: Será que a medida a ele aplicada foi suficiente para que ele refletisse o que fez? Não teria sido melhor que ele tivesse permanecido um tempo maior fora da sociedade? Será que estando preso e cumprindo pena ele teria praticados os crimes que praticou após o cumprimento da medida? Gostaria que os defensores da manutenção da maioridade penal em dezoito anos nos respondessem a estas indagações.

Hoje, diante da enxurrada de métodos e meios de comunicação, tal qual a internet, constata-se que o jovem, desde muito cedo, tem acesso a todo o tipo de informação e, portanto, não pode alegar não ter conhecimento do caráter criminoso do fato praticado por ele. Não pode alegar o desconhecimento da lei.

Hoje, se pode votar aos dezesseis anos. Neste ponto o legislador foi prodigioso, pois ao mesmo tempo que diz que o menor de 18 anos não tem capacidade de entender o caráter ilícito de um crime, diz que ele pode votar, inclusive, escolhendo os principais mandatários do Estado Brasileiro.

Como Promotor de Justiça há quase 18 anos, posso afirmar, diante de vários casos em que atuei como Membro do Ministério Público, que não é nenhum absurdo reduzir a maioridade penal para 16 anos. Na verdade, esta é uma medida que já se impõe há muito tempo.

Vi muitos menores infratores que, tendo cometido crimes de natureza violenta, demonstraram plena capacidade de discernir o que haviam acabado de fazer. Na maioria das vezes, não aparentavam nenhum tipo de arrependimento. A frieza sempre foi um traço característico de muitos menores infratores com quem lidei, notadamente entre aqueles que praticaram latrocínio, estupro, tráfico de drogas e homicídios. Sempre que eram apreendidos invocavam as benesses do Estatuto da Criança e do Adolescente, demonstrando ciência da lei que os amparava.

Outro dado que não é levado ao conhecimento da sociedade é o de que 90% dos criminosos contumazes no Brasil foram menores infratores, contudo, este dado não chega à sociedade em virtude de uma exigência da lei, a qual determina que, tão logo o menor infrator atinja a maioria penal, todos os registros atinentes ao seu comportamento delituoso devem ser apagados. É como se o menor nunca tivesse cometido o crime que cometeu.

No latrocínio cometido pelo menor contra o estudante na cidade de São Paulo, caso venha ter contra si aplicada uma medida socioeducativa limitativa de sua liberdade de ir e vir, o menor deverá permanecer internado por até três anos. Passado este tempo, ele sairá sem nenhum registro penal, ou seja, como se nada tivesse acontecido.

Estes defensores da manutenção da maioria penal em 18 anos poderiam, quem sabe, sair dos seus gabinetes e ouvir as vítimas e seus familiares recorrentes de menores infratores. Digo-lhes com sinceridade d' alma. É muito difícil explicar para os pais de uma vítima de latrocínio que o responsável pelo crime permanecerá apenas três anos internado e depois terá uma vida normal, sem nenhuma responsabilização posterior.

Atualmente, nota-se que grande parte dos crimes contra o patrimônio cometido em Salvador o são por menores, os quais sequer são conduzidos pela autoridade policial a uma delegacia, em razão da impunidade estatuída no ECA, que determina a concessão da "remissão" pelo próprio Ministério Público, como forma de exclusão do processo.

Não será que já chegou a hora de se ouvir a sociedade antes de se decidir manter a maioria penal em dezoito anos? Um plebiscito seria salutar.

**David Gallo Barouh I 1º promotor de Justiça titular da 5ª Promotoria de Justiça Criminal, atualmente lotado no 1º juízo da 2ª vara do Tribunal do Júri da Comarca de Salvador*

Fonte: <http://atarde.uol.com.br/opiniaio/materias/1498309-a-favor-da-reducao-da-maioridade-penal>

TEXTO V

ASSINE

GAZETA DO POVO



CÉSAR ALBERTO SOUZA

Por que sou a favor da redução da maioria penal

Sou defensor intransigente dos direitos humanos, direito de todos. Possuo um exemplar da redação final da Carta de 1988, entregue pelo deputado federal constituinte Sérgio Spada. Com 245 artigos, ela é considerada completa; entretanto, na minha humilde opinião, ela é redundante, com excesso de definições que atrapalham a aplicação de seus princípios. Um desses excessos é a maioria penal, que até 1988 não ocupou nenhuma das Constituições brasileiras, sendo sempre matéria penal e de Código de Menores.

