

ARTIGO DE OPINIÃO: É POSSÍVEL (RE)SIGNIFICAR SUA ESCRITA?

OPINION ARTICLE: IS IT POSSIBLE TO (RE)SIGNIFY YOUR WRITING?

*Eliane Aparecida de Moraes Della Vecchia*¹

*Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento*²

RESUMO: Esta pesquisa justifica-se por cumprir um dos principais objetivos do ProfLetras que é a capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental. Para isso, buscamos ampliar nossa prática ao desenvolver com os estudantes a leitura e a produção textual do gênero artigo de opinião. Objetivamos propor a discussão de significados/conceitos estabilizados no artigo de opinião, visando a melhoria nas práticas significativas de leitura e de escrita pela mediação do professor-pesquisador. As perguntas que norteiam são: 1) Como o aluno se apropria de múltiplos discursos cotidianos e se posiciona frente ao outro? 2) Em que medida superar dificuldades ao ler e compreender na visão interacionista? Trata-se de uma pesquisa-ação na óptica de Thiollent (2000), com base na textualização e referenciação, Koch (2011) e Cavalcante (2013), além do viés com a Linguística Aplicada na interface com a abordagem discursiva, pelos conceitos de ensino e discurso, Geraldi (2010), Coracini (1995, 2003) e Orlandi (2012). A coleta do *corpus* ocorreu por meio da aplicação de uma proposta de Ensino e Produção de Textos fundamentada em Geraldi (1993, 1997, 2010). Os resultados indicaram progressões significativas em relação à leitura, compreensão e (re)significação.

PALAVRAS-CHAVE: Artigo de opinião. Prática Discursiva. Textualização. Linguística Aplicada.

ABSTRACT: This research is justified because it fulfills one of the main objectives of ProfLetras, which is to train Portuguese language teachers to teach in elementary school. To this end, we sought to broaden our practice by developing the reading and textual production of the opinion article genre with students. Our aim is to propose a discussion of the meanings/concepts stabilized in the opinion article, with a view to improving meaningful reading and writing practices through the mediation of the teacher-researcher. The guiding questions are: 1) How do students appropriate multiple everyday discourses and position themselves in relation to others? and 2) To what extent can they overcome difficulties when reading and understanding from an interactionist perspective? This is action research from the perspective of Thiollent (2000), based on textualization and referencing, Koch (2011) and Cavalcante (2013), in addition to the bias with Applied Linguistics in the interface with the discursive approach, through the concepts of teaching and discourse, Geraldi (2010); Coracini (1995, 2003) and Orlandi (2012). The corpus was collected by applying a proposal for teaching and producing texts based on Geraldi (1993, 1997, 2010). The results indicated significant progress in terms of reading, comprehension and (re)signification.

KEYWORDS: Opinion article. Discursive practice. Textualization. Applied Linguistics.

Introdução

Enquanto docentes de Língua Portuguesa há alguns anos, sempre nos chamou atenção a questão que envolve a leitura e a escrita dos estudantes, pois as práticas

¹ Educação Básica 2 da SEE/SP. E-mail: elianedellavecchia@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0005-0686-5528>

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: celina.nascimento@ufms.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2939-722X>

● [Informações completas no final do texto](#)

pedagógicas correntes mostram dificuldades por parte deles ao ler, interpretar e escrever, especialmente, no tocante à produção da tipologia argumentativa enunciativa-discursiva, realidade essa corroborada pelos resultados das avaliações externas realizadas frequentemente pela rede estadual paulista de ensino³, a qual atuamos.

A partir dessas inquietações, buscamos qualificar profissionalmente diante do que nos perpassa, que tem sido observar que, às vezes impomos um sentido ao texto sem ao menos oportunizar aos alunos outras leituras e possíveis interpretações a partir da argumentação, daí nosso desencanto com as aulas de Língua Portuguesa e, para isso, ao cursar o ProfLetras/UFMS, na pesquisa ação de conclusão, discutimos essa proposta com o objetivo de questionar nossa prática e o aprendizado dos alunos.

Para isso, buscamos ampliar o desenvolvimento dos estudantes com a leitura e a produção textual por meio do gênero artigo de opinião a partir da argumentação. E também revisar as práticas de leitura realizadas na escola, buscando refletir sobre algumas “implicações” da concepção estruturalista de texto e sua compreensão, tendo em vista os dizeres de Grigoletto (1995, p. 87-88), “[...] o aluno que tem a concepção de texto não o percebe na sua dimensão discursiva de significação [...] nem percebe a construção de sentidos determinados pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico e pela sua história de leituras”. Assim, busca-se refletir sobre suas dificuldades enquanto autores, considerando os processos interativos entre estudantes, texto e discurso.

Há que se superar a visão de que o aluno não lê porque não gosta, o que concebemos como uma discussão questionável, pois muitos elementos que envolvem tal pressuposto, podem ser desmistificados. O aluno fica amarrado a interpretações já prontas e tomadas como corretas, tornando-se muitas vezes um reproduzidor de sentidos já estabelecidos. A hipótese de trabalho é a de que a leitura poderá tornar-se uma forma de (re)significação, Grigoletto (1995), de dizeres cristalizados e favorecer interpretações críticas que, conseqüentemente, desconstroem a visão da linguagem estruturalista e/ou mecanicista, oportunizando a construção da subjetividade melhor articulada. O objetivo geral é propor a discussão de paradigmas estruturalistas da linguagem, visando a melhoria

³O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em 11/11/2016.

nas práticas de leitura e de escrita pela mediação do professor. Quanto aos objetivos específicos, buscamos: 1. Analisar e interpretar processos de textualização, referenciação enunciativa na escrita; e, 2. Discutir a construção dos dizeres permeados por interações subjetivas, concebendo a linguagem enquanto função “sócio-historicamente determinada e ideologicamente constituída” (CORACINI, 1995, p.15). Para tanto, as perguntas que norteiam são: 1. Como o aluno se apropria dos processos de textualização e enunciação em interação com o outro? 2. Em que medida supera dificuldades ao ler/compreender/discutir os processos interativos e discursivos?

Esta pesquisa-ação insere-se na óptica de Thiollent (2000), estabelece diálogo com os conceitos de textualização e referenciação propostos por Koch (2011) e Cavalcante (2013). Além disso inscreve-se na Linguística Aplicada pelo viés discursivo, com os conceitos de ensino e discurso Geraldi (2003, 2010), Coracini (1995, 2003), Foucault (1998) e Orlandi (2012). Foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual da cidade de Jaboticabal/SP, em acordo com o currículo vigente neste sistema educacional, para que, por meio de uma leitura crítica, seguida de produções textuais do gênero artigo de opinião, fosse discutida sua aplicação para o desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da produção textual dos alunos envolvidos.

Para isso, realizamos a coleta do *corpus* por meio da aplicação de uma proposta de Ensino e Produção de Textos, Geraldi (1997, 1993, 2010), que envolveu questionamentos iniciais acerca do tema abordado (Projeto de lei sobre redução da maioria penal), passando, depois, para a leitura e discussão de textos publicados na mídia (jornais, revistas e *sites* especializados), documentários, debate e, finalmente, à produção textual do artigo de opinião. Ao longo de doze horas-aula em que as atividades foram desenvolvidas, coletamos quinze textos⁴ e apresentamos neste espaço dois deles, a partir da interpretação do uso ou não dos elementos textual-enunciativo-discursivo pelo viés da referenciação e do discurso, bem como observamos se a leitura dos diversos textos oferecidos aos alunos, nas variadas atividades, contribuiu para ampliar sua interação texto-leitor-autor.