É um exagero dizer que o artigo 228 da Constituição Federal é cláusula pétrea, quando ele nem precisaria existir. Mas, já que está, precisa ser reformulado. Primeiramente, não entendo como a impunidade pode ser considerada defesa dos direitos humanos, condição essencial para ser considerada cláusula pétrea.

A redação final da emenda ainda poderá sofrer modificações e, depois, para vigor, exigirá alterações na legislação penal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, pois o artigo 228 da CF é uma norma constitucional de eficácia limitada, exige regulamentação.

Sempre acreditei que não são as leis que mudam a sociedade, mas a sociedade que modifica as leis. A maioria da população brasileira é a favor da redução da maioria penal. Nove em cada dez brasileiros são favoráveis a leis mais duras para punir adolescentes que cometem crimes. É o que revela uma consulta popular realizada pelo instituto Paraná Pesquisas nas cinco regiões do país e publicada na **Gazeta do Povo** de 14 de julho de 2013.

A maioria dos especialistas diz que os menores já são “punidos”, que a internação é rigorosa, entre outros argumentos. Não é verdade; os adolescentes estão sujeitos a medidas socioeducativas e somente serão internados em caso de crimes violentos. Pior, ao completarem 18 anos terão ficha absolutamente limpa, por nunca terem cometido nenhum crime. Com a mudança proposta, os crimes cometidos a partir de 16 anos contam para fins de reincidência e serão necessárias melhorias no sistema penitenciário, pois há exigência

em tratados internacionais de que os adolescentes sejam presos em estabelecimentos juvenis (16 a 21 anos). Além disso, diminui o aliciamento de menores para cometer crimes, pois, infelizmente, hoje o menor que comete crimes não violentos não está sujeito à internação, e um dos principais argumentos dos aliciadores é que, para os menores, “não dá nada”.

A PEC 171/93 é, na verdade, uma adequação constitucional que permitirá punir os crimes eleitorais, de conscritos e de emancipados, quando cometidos por pessoa entre 16 e 18 anos, autorizadas a praticar os atos, mas ainda inimputáveis.

Se um menor com mais de 16 anos casar e cometer violência doméstica, com essa adequação constitucional poderá ser punido pela Lei Maria da Penha. Afirmar que a cadeia não resolve para os adolescentes é negar a capacidade ressocializante do sistema penitenciário, é admitir a completa falência do sistema penitenciário brasileiro.

Em seu voto pela admissibilidade, o deputado Capitão Augusto afirmou: “Ressalta-se que países signatários do Pacto de San José da Costa Rica, como Chile, Argentina e Bolívia (onde a maioria penal é estabelecida em 16 anos) ou México (onde, de acordo com a unidade da federação, a idade mínima pode variar entre 6 e 12 anos, sendo na maioria fixado em 11 ou 12 anos), estão em plena concordância com ele. O Brasil é um dos poucos países que adota o critério puramente biológico para definir o momento a partir do qual alguém possa ser responsabilizado criminalmente, enquanto todo o mundo moderno utiliza o biopsicológico”.

Claro que a emenda constitucional não resolve o problema; a impunidade não é questão legal, é problema de aplicação da lei. Uma das desvantagens de a PEC basear-se em cronologia e não em entendimento do caráter criminoso e na capacidade do jovem em responder por seus atos poderá ser resolvido em legislação infraconstitucional.

A legislação do Império e da Primeira República definia a maioria penal aos 14 anos, talvez pela influência do “Golpe da Maioridade”, quando Dom Pedro II, aos 15 anos, foi declarado maior de idade, para assumir o cargo de Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil. Assim, se um jovem com 15 anos podia decidir os destinos da nação, declarar guerra e paz, era difícil não reconhecer a capacidade de responder por seus atos a partir dos 14 anos.

**César Alberto Souza, oficial da reserva da PMPR, foi subcomandante geral da PM e coordenador das UPS em 2012. É diretor de comunicação da Amai e professor de Polícia Comunitária e Direitos Humanos no NPSPP – UTP e Uninter, tendo lecionado na Escola Superior de Polícia Civil e na Academia de Polícia Militar do Guatupê.*

ANEXO II – PARECER DO CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As anáforas encapsuladoras na construção de sentidos do gênero artigo de opinião

Pesquisador: AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82035618.0.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.469.865

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de campo, descritiva com a análise qualitativa com amostra de 35 acadêmicos com faixa etária entre 14 e 15 anos de uma turma de 9 ano do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino de Nazária-PI, no período de SETEMBRO/2017. A coleta de dados será constituída por aplicação de textos que serão lidos e analisados pelos participantes, especificamente do gênero artigo de opinião (texto dissertativo que apresenta argumentos sobre o assunto abordado, portanto, o escritor além de expor seu ponto de vista, deve sustentá-lo através de informações coerentes e admissíveis), com a finalidade de se analisar o uso de anáforas encapsuladoras como mecanismos de construção de sentidos

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o uso de anáforas encapsuladoras na construção de sentidos em textos do gênero artigo de opinião no 9o ano do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

- Identificar as principais dificuldades na retomada dos referentes e na construção de sentidos em artigos de opinião, por meio de uma atividade diagnóstica;
- Analisar o efeito de sentido causado pelas anáforas encapsuladoras presentes nos textos e sua contribuição na construção da argumentação;

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.469.865

- Elaborar uma proposta de intervenção a qual crie situações para que o aluno amplie a construção de sentidos em textos do gênero artigo de opinião, sobretudo no que se refere ao uso das anáforas encapsuladoras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Constrangimento: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos sujeitos. Para evitar esse possível risco e assegurar a ética do trabalho, será garantido o anonimato dos envolvidos.

2. Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o sujeito em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar que isso ocorra, a atividade diagnóstica será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário escolar.

3. Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos sujeitos.

Benefícios:

Os riscos atribuídos a esta pesquisa riscos se justificam pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência linguística dos sujeitos, o que oferecerá oportunidade para que se trace estratégia de ensino que contribuirão para melhorar a aprendizagem de Língua Materna. Em vista disso, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

pesquisa viável

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.469.865

- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/entrevista/formulário/roteiro);

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Apresentar/Enviar o RELATÓRIO FINAL no prazo de até 30 dias após o encerramento do cronograma previsto para a execução do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1055797.pdf	09/01/2018 21:17:56		Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	09/01/2018 21:17:13	AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INFRAESTRUTURA.jpg	09/01/2018 21:03:13	AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	COMPROMISSO.jpg	09/01/2018 20:21:14	AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	09/01/2018 19:41:12	AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA	Aceito
Outros	coletadedados.doc	19/12/2017 14:04:54	AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA	Aceito
Outros	LATTES.pdf	19/12/2017 14:03:55	AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.doc	19/12/2017 14:03:17	AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.469.865

Ausência	TCLE.doc	19/12/2017 14:03:17	AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAL.doc	19/12/2017 13:58:16	AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 18 de Janeiro de 2018

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

ANEXO III - DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO – PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
PESQUISADORA: AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA
ORIENTADORA: PROF. DRA. SILVANA MARIA CALIXTO DE LIMA

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, **AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA**, CPF nº: 032356743-65, pesquisador responsável pelo projeto **“AS ANÁFORAS ENCAPSULADORAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO”**, comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos neste projeto e a anexar os resultados desta pesquisa na Plataforma Brasil. Além disso, comprometo-me a manter o anonimato de todos os participantes incluídos neste estudo durante todas as apresentações científicas e publicações realizadas.

Nazária-PI, 21 de dezembro de 2017.

Ayra Raquel Leal Oliveira
Assinatura da pesquisadora

ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a autorizar a participação do seu filho na pesquisa “**AS ANÁFORAS ENCAPSULADORAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**”. Neste estudo, pretendemos investigar como as palavras que contribuem para dar sentido e continuidade ao texto (anáforas encapsuladoras) podem auxiliar no processo de leitura e interpretação de textos do gênero artigo de opinião.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto surgiu a partir das vivências do contexto escolar em sala de aula. Constatou-se que, a partir de uma observação durante atividades de leitura dos alunos, percebeu-se que o não entendimento de algumas palavras e expressões, bem como sua função no texto, ocasionou deficiências no momento de da leitura e interpretação, em especial com os os artigos de opinião.

O gênero artigo de opinião foi o escolhido para a pesquisa por conta de sua grande força de convencimento, o que contribui para tornar o educando apto a compreender e assumir pontos de vista, argumentar, contra argumentar, convencer e posicionar-se criticamente diante das questões e debates de relevância social, exercendo, dessa maneira, seu papel enquanto cidadão crítico e participativo em meio à sociedade.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Será uma pesquisa de campo realizada em uma escola da rede municipal de Nazára-PI, com os alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental do turno manhã, por meio de uma atividade que vai verificar as dificuldades, composta por questões de leitura e interpretação de textos. Quanto aos objetivos, realizaremos uma pesquisa que descreverá de forma clara os resultados obtidos, utilizaremos técnicas padronizadas de coleta de dados, a partir de uma atividade diagnóstica, ou seja, aplicaremos uma atividade para diagnosticar os problemas com relação à leitura e compreensão dos textos, para então, tentarmos desenvolver soluções para os problemas encontrados.