A pesquisa-ação envolve o professor-pesquisador e os participantes (estudantes) de modo cooperativo ou participativo para a resolução de um problema coletivo Thiollent

⁴ Ressaltamos que consideramos como *corpus* para análise, textos dos alunos que participaram de todas as fases das atividades.

(2000), como proposta em busca de novas formas de intervenção nas aulas, no caso as de Língua Portuguesa. Seu desenvolvimento foi possível, pois o Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – ProfLetras – subsidiou para que pudéssemos ampliar nossos horizontes de expectativas, aliando teoria a uma prática significativa sobre nossa ação docente.

Uma das questões abordadas em relação ao ensino de Língua Portuguesa diz respeito à dificuldade enfrentada pelos estudantes na leitura (para compreensão e aprofundamento de uma temática abordada em propostas de produção textual) e o quanto esta dificuldade ao ler/compreender/discutir um tema pode interferir na construção da argumentação para posicionamento e defesa de um ponto de vista, especialmente no gênero argumentativo/discursivo artigo de opinião. Sabe-se que é um gênero contemplado em muitos materiais didáticos, como na Proposta Curricular do Estado de São Paulo e do Mato Grosso do Sul⁵, abordado desde os anos finais do Ensino Fundamental e ao longo das três séries do Ensino Médio.

Segundo Bakhtin (2003), os textos são classificados pela esfera discursiva de circulação e o gênero a que pertencem. Aqui, situando você professor e leitor, interessa partir da escola, da situação educacional formal, ou seja, como auxiliar o estudante a compreender, refletir, se apropriar do discurso corrente e se posicionar frente ao outro? O debate e o diálogo, as perguntas que desmontam as frases feitas, a pesquisa, entre outros, seriam formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o texto. Neste caso, o aluno deixaria de ser mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis para se apropriar do discurso, verificando a coerência de sua posição em face do grupo com quem partilha seus interesses.

Dessa forma, além de se apropriar do discurso do outro, o estudante tem a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência Coracini (1995); Gallo (1992) perante outras. Isso pressupõe a formação crítica, diante da própria produção, e a necessidade pessoal de partilhar dos propósitos previstos em cada ato interlocutivo. Nas seções que seguem, tratamos sobre concepções de leitura, escrita e interpretação como processos discursivos na primeira seção, na seguinte, abordamos os processos de referenciação, na terceira, contextualizamos a pesquisa e mencionamos os procedimentos

⁵ Mencionamos apenas Estado de São Paulo e Mato Grosso do Sul por serem os Estados de origem onde atuamos e do Programa do Mestrado Profissional em Letras.

teórico-metodológicos, a partir de uma Sequência de Ensino e Aprendizagem desenvolvida em sala de aula. Finalmente, na quarta seção, trouxemos a análise de dois textos (primeira e segunda produção de um estudante), buscando pontuar as mudanças ocorridas a partir dos objetivos e suporte teórico.

Leitura e Escrita: perpassando pelo textual e discursivo

Em se tratando da visão de leitura, de acordo com Kato (1987), Kleiman (1989) entre outros estudiosos do tema, sabe-se que o foco era voltado à ênfase na decodificação, em palavras isoladas, que passa, após, para frases, aos parágrafos e aos textos. Assim, as noções discutidas eram sobre estratégias de leitura, processos mentais envolvidos no ato de ler e objetivos da leitura, sempre focados nas intenções do autor; Carmagnani (1995). No contexto atual em que vivemos, era da tecnologia e da Inteligência Artificial, ler tornou-se ainda mais uma necessidade na sociedade letrada.

Após superar a visão estruturalista da leitura (decodificação, mecanicista), em que o sentido do que se lê está arraigado às palavras e frases, sendo o texto fonte única de sentido; Coracini (1995), seguimos na história pela vertente da Linguística Textual, segundo a qual, inicialmente, ler é construir a compreensão não apenas por meio das palavras, mas por estarem permeadas em seu contexto e em interação com os sujeitos com que dialogam, se constroem e são construídos no texto. Segundo Koch (2011), a leitura é uma ação complexa que envolve a construção de sentidos por meio da interação e que se materializa nos elementos linguísticos contidos na superficialidade do texto e na sua organização, mas que exige a mobilização de saberes dos sujeitos que interagem.

A concepção de escrita, indissociável do processo de leitura, segundo Koch e Elias (2015, p. 34) é a que concebe a escrita com foco na interação, em que a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do escritor a ativação de conhecimentos e a mobilização de inúmeras estratégias. Neste processo, não há a limitação para a escrita apenas como apropriação às regras da língua ou exclusivamente ao que pensa e intenta o autor – há uma intenção e a interação escritor-leitor, em que se leva em conta o que o escritor buscou transmitir por meio da língua sem ignorar o leitor com seus conhecimentos como parte integrante desse processo interacional (dialógico).

O que nos fez, no início da profissão, entender que escrever de maneira dissertativa/argumentativa, é um processo por meio do qual quem escreve deve valer-se

em especial de argumentos criativos e proporcionar ao interlocutor estratégias para adotar uma posição, conduzindo-o a aceitar o que é transmitido, fazendo-o crer naquilo que é dito. Para tanto, a argumentação usa a linguagem como um processo interacional entre sujeitos que, por meio da língua, se comunicam, exteriorizam pensamentos e informações, mas, sobretudo, realizam ações com o outro, sobre o outro. Assim, ao usar a linguagem, no sentido de defender uma ideia, está fazendo uma argumentação, Abreu (2012). É, pois, um exercício que exige alguns domínios do uso da linguagem, por implicar construir ideias e não fatos ou uma realidade e isso é complexo, pois as ideias são construídas, nesse caso, com palavras, com vistas à obtenção do que se pretende, de modo cooperativo.

Trata-se de uma característica própria da linguagem, pois todo ato de linguagem tem uma intencionalidade, conforme o viés da Linguística Textual, o que exige do produtor competência para construir estratégias de construção textual. Faz-se necessário, aqui, dizer que na visão da linguista Authier-Revuz (1998, p. 53-81) ao tratar da linguagem no campo enunciativo, há intervenção de três campos de conhecimento: a linguística, a psicanálise e a análise do discurso, assim, para ela, no “eu da intenção” (p. 53), há o caráter intencional do dizer, que pode ser enunciado de forma plena, profunda, por metáforas subjetivas, modalidades, que muitas vezes legitima a intenção, de forma que o enunciador encontra-se representado por diversas nuances no seu falar. Porém ao falar ou escrever, já não somos mais donos do nosso dizer, nem dono do controle da interpretação do outro, conforme afirma a autora:

[...] entre as formas metaenunciativas, do bem dizer, porque inscreve a felicidade de dizer no não-controle, o movimento enunciativo é o caso de o dizer não o é menos pela relação com os outros modos sob os quais, em um dizer, impõem-se – em um desses jogos “do desejo e do acaso” de que fala belamente Roudinesco (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 79).

Ou melhor, sempre há uma heterogeneidade nas imagens do bem dizer do enunciador/locutor (nas intenções), de forma que o enunciatário/interlocutor (ouvinte ou leitor), encontra-se no espaço das não-coincidências do dizer, pois essas escapam do controle emocional do enunciador. “Nessas formas de representação dos fatos de não-coincidências manifestam, de um modo que não considera a intencionalidade, a negociação obrigatória de todo enunciador com o fato das não-coincidências fundamentais que atravessam seu dizer...” (p.191).

Ao saltar para o olhar da Linguística Aplicada (LA), entendemos que o leitor crítico e autônomo, tão necessário à contemporaneidade, é aquele que tem a capacidade de mobilizar os próprios conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos e textuais ou de mundo, para construir sentido ao lido e à realidade; Kleiman (2004). Além disso, partindo do já conhecido, o leitor amplia seus conhecimentos, não de forma submissa, mas em um processo dialógico. Em nossa prática como professoras, refletimos apoiadas em Kleiman (1989, p.30) que raramente, na prática de sala de aula, observamos o trabalho com leitura como processo interativo (autor-texto-leitor) e mais raramente ainda, o trabalho a partir da concepção discursiva, pois dificilmente é permitida outras leituras que não as já instituídas pelo contexto escolar.

Como Professor e Pesquisador da linguagem no contexto social e discursivo Geraldi (2010) afirma que valer-se de estratégias que mostram que a escrita é um processo em que deve ser conferida a devida atenção ao conjunto de relações peculiar e constitutivo das condições de produção textual deve ser tarefa nossa, como professores sempre nos utilizando, reelaborando e/ou adaptando estratégias efetivas para o trabalho com a escrita, com vistas a superação do simples trabalho com foco na estrutura da língua.

Assim, na perspectiva dialógica, o leitor, como sujeito que interage, apresenta uma função essencial: cabe a ele construir o sentido do que lê. O processo de formação do sujeito que lê envolve aspectos sociais, mas inegavelmente essa constituição perpassa pelo momento individual, momento em que o próprio ser se reconhece como leitor e em ação invisível, porém real, e passa a dialogar com o texto, com o outro sujeito que escreveu e consigo mesmo.

Compreendemos com Bakhtin (2003) que esse processo não se aplica apenas à leitura do texto escrito, pois, a vida é dialógica por natureza. Nessa perspectiva, a autonomia e a criticidade esperadas do sujeito que lê referem-se à percepção de que as palavras presentes em discursos não carregam em si mesmas um único significado; elas adquirem sentido nas relações entre o leitor e autor. Nessa interação, os discursos contidos no texto adquirem muitos sentidos, tantos quantos venham a ser o número de leitores (GERALDI, 2003).

A visão discursiva cunhada, inicialmente, por Pêcheux (1988), a partir das noções da filosofia da linguagem, sujeito, discurso, ideologia, que foram discutidas também pelo filósofo Foucault, de forma que, no seu entendimento, o sujeito é constituído pela dispersão

e pela multiplicidade de vozes, que resultam de formações discursivas. Que são “conjuntos de saberes” sobre determinados objetos, que se constituem no interdiscurso e que emergem em meio a um jogo de regras anônimas, em espaços formados por “regularidades e/ou dispersões enunciativas”, que determinam a maneira de pensar, de interpretar, de agir de cada sociedade em um determinado tempo histórico e social; Foucault (1998). O discurso, “atravessado por outros, se constitui na heterogeneidade, na multiplicidade de sentidos” que, embora dispersos, apontam para certas regularidades, que permitem a organização de dizeres, de modo a constituírem um mesmo discurso, como, por exemplo: o discurso político, da medicina, o educacional, o religioso e outros (FOUCAULT, 1998).

Uma vez que não temos a pretensão de explorar os conceitos pecheutianos e foucaultianos, de forma profunda neste texto, é importante tratar ainda dentro da concepção discursiva, a partir de Coracini (1995, p. 15), “[...] que a leitura se encontra na interface entre a análise do discurso e a desconstrução que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor –, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” – Dessa forma, o sujeito leitor é o ponto de partida da produção de sentido e essa noção permite um deslocamento em relação ao que comumente temos na escola, visto que as leituras não são determinadas pelo texto, mas pelo sujeito participante de dada formação discursiva. “É só nessa visão que se pode dizer que o leitor é o ponto de partida da produção de sentido” (CORACINI, 1995, p. 18).

Sabe-se que, em geral, nosso aluno busca focar nas “ideias principais” e na busca de intenções do autor, porém essa questão pode ser fruto da interpretação de um dado leitor, num tempo específico. A autora enfatiza que a prática em sala de aula tem sido permeada pela “concepção de leitura pelo processo interativo, a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis” Coracini (1995 p. 19). Dessa forma, a concepção discursiva muito pouca explorada, ou permitida em sala de aula, por serem, muitas vezes, contempladas a leitura do professor e/ou do livro didático, visto como “um portador da verdade, como representante fiel da ciência” (CORACINI, 1995 p. 19).

Isso posto, é preciso que se (re)pense as ações e atitudes desenvolvidas por professores (que constituímos o texto com sentido único, lugar do saber, objeto cristalizado de aprendizagem), para que a escola possa contribuir na formação de leitores autônomos

e críticos. É o que nos propusemos ao desenvolver essa pesquisa ação. Somada à visão discursiva de leitura, à concepção interativa de linguagem e às discussões aqui tecidas sobre como ocorre o processo de leitura na escolarização básica, acreditamos que esta proposta possa constituir uma prática discursiva e didática diferenciada para a construção do leitor crítico e autônomo.

Dos Processos de Referenciação

Tratamos, brevemente, sobre referenciação, por ser a materialidade linguística qual apoiamos para buscar os sentidos por meio da interação, que opera sobre o material linguístico que tem a seu dispor, realizando escolhas em função de seu projeto de dizer Koch (2002). Discutir como a referenciação configura a arquitetura semântico-discursiva instaurada no texto que ora analisamos, trabalhar com cadeias referenciais facilita a compreensão do texto pois, por meio delas, é possível observar como se realiza a sua dinâmica pelas regularidades; Foucault (1998), que na pesquisa qualitativa, inicial, entendemos por ocorrências. Para tanto, tal estratégia subsidia linguisticamente, nossa reflexão sobre os processos da construção dos textos enunciativos.

A referenciação que compreende os “processos referenciais” vista como diversas formas de introdução, manutenção e/ou retomadas de referentes no texto, segundo Cavalcante; Custódio Filho e Brito (2014, p. 53)⁶, implica conceber o sujeito a partir de uma visão dinâmica, na qual este, por meio de seu discurso, constrói e se relaciona com o mundo. Sendo assim, o ato de referir é uma atividade discursiva realizada nos objetos de discurso que se recriam na atividade cognitiva e na interação; Cavalcante (2013, p. 98)⁷, em que estes devem ser tomados essencialmente como produtos culturais. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constróem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele. (KOCH, 2015, p.31).

⁶ Sugerimos o capítulo 2 – Os processos referenciais com o propósito de atender várias funções na construção da coesão/coerência textual e discursiva, com exemplos esclarecedores, principalmente, a nós professores do ensino fundamental e médio.

⁷ Sugerimos a leitura do capítulo 5 – Referenciação e compreensão de textos, onde é feita uma longa discussão sobre “objetos do discurso” com exemplos elucidativos.