Para autorizar a participação neste estudo, você deverá autorizar e assinar este termo de consentimento e rubricar todas as páginas. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, e será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para aceitar ou recusar-se sem prejuízo.

Uma investigação, seja ela de natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os participantes poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três riscos: a) Constrangimento: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o sujeito em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a atividade diagnóstica será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário letivo. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes.

Esta pesquisa se justifica pelo grande benefício advindo da verificação do nível de dificuldade de alunos, o que oferecerá oportunidade para que se elabore estratégias de ensino que contribuirão para melhorar a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Os resultados estarão à disposição dos participantes quando finalizada a pesquisa. Além disso, é assegurada a confidencialidade dos dados do participante, ressarcimento em caso de despesas decorrentes da pesquisa e indenização em caso de danos causados por ela. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, a serem rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término pelo pesquisador e pelo responsável legal do participante, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

É importante esclarecer que em qualquer momento da pesquisa, o pesquisador responsável está disponível para esclarecimentos sobre a mesma, por meio dos contatos fornecidos no final deste documento. Além disso, a pesquisa encontra-se de acordo com as exigências do CEP (COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ), que se trata de um grupo de profissionais que avaliam pesquisas que envolvem seres humanos preservando a dignidade do participante. Lembramos que este

comitê também –encontra-se disponível para quaisquer esclarecimentos de dúvidas, por meio dos contatos abaixo descritos.

Nazária, ____ de _____ de 20____ .

Assinatura do participante de pesquisa/responsável legal

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO: segunda a sexta das 9h às 17h.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA

ENDEREÇO: RUA NONATO DE OLIVEIRA, 2593, BAIRRO SANTO ANTÔNIO

CEP: 64034-520

FONE: (86) 994456275

E-MAIL: quel-sinha@hotmail.com

ANEXO V– TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO – PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
PESQUISADOR: AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA
ORIENTADORA: PROF. DRA. SILVANA MARIA CALIXTO DE LIMA

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**AS ANÁFORAS ENCAPSULADORAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**”. Neste estudo, pretendemos investigar como as palavras que contribuem para dar sentido e continuidade ao texto (anáforas encapsuladoras) podem auxiliar no processo de leitura e interpretação de textos do gênero artigo de opinião. Seu pai ou responsável já autorizou a sua participação nessa pesquisa.

Para realizar a pesquisa, será necessário fazer uma atividade diagnóstica, ou seja, uma atividade composta por questões em que você deverá ler e interpretar alguns textos do gênero artigo de opinião. É importante dizer que todas as atividades serão tratadas de forma anônima e confidencial, como também, em nenhum momento será divulgado o nome dos participantes em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a sua privacidade será assegurada.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a desistir de participar das atividades propostas e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que estuda. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma atividade diagnóstica, ou seja, interpretação de textos em sala de aula conforme as propostas de planejamento do professor da turma. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Uma investigação, seja ela de natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os participantes poderão sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três riscos: a) Constrangimento: a exposição dos dados pode proporcionar

constrangimento aos participantes. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o participante em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a atividade diagnóstica será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário letivo. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes.

Esta pesquisa se justifica pelo grande benefício advindo da verificação do nível de dificuldade do participante, o que oferecerá oportunidade para que se trace estratégia de ensino que contribuirão para melhorar a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Os resultados estarão à disposição dos participantes quando finalizada a pesquisa. Além disso, é assegurada a confidencialidade dos dados do participante, ressarcimento em caso de despesas decorrentes da pesquisa e indenização em caso de danos causados por ela. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, a serem rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término pelo pesquisador e pelo participante da pesquisa, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

É importante esclarecer que em qualquer momento da pesquisa, o pesquisador responsável está disponível para esclarecimentos sobre a mesma, por meio dos contatos fornecidos no final deste documento. Além disso, a pesquisa encontra-se de acordo com as exigências do CEP (COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ), que se trata de um grupo de profissionais que avaliam pesquisas que envolvem seres humanos prezando a dignidade do participante. Lembramos que este comitê também –encontra-se disponível para quaisquer esclarecimentos de dúvidas, por meio dos contatos abaixo descritos.

Nazária, ____ de _____ de 20____ .

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO: segunda a sexta das 9h às 17h.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: AYRA RAQUEL LEAL OLIVEIRA

ENDEREÇO: RUA NONATO DE OLIVEIRA, 2593, BAIRRO SANTO ANTÔNIO

CEP: 64034-520

FONE: (86) 994456275

E-MAIL: quel-sinha@hotmail.com