Segundo Cavalcante (2013, p. 123), a estratégia anafórica é a continuidade referencial quando há a retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais. Para Koch (2005, p. 35), anáfora consiste em localizar “algum tipo de informação alocada na memória discursiva”. Quando há expressões que retomam, no texto, um referente já apresentado, tem-se a anáfora direta. Já quando se usa a estratégia de “apresentar um novo referente como já conhecido, em virtude de ser inferível por conta do processamento sociocognitivo do texto, é chamada anáfora indireta”, Cavalcante (2013, p. 125). Sobre o encapsulamento anafórico, comenta a autora (p.126): “é muito comum também o uso dos pronomes demonstrativos ‘isto’ e ‘isso’ para encapsular porções textuais”.

Esclarece a pesquisadora Cavalcante (2013, p.127): a estratégia anafórica “na qual uma expressão referencial resume um conteúdo textual, e inclui outros conhecimentos que temos sobre o que está sendo referido, é chamada de anáfora encapsuladora”, uma vez que atuam, entre outras coisas, como ferramentas que auxiliam na coerência e na interpretação do texto.

Não menos importante, ressalta que a função dêitica é característica de tipos de pronome, pois é responsável pela “[...] localização e identificação de diversos aspectos (pessoas, objetos, eventos, processos) em relação a um contexto espaço temporal criado em uma situação de enunciação em que haja pelo menos um falante e um ouvinte” Cavalcante (2013, p.129). Ela discute “três tipos de dêixis tradicionalmente abordados, são a dêixis pessoal”, como expressão utilizada pelo locutor para remeter aos interlocutores (p.130); “a dêixis espacial aponta para informações de lugar, tendo como ponto de referência o local que ocorre a enunciação” (p.131) – aqui, cá, lá em cima, este, aquilo, o outro etc. e a dêixis temporal, que para ela é uma “coordenada importante na elaboração de um enunciado” pois “localizam no tempo do enunciador determinados fatos [...], tendo “como ponto de referência o ‘agora’ da enunciação”.

Também é relevante tratar da progressão referencial, a partir de Marcuschi (2008, p.141), por ser um processo de “introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às estratégias de designação de referentes e formando o que se pode denominar cadeia referencial”. Destaca-se que a referenciação é frequente nas produções da resenha crítica, e nos permitiu desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, atentando para possibilidades múltiplas de

configuração dos sentidos. É ainda uma forma de observar a adequação do texto à situação comunicativa que se realiza, adequando o contexto, a coerência e a qualidade do sentido que se produz. Ao atuar com a tipologia argumentativa, entendemos que a referenciação seria indispensável para analisar a produção dos estudantes e a construção de seus elementos no embasamento de seu texto.

O espaço enunciativo: etapas dos procedimentos metodológicos

Quando abordamos sobre o ensino de Língua Portuguesa, encontramos práticas carregadas do que foi a escolarização brasileira e o ensino de língua materna (em uma perspectiva tradicional): raízes na gramática normativa, na localização de ideias principais do texto e no árduo exercício de escrita, sempre cobrando do aluno o uso esmerado das normas convencionadas, sendo estas, sinônimos de bem escrever, além da manutenção do correto, sempre em poder do professor, Kleiman (1993); Geraldi (1997, 2010); Coracini (1999,1995); Souza (1999); Carmagnani (1999); Grigoletto (1995). Notamos que na escola ainda permanece o discurso autorizado, por ser o suposto lugar do saber e do poder institucionalizados, segundo Foucault (1998), na figura do professor, que, por representar uma instituição social (a escola), tem sua legitimidade imposta aos seus membros (alunos). Essa perspectiva sempre nos acompanhou ao longo da atuação docente. E sempre nos incomodou.

Como professoras, em meio a muitas leituras e reflexões, tomamos como objeto de estudo a compreensão leitura e a produção escrita dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Como aluna, vislumbramos na proposta do Programa Mestrado Profissional em Rede, a oportunidade de aliar a análise da prática às dificuldades mais pertinentes à leitura, à significação e suas práticas na escola, bem como sua importância para o desenvolvimento da escrita.

Para maior contextualização, essa prática ocorreu na Escola Estadual situada no município de Jaboticabal/SP. É uma escola antiga, localizada em um bairro também tradicional da cidade, que recebe alunos de cerca de mais onze bairros do seu entorno, sua clientela é variada; atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A turma do 9º ano contava com 41 alunos matriculados. Desses, havia trinta e seis alunos frequentes.

Logo no início do ano letivo, foi apresentada a matriz de referência do 9º ano/8ª série⁸, pelo coordenador pedagógico, pois essa matriz representa o que se espera que os alunos consigam ser capazes de desenvolver ao final do ano cursado. Somada a esta orientação, também fomos orientados seguir as aulas pelo material do São Paulo Faz Escola⁹, por ser parte do currículo da rede estadual, qual tivemos a liberdade para enriquecer as atividades apresentadas com a habilidade em defasagem (competência D7 – identificar a tese de um texto). Ao longo da proposta curricular para língua portuguesa no 9º ano, é contemplada a tipologia argumentativa, com ênfase ao gênero artigo de opinião.

Por ser o foco os gêneros, enquanto formas socialmente ocorridas em práticas comunicativas, foram propostos para proporcionar a produção e a análise de eventos linguísticos, tanto orais como escritos, demarcando características de gênero de cada um, sendo uma tarefa promissora tal distinção, reformulada de muitas maneiras. Sobre gêneros, relevante destacar que Marcuschi (2010, p. 34-37) discute que são oportunidades ricas para se trabalhar com alunos, variando e caracterizando a língua no seu cotidiano.

Ao optarmos por elaborar uma proposta de Ensino e Produção de textos Geraldini (1993, 2010) para o gênero artigo de opinião, sabemos do potencial da “opinião” em instrumentalizar o aluno, ao longo de todo o Ensino Fundamental, a saber interpretar/escrever/refletir sobre a língua por meio da argumentação, até porque o artigo de opinião expõe o ponto de vista de seu enunciador por meio de uso de dêiticos e do presente do indicativo como tempo de base, em um texto argumentativo, que não deixa, porém, de ter também uma “enunciação subjetiva” como afirma Moirand (2011), em que o dialogismo raramente é mostrado. Assim, busca-se discutir na escola o funcionamento dialógico do gênero da/na mídia – artigo de opinião, que possui relação direta com as estratégias discursivas usadas para emitir um juízo de valor, persuadir ou convencer o interlocutor, conforme os argumentos apresentados e o posicionamento crítico do autor.

Além disso, por considerarmos relevantes as marcas de autoria que os textos escolares apresentam, analisamos focados na questão da autoria em termos de “como se

⁸ Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada.

⁹ O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos.

diz” aquilo que se quer dizer por meio da compreensão de conceitos/noções estabilizadas e, conseqüentemente, da construção do gênero proposto. Para Gallo (1992), em algum momento, a marca do sujeito-autor irá surgir na escrita do aluno, uma vez que é usada ao expressar e mostrar sua formação, por mais que a escola apresente aos estudantes “...o discurso escrito como modelar e sua forma como normativa” Gallo (1992, p. 59), o resultado é a legitimação desse discurso como único e desambiguizado, fazendo com que os alunos sigam modelos de textos produzidos por outras instituições que não a escola. O que não foi nossa meta, na prática discursiva ora desenvolvida, que é a de legitimar um discurso específico.

Tendo como principal propósito neste trabalho – o desejo de contribuir no processo de formação do leitor crítico e da autonomia dos estudantes, pautamos na pesquisa-ação participativa para construir e investigar uma prática de intervenção pedagógica. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada que procura unir a pesquisa à ação ou à prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática, sendo, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta Engel (2000).

Em vista do objetivo de aliar a leitura de uma forma crítica e construtiva à produção escrita de textos argumentativos e com progressão textual, escolhemos, com apoio dos alunos, discutir o tema “Redução da Maioridade Penal”, pois desde o ano de 2015, este assunto ganhou ampla repercussão no cenário nacional ao ser proposto, por meio da PEC 171/93¹⁰.

Para darmos início ao trabalho, propomos aos estudantes que refletissem a respeito da redução da maioridade penal de 18 para 16 anos. Isso já causou certo murmúrio entre a turma, pois começaram a falar entre si e expor o que pensavam sobre o tema. Em seguida, solicitamos que escrevessem três argumentos sobre o que pensavam sobre a redução. O segundo momento foi o de retomada do tema, com a apresentação de textos disponíveis na Internet, provenientes, respectivamente, da Revista Veja, do Site G1, e do site da Uol Educação¹¹. Os textos foram escolhidos com base nos objetivos, para darem suporte à discussão, interpretação e produção textual dos participantes.

¹⁰Depois de 22 anos de tramitação, houve a votação da proposta de emenda à Constituição (PEC) 171/93, que prevê redução da maioridade penal de 18 para 16 anos em casos de crimes graves e hediondos, como homicídio e roubo qualificado.

¹¹ Confira em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2553>

Nas duas aulas, que se seguiram, assistimos a alguns documentários referentes ao tema, para podermos visualizar como são tratados os adolescentes infratores em privação de liberdade (no Estado de São Paulo, conduzidos à Fundação Casa, antiga FEBEM). Após assistimos aos quatro documentários, chamando atenção às datas dos documentários (1991, 2009, 2012 e 2013, respectivamente), para que os alunos refletissem sobre mudanças e visões apresentadas pelos documentários ao longo das décadas de 1990 e 2000, observando se houve mudanças no sistema carcerário de adolescentes ou não.

A expectativa foi que após várias atividades de leitura e reflexão sobre o tema abordado, os alunos tivessem argumentos para debater uns com os outros e expor seus posicionamentos. Sabemos que matérias, com a finalidade de debater temas polêmicos, suscitam pontos de vista diferentes, buscando argumentar e convencer o outro, como os que utilizamos nas atividades descritas e, fazem com que os estudantes exercitem suas capacidades argumentativas. Como já havíamos oferecido um número considerável de leituras e discussões, entendemos que poderíamos partir para a prática. Durante duas horas-aula, retomamos com os alunos, o conceito de debate, como uma exposição de pontos de vista diferentes sobre determinado assunto, em que não se julgam pessoas, mas sim, ideias.

Finalmente, foi produzida uma primeira versão do artigo de opinião, que nos apontava para uma correção e possíveis melhoras no desenvolvimento argumentativo. Finalmente, na última etapa (seis), os alunos nos entregaram a versão final de seus textos, que são objetos desta análise. Na perspectiva do trabalho aqui desenvolvido, na esteira de Geraldí (1993, 1997, 2010), procuramos integrar o trabalho da leitura à produção escrita em dois aspectos: ela incide sobre o que se tem a dizer e incide, também, sobre as “estratégias do dizer”, visto que um texto supõe um locutor/autor e este se constitui da mesma forma quando produz um texto.

Como trabalhamos com o material didático da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, ao longo do 9º ano, já havíamos abordado o gênero artigo de opinião no decorrer dos 1º, 2º e 3º bimestres, também esta é a justificativa para produzir o gênero artigo de opinião com os estudantes. Retomamos, em explanação oral, valendo-nos também da lousa como recurso pedagógico, a estrutura argumental do gênero em questão, reforçando a importância da tese e da progressão temática e referencial para observarmos os

argumentos e suas (re)significações, bem como as ocorrências repetidas ou não dos referentes principais.

De um total de trinta e seis alunos, obtivemos quinze produções dos estudantes que desenvolveram todas as fases das propostas. Assim, todos conseguiram entregar a produção final, porém privilegiamos para análise, os que participaram de todas as fases da Proposta de Ensino e Produção de Textos. Apresentamos, a seguir, dois textos do aluno designados “Jasper”. Esclarece-se que o aluno foi designado por nomes fictícios a fim de preservar suas identidades, e que não foram feitas imagens, em razão da ética e respeito aos alunos matriculados naquela escola. A direção da escola assinou o termo de consentimento, que foi anexado no site oficial do ProfLetras da UFMS.

Escritas: em busca da (re)significação

Nesta seção, discutimos dois textos produzidos nas atividades (1) e (6), escritas na primeira e na sexta proposta de Ensino e Produção de Textos. No primeiro momento, a prática consistiu na apresentação do tema e na escrita de três argumentos para defender o posicionamento do estudante sobre a redução da maioria penal; e, o último e sexto momento foi específico para a escrita do artigo de opinião. Após expostos a uma variedade de propostas textuais, conforme já mencionado, a partir dos planos das propostas (pré-elaborados), os estudantes foram orientados a discutir o tema, escrever dois argumentos a favor e contra. Em outras aulas, foram expostos e discutidos alguns textos disponíveis nas redes sociais, determinados posicionamentos ideológicos em revistas, redes televisivas e *sites*. Os estudantes, também assistiram e comentaram documentários sobre privação de liberdade. Nas aulas seguintes explicamos sobre gênero, debate e realização. E, por fim, na atividade (6), houve a escrita do gênero artigo de opinião.

Importante mencionar que todos os alunos passaram pelo processo de leitura, do pensar, (re)pensar, de dúvidas e questionamentos, da discussão, sensibilização pelas crianças e adolescentes, pelos temas e, por fim, escreveram, manifestando-se subjetivamente como autores do seu texto, ou seja, se representando na origem, produzindo textos com unidade, progressão temática, supostamente, respondendo pelo que diz ou escreve, pela ilusão de estar na origem Orlandi (2004, p. 69). Passamos à atividade (1), do estudante designado Jasper.

Atividade 1

Qual sua opinião sobre a redução da maioridade penal (de 18 para 16 anos)?
A favor
Apresente três argumentos defendendo seu ponto de vista:
1- Sou a favor porque é **desde pequeno que se aprende a viver**.
2- E quando **pequenos (18 a 16 anos) é fácil fazer crimes**, ou seja, suas **mentes são fracas**.
3- E com a **prisão desde pequenos**, ao ser libertos teram **consciência do sim e do não**. Já serem mais velhos e doidos que por exemplodiram: “Poxa! Agora sei o **que eu quero, fazer o bem**”, caso decidem **fazer o mal, coloca na prisão de volta** pra pensar mais. (Jasper)

No primeiro texto de Jasper, ele apresenta três argumentos na expectativa de convencer o interlocutor; Moirand (2011), pela retomada de anáforas diretas ou correferenciais “desde pequeno; quando pequenos e desde pequenos” (linhas 1, 2 e 4), tendo em vista que há introdução de entidades novas que comentamos, logo abaixo. Vale ressaltar que ao argumentar, implica construir ideias com o intuito de convencer ou persuadir, sendo que os textos publicitários tendem mais a persuadir, e nesse caso, embora Jasper escreva a um interlocutor distante, seu objetivo é convencer, ou seja; “vencer pela razão” (Abreu, 2012).

Este estudante não principia com uma introdução referencial, o enunciado “desde pequeno” figura três vezes no texto como se construísse anáforas indiretas ao referir aos adolescentes, conforme discutem Cavalcante et al. (2014). Além disso ao construir as anáforas Jasper se vale de um jogo meta enunciativo; Authier-Revuz (1998), com a elaboração de argumentos sobre a formação do adolescente “desde pequeno que se aprende a viver”. Trata-se de um discurso dos bons preceitos do respeito e da moral, porém nem sempre se concretiza, em razão dos princípios familiares de cada um; em: “que eu quero fazer o bem”, Jasper demonstra ser constituído pelo discurso bíblico. “...Não esmoreçamos na prática do bem, pois no tempo colheremos o fruto, se não desanimarmos.” Gálatas, 6, 9 (CNBB, 2021).

Na linha 2 manifesta ao desfavor dos adolescentes pela metáfora “suas mentes são fracas”. Na esteira de Kaufmann (1996, p 264), pelo olhar da psicanálise, “o inconsciente denota tudo que escapa à consciência espontânea e refletida do sujeito”. O efeito de sentido é o de que os jovens são passíveis de terem “mentes fracas”, uma vez que há “uma quebra, de uma maneira incompreensível, na continuidade lógica do pensamento e dos

comportamentos da vida cotidiana como: lapsos, atos falhos, sonhos...” (p. 264). Na esteira da psicanálise, Authier-Revuz (1998), não somos donos, nem temos controle da interpretação do “eu do meu dizer”. A metáfora “mentes fracas” usada por Jasper produz o efeito de compulsões vindas da origem histórica social dos sistemas de exclusão de meninos que cometem atos infracionais e são internados em casa de abrigos, a exemplo das reportagens lidas e discutidas em sala. E que também pode ser lido na mídia como, por exemplo: “o deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ) disse que o menor de idade tem plena consciência do que faz e que a redução da maioridade penal vai proteger a sociedade, ao evitar que o jovem criminoso fique solto e continue a cometer crimes”¹². O que significa que se reduzir a maioridade, o jovem com 16 anos, poderá tirar carteira de identidade, consumir álcool e poderá afetar ainda a lei de crimes sexuais.

Jasper ao mencionar nas linhas (1,2, e 4): “e com a prisão desde pequenos...” refere-se aos adolescentes que têm entre 16 e 18 anos. Entendemos que por um lado, demonstra ser um leitor crítico e autônomo, Kleiman (2004), ao ver o adolescente por uma imagem infantil por ter pouca idade, e que ainda não está com a personalidade formada, por outro, coloca a imagem prisional como condição para não se tornar um criminoso, como temos visto nos discursos do ex-governo federal, nos últimos anos¹³, confira no título da matéria: “Bolsonaro volta a defender...”, cujo enunciado, pelo uso do verbo “voltar” há uma “intenção” e o efeito de sentido é o de repetir, confirmar, reforçar, que esta ideia esteve presente no seu governo, e que faz parte da narrativa que o constitui; Authier-Revuz (1998), enquanto um ser “abjeto”. Jasper finaliza com uma anáfora encapsuladora com o objetivo de incluir outras informações sobre o que está sendo referido: “caso decidem fazer o mal, coloca na prisão de volta pra pensar mais” Cavalcante (2013).

Orlandi (1998) complementa que o leitor crítico poderá dizer muito mais do que ser a favor ou contra, do que apenas buscar qualquer justificativa aleatoriamente sem construir sua posição pela reflexão, da resistência, do deslocamento que somente a prática da leitura pode permitir, em um jogo interpretativo que lhe dê condições para isso. Destacamos que nas discussões interativas, após assistirmos os vídeos, os(a) estudantes demonstraram autonomia e criticidade ao perceberem que as palavras em discursos não carregam em si

¹² <https://www.camara.leg.br/noticias/460169-deputado-jair-bolsonaro-diz-que-reducao-da-maioridade-penal-vai-protoger-a-sociedade/>. Acesso em 05/09/23, às 13h.

¹³ <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/bolsonaro-volta-a-defender-reducao-da-maioridade-penal-caso-reeleito/>. Acesso em 05/09/23, às 13h10min.

mesmas um único significado; e aos poucos tais palavras foram adquirindo sentido nas relações entre o leitor e autor (Bakhtin, 3003).

Atividade 6

O que pensa sobre a Penalidade de Menores?

A **penalidade de menores** vêm acontecendo já há alguns anos, na época, via-se reportagens na TV sobre **as crianças** que foram levadas para a **fundação casa**. E muitas delas, insistiam para ir embora **dali**.

O que **mais mexeu comigo**, foi que algumas das vezes **as crianças e os adolescentes roubam e matam para ajudar os pais e alguns para comprar drogas**.

Hoje a Fundação Casa, oferece mais conforto e atividades educativas não se ve mais crianças implorando e fazendo protestos, como antigamente.

Eu escolho, por isso, **ser a favor e contra a Penalidade de Menores**. Os motivos que me levaram a ser contra, **é que eles fiquem longe de seus amigos e familiares**. E o motivo de ser a favor, é porque nas **fundação casa, todos são gentil** e os **adolescentes e crianças** podem receber visita de seus pais. E todos os feriados que muitos fazem festas, a **fundação casa** também oferece festas junto com a visitas de seus familiares.

A **fundação casa, não parece ser assustadora**, lá **é bem confortável**. Todos tem direito a refeições diárias, esportes, brincadeiras e **até aulas** como as que tem na escola.

Alguns tempos, as **crianças e os adolescentes** não poder sair. E **se Deus quiser**, vão sair **dali** arrependido e sabendo o que é certo e errado

Quem sabe se eles sairão em busca de um **emprego, um novo futuro e estudar**.

“Vida de crime? Jamais. Viver a vida e correr atrás!” (Jasper).

Na escrita final, Jasper já se mostra mais envolvido com o tema ao introduzir o referente “penalidade de menores”, retomado pela anáfora direta no (parágrafo 4), Cavalcante (2013), no decorrer do texto, vai re)significando suas posições anteriores com argumentos mais consistentes, ideias mais desenvolvidas, ainda, justificando seu posicionamento paradoxal a favor e contra a redução da maioria penal no parágrafo quatro. O segundo elemento anafórico “Fundação Casa” tem retomadas nominais do mesmo referente nos parágrafos 3, 4 (duas vezes) e no 5; já o terceiro e último elemento referencial destacado aqui são: ora “crianças” (parágrafo 1), ora “crianças e adolescentes” (parágrafo 2, 4, e 6), havendo continuidade do texto com retomadas anafóricas dos mesmos referentes, ou seja, sem a construção da recategorização (Marcuschi, 2008). A partir daqui retomamos, no decorrer da análise, os elementos anafóricos citados.

Jasper ancora o texto, logo no início, no referente anafórico “penalidade de menores”, quando diz ser a favor e contra a penalidade de menores, o que ressoa, inicialmente, contraditório, porém na continuidade há construção de progressão referencial por enunciados de anáforas indiretas, como: “reportagem na tv sobre as crianças que foram levadas para a fundação casa” (parágrafo 1), “adolescentes roubam e matam para ajudar os pais” (parágrafo 2). Na argumentação de Jasper: “crianças que foram levadas para a fundação casa”, há uma opacificação do dizer, estando em jogo a representação via modalização autonímica; (Authier-Revuz, 1998). Explicamos ao mesmo tempo questionamos, esses adolescentes são levados ou a condição socioeconômica proporcionou a segregação? que segundo Foucault (1998, p. 19) “não cessam de ocorrer nos tempos, porém tornam-se frágeis e incertos à medida que são atravessados pela vontade de verdade”. No enunciado “adolescentes roubam e matam para ajudar os pais” (parágrafo 2), reverbera o discurso da história da humanidade da pobreza estrutural e escravocrata brasileira, em que as famílias não conseguem renda suficiente para atender às necessidades básicas.

Como mencionado no início desta análise, o introdutor referencial “Penalidade de menores” é retomado pela anáfora direta nominal no quarto parágrafo ao abordar sobre seus argumentos a favor e contra a penalidade, ao dizer que escolhe “ser a favor e contra”, pode-se entender que o aluno expande o texto, dando progressão temática pelo processo constitutivo, porém esse estudante-autor é fonte intencional do seu dizer, ao mesmo tempo que escapa a sua intencionalidade, “de forma irrepresentável em sua dupla determinação pelo inconsciente e pelo interdiscurso”; Authier-Revuz (1998, p. 17). Atravessando em seus dizeres que é contra pelo fato de os adolescentes: “eles ficarem longe de seus amigos e familiares” e a favor: “porque nas fundação casa, todos são gentil e os adolescentes e crianças podem receber visita de seus pais”.

Assim, o efeito de sentido, entre as possibilidades de as crianças e adolescentes crescerem longe dos pais, é o de que não é um motivo fundamental a relevância da atenção que recebem nas casas de abrigo. Na esteira do viés discursivo, significa que o texto é uma “dispersão do sujeito”, conforme Foucault (1998), interpretamos que esse sujeito-estudante ocupa posições divergentes no interior do mesmo texto, se representando de maneiras

diferentes. Também há a presença do discurso da Instituição familiar e do ECA¹⁴ quando o estudante-autor, de certa forma fala da importância da família na formação da criança. Esse trecho pode ser tomado como uma possível tese da sua escrita, que não fica marcada no primeiro parágrafo, mas, mesmo assim, garante a defesa da ideia do porquê ser a favor e contra. Quando diz que na fundação casa “todos” são gentis, ele generaliza se apropriando do discurso da Instituição abrigo de adolescentes, que busca passar a imagem de uma Instituição que recupera o jovem, porém ainda se questiona, até que ponto? Quanto ao segundo referente “Fundação Casa”, é retomado várias vezes pela anáfora direta nominal até o parágrafo (5) objetivando caracterizar tal fundação como um espaço aconchegante, pelo uso dos verbos “oferecer”, “receber” e “parecer”.

Para tanto, o uso dos três referentes anafóricos repetidos, além de dar continuidade ao texto, segundo Cavalcante (2013, p. 41), são como “um modelo proposicional que estrutura um conhecimento advindo de experiências passadas, diretas ou indiretas, na relação com o mundo e exercendo um papel fundamental na geração de inferências e predições”. Para tanto, o uso de “espaço aconchegante” e dos verbos “oferecer”, “receber” e “parecer” significam que a instituição recupera os adolescentes infratores, cuja imagem negativa é desconstruída ao longo do texto.

O que retoma a pergunta de pesquisa um ao notar que o aluno se apropria dos conceitos e dialoga com o outro (leitor, autores das reportagens lidas). Dessa forma, concluímos que o uso da anáfora direta tradicional não impossibilitou observar indícios de autoria e subjetividade, ao dizer: “O que mais mexeu comigo...” (parágrafo 2); “Eu escolho...” (parágrafo 4), demonstrando que esse estudante não é uno, mas interpelado por uma determinada formação discursiva e heterogêneo (Coracini, 1995).

O terceiro e último objeto de discurso que tratamos no início desta análise é o referente “crianças” no (parágrafo 1), retomado pela anáfora direta nos parágrafos (3) e (4) e nos parágrafos (2) e (6), ao longo do texto, sendo recategorizado por nomes e pronomes “crianças e adolescentes, eles e todos”. Ora se incluindo, ora se excluindo, significando que ao usar o referente criança, há uma busca pela infantilização, o que supõe a inocência, porém, na sequência, ao incluir o enunciado adolescentes, essa inocência é substituída

¹⁴Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

pela fase pré-adulta, e enfatiza o que mais incomoda o estudante-autor é o fato de “muitas dessas crianças e adolescentes roubarem e matarem”.

Cujo efeito de sentido retoma o discurso do racismo estrutural e o da violência, o que cabe uma reflexão: quais as pessoas mais vitimizadas pela violência? por que são populações sub-representadas em espaços de poder? Lobo (2008, p. 243-246) menciona que: “por castigo ou falta de escolha”, a terra brasileira é tratada como espaço da exclusão, prática que Portugal já aplicava a outras colônias na África e na Ásia. Para Lobo, “por castigo, para aqui foram trazidos como degredados desde grandes criminosos... até os que cometeram pequenos delitos” (p. 243). A história mostra o quanto a escravatura influenciou e influencia ainda a sociedade atual.

Importante destacar o uso dos dêiticos espacial, “dali”, no parágrafo 1, com efeito de sentido de algo negativo, sem expectativa de futuro e “lá” no parágrafo 5, produzindo efeito de sentido de agradabilidade, como espaço para remissão dos que por lá passam Ainda temporais “na época” (parágrafo 1), referindo sobre a reportagens na TV na outrora; “hoje e antigamente” (parágrafo 3) indicando que não se faz mais protestos nas casas de abrigo para crianças e adolescentes, como antes, em razão da melhoria no atendimento; e, “lá” (parágrafo 5), referindo ao conforto da fundação casa, que tem por função localizar no tempo e no espaço do enunciador os fatos sobre o objeto de discurso, contribuir para a construção das ideias e sua evolução, dando progressão temática pela argumentação (Cavalcante, 2013, p. 131-132). Esta progressão é entendida como o processo pelo qual o texto se constrói com o avanço da informação, Koch, 2011), direcionando a argumentação para o desenvolvimento (e adesão) da tese.

Por fim, no último parágrafo Jasper constrói uma anáfora encapsuladora em: “Vida de crime? Jamais. Viver a vida e correr atrás”, aqui, além de resumir o conteúdo textual, Cavalcante (2013), interpretamos como uma interlocução com o possível leitor, pois encapsula a argumentação de NÃO à vida do crime. Pode ressoar, inicialmente, uma frase pronta, cristalizada, mas entendemos que estamos diante de um discurso permeado pela sensibilidade e emoção, uma vez que o debate, as discussões e a escrita “tocaram” Jasper. Além de ser uma construção que resume todos os ditos anteriores, pelos gestos de interpretação e subjetividade (Gallo, 1992). A seguir, fechamos com algumas reflexões.

Considerações Finais

Objetivamos propor a discussão de significados/conceitos estabilizados no artigo de opinião, visando a melhoria nas práticas significativas de leitura e de escrita pela mediação do professor-pesquisador. A respeito das perguntas que nortearam: como o aluno se apropria dos múltiplos discursos cotidianos e se posiciona frente ao outro, as produções textuais mostraram que a leitura e a escrita ganham sentido, à medida que no “eu da intenção”, há o caráter intencional do dizer por metáforas subjetivas, modalidades, que muitas vezes legitimam a intenção, de forma que o enunciador se encontra representado por diversas nuances no seu falar. Porém ao falar ou escrever, já não somos mais donos do nosso dizer, nem dono do controle da interpretação do outro (Authier-Revuz, 1998).

A multiplicidade de textos das redes sociais (revistas e meios eletrônicos), o debate e as discussões permitiram ampliar o repertório de leitura dos alunos. Justamente por serem textos validados socialmente, articulados com o meio escolar e além disso, é possível fazer com que estes ganhem sentido e permitam, assim, a manifestação de uma posição do sujeito leitor.

Sobre, em que medida superar dificuldades ao ler e compreender na visão interacionista, notamos que o autor-leitor, ao transpor as barreiras da escrita no início das atividades, num espaçamento de seis meses até a produção final, alcançou nossas expectativas, uma vez que, tanto Jasper quanto os outros estudantes, foram o ponto de partida da produção de sentido Coracini (1995). Nós, como professores-leitores de seus produtos de um processo lento e árduo, elencamos aqui o uso por eles das regularidades discursivas (Foucault, 1998): fizeram uso pelas suas argumentações do discurso do cristão, da psicanálise (Freudiana), da história da humanidade, da pobreza estrutural, da instituição família referida no ECA e do instituto abrigo de adolescentes.

Quanto ao uso da Referência na construção de anáforas diretas, indiretas, dêiticos pessoal, espacial e temporal, anáfora encapsuladora se mostraram ser produtivos e significativos, proporcionando a continuidade temática e progressão textual, pois ao analisar os elementos que constituem o processo de referência abrem-se espaço para novas formas de se encarar o texto e seus sentidos, permitindo ao professor trabalhar com o texto não apenas como pretexto para questões gramaticais ou interpretações pouco produtivas. Além disso, a visão discursiva aliada à referência é fundamental para compreendermos como a leitura e a escrita são instigantes ao aluno, pois uma incide sobre

a outra, e juntas constroem um todo maior e significativo capaz de gerar sentidos que atuem efetivamente sobre as estratégias do dizer.

A práticas aqui desenvolvidas contribuíram para uma escrita mais significativa, pois o aluno conseguiu discutir melhor sobre seus dizeres. Além disso, nesse objeto de estudo, o artigo de opinião, por ser um gênero pertencente à tipologia argumentativa, os recursos linguísticos textuais e discursivos puderam ser escritos e rescritos, sem necessariamente, passar por concepções estruturalistas e normativas da linguagem.

Confirmarmos a hipótese de trabalho, à medida que a leitura pode tornar-se uma forma de (re)significação de dizeres cristalizados e favorecer interpretações críticas, oportunizando a construção da subjetividade mais consistente e articulada. Assim, não foi pretensão que esta prática seja, um “modelo de proposta didática”, mas uma experiência exitosa que contribuiu para a nossa prática produtiva com o desenvolvimento de projetos de leitura aliados à escrita, como mecanismos de superação das dificuldades da compreensão textual, interpretação, escrita e autoria, neutralidade do discurso e manifestação de uma posição do estudante leitor-escritor.

Por fim, pretendemos trazer uma reflexão sem a utopia de encerrarmos o diálogo sobre o processo de formação do leitor crítico e autônomo, e sem propor fórmulas para práticas docentes, provenientes dos diálogos estabelecidos entre os estudantes, as experiências profissionais, as reflexões despertadas e os discursos de tantos outros pesquisadores que, assim como nós, também se inquietaram diante da leitura da palavra e do mundo (Freire, 1989).

Referências

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Trad. Claudia R. C. Pfeiffer et. al. Campinas-SP: Editora da Unicamp. 1998.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2022.

BRASIL. **Bíblia Sagrada**. Trad. CNBB-Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. 5 ed. Brasília-DF: Edições CNBB, 2021.

- CARMAGNANI, A.M.G. Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3 grau. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.
- CAVALCANTE, M. M. Anáfora e Dêixis: quando as retas se encontram. *In*: KOCH, I.V.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M.A.P. **Coerência Referenciação e Ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.
- CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas-SP: Pontes, 1999.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 181–191, 2000.
- ESTADO. Secretaria da Educação do Estado – SEE. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**. São Paulo, 2008.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 4).
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. (Trad.). Laura F.A. Sampaio. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- GALLO, S. L. **Discurso da escrita e ensino**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992
- GERALDI, J. W.(Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1 e 2 graus e o desenvolvimento da consciência crítica. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.
- KATO, M. **No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2.ed, São Paulo: Ática, 1987.
- KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Trad. Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

- KLEIMAN, Â. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.
- KLEIMAN, Â. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. G. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- LOBO, L. F. **Os infames da História: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MOIRAND, S. **Discursos sobre a ciência e posicionamentos ideológicos: retorno sobre as noções de formação discursiva e de memória discursiva**. Tradução Nilton M.; Roberto L. Baronas. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1484969/mod_resource/content/1/Sophie%20Moirand_2011.%20pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.
- NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 25–46.
- ORLANDI, E. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: _____. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 07–24
- ORLANDI, E. P. **Interpretação; autoria, leitura, e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas-SP, Pontes, 2004.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- SOUZA, D. M. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2000.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

Eliane Aparecida de Moraes Della Vecchia. Mestre em Letras pelo programa em Rede Nacional-UFRN PROFLETRAS 2016 no CPTL/UFMS, bolsista do CNPq 2015/2016, docente de Língua Portuguesa de Educação Básica 2 da SEE/SP, desde 2003. Hoje atuando na Escola Estadual Profa. Rosa Mari de Souza Simielli.



Email: elianedellavecchia@gmail.com

 [https:// orcid.org/0009-0005-0686-5528](https://orcid.org/0009-0005-0686-5528)

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa/UNESP-Araraquara (2003) e Pós-Doutora em Linguística Aplicada/UNICAMP, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria José Coracini, com bolsa do CNPq (2012). Líder do “Grupo Sul-mato-grossense de estudos da linguagem, discursos e identidades de crianças/adolescentes e adultos em situação de exclusão: escrita de si”, membro da Associação Latino-americana de Estudos do Discurso (ALED) e do GT “Práticas Identitárias em Linguística Aplicada” /ANPOLL. Desde 2018 integra o grupo de líderes do eixo da Educação da Associação Integra Costa Leste MS. Professora permanente Associado/Pesquisador Sênior (voluntário) no PPGLETRAS e PROFLETRAS–Rede Nacional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, Brasil. E-mail: celina.nascimento@ufms.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2939-722X>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Eliane Aparecida de Moraes Della Vecchia, bolsista do CNPq - 2015/2016.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 14/09/2023 - Aprovado em: 28/12/2023 – Publicado em: 31/12/2023.

COMO CITAR

VECCHIA, E. A. M. D.; NASCIMENTO, C. A. G. S. Artigo de Opinião: É possível (re)significar sua escrita? **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 126-151. 2023.