



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

VIRGÍNIA DE FÁTIMA DA SILVA FERREIRA

**REFERENCIAÇÃO E INTERPRETAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE COM
DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB- 9º ANO-ENSINO FUNDA-
MENTAL-ANOS FINAIS**

FORTALEZA

2023

VIRGÍNIA DE FÁTIMA DA SILVA FERREIRA

REFERENCIAÇÃO E INTERPRETAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE COM
DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB- 9º ANO-ENSINO FUNDA-
MENTAL-ANOS FINAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Magalhães Cavalcante.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F444r Ferreira, Virgínia de Fátima da Silva.
Referenciação e interpretação: : uma proposta de atividade com descritores de língua portuguesa do SAEB-9º ano-ensino fundamental-anos finais / Virgínia de Fátima da Silva Ferreira. – 2023.
138 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Mônica Magalhães Cavalcante.
1. Referenciação. 2. Ensino. 3. Descritores. 4. Interpretação. I. Título.

CDD 400

VIRGÍNIA DE FÁTIMA DA SILVA FERREIRA

REFERENCIAÇÃO E INTERPRETAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE COM
DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB- 9º ANO-ENSINO FUNDA-
MENTAL-ANOS FINAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em: 19 de dezembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mônica Magalhães Cavalcante (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

Prof.^a Dr.^a Maria da Graça dos Santos Faria
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

AGRADECIMENTOS

Ao bondoso Pai celestial, causa primária de todas as coisas, que me permitiu chegar até este momento, fortalecendo meu espírito quando, por muitas vezes, achei que não era capaz de concluir esta dissertação.

Aos meus amados pais, que são meu porto seguro, a calma quando tudo está agitado dentro de mim. Estou imensamente grata por sempre me sustentarem nas minhas lutas.

Ao meu esposo Judson, meu amor, meu amigo. Gratidão por me acolher em seus braços nas inúmeras vezes que as lágrimas insistiram em molhar meu rosto. Obrigada por celebrar as mínimas conquistas, os singelos avanços e por sempre ter acreditado que sou capaz de alcançar todos os meus objetivos, quando eu mesma duvidei em várias ocasiões.

Ao meu maior amor, meu filho Arthur Levi. Seu carinho e acima de tudo sua paciência em tantos momentos em que só queria a atenção da mãe, me deram ânimo para seguir e concluir este trabalho e ressignificar os momentos de ausência por orgulho da sua mãe.

À minha irmã Wilmara que é, sem dúvida, minha alma gêmea, sempre disposta a me ouvir, a me dar os melhores conselhos e a me amar do jeito que sou.

Às minhas amigas-irmãs Taline e Manuela que me inspiram e me estimulam a ser alguém melhor. Gratidão por me fazer ver o mundo e a mim mesma sob novas perspectivas.

A Edna, psicóloga e parceira na minha jornada em busca de autoconhecimento. Obrigada por me conduzir por caminhos em que relutava em não trilhar.

À minha tão sonhada e desejada orientadora Mônica Magalhães Cavalcante, que é referência como pesquisadora, como professora e para além dos títulos é referência de ser humano. Obrigada pela paciência, por me abrir um mundo de possibilidades no campo da pesquisa em Linguística Textual. Obrigada por todos os ensinamentos.

À professora Sâmia Araújo dos Santos que segurou a minha mão durante todo curso de mestrado. Obrigada por me encorajar, por ter sempre uma palavra que conforta o coração aflito. Gratidão por partilhar seus conhecimentos e suas experiências como docente e seu precioso tempo em tantas orientações feitas de boa vontade.

À professora Isabel Muniz Lima que além de uma brilhante pesquisadora, em quem muito me inspiro, é uma amiga que a UFC me presenteou.

Ao professor Valdinar Custódio filho que desde a qualificação me dar a alegria e honra de ler cuidadosamente este trabalho, contribuindo com sua experiência, bom senso e lucidez para a melhoria da pesquisa.

À professora Maria das Graças Santos Faria que tão prontamente e gentilmente aceitou nosso convite para participar da banca examinadora desta dissertação e pelas contribuições valiosíssimas.

Aos professores, coordenadores e secretária do PROFLETRAS que estiveram dispostos a nos acompanhar e a nos auxiliar durante as aulas e dos trabalhos que realizamos.

Às companheiras da turma 7 do PROFLETRAS, que desde o início se demonstraram acolhedoras e muito fortes, por isso nos denominamos, carinhosamente, de turma das *Power Rangers*. Deixo aqui meu respeito e carinho sobretudo a Leandra, Verônica, Carla e Márcia que em todo momento me deram atenção e apoio.

A Mayara Martins por sua dedicação e seu amparo quando o trabalho acadêmico era algo visto por mim como distante e inatingível.

A Maria Eduarda Gonçalves pela sua condução tão firme e clara durante o período de mentoria. Você trouxe a segurança que eu buscava.

Aos meus parceiros Zenaide Bernardo e Rodrigo Lima que foram tão receptivos, se tornando apoio e incentivo.

Aos meus colegas das escolas EM Herondina Lima Cavalcante e EM Francisco Silva Cavalcante por manterem uma convivência alegre e saudável.

“Conhece-te a ti mesmo”
(Sócrates)

RESUMO

Sob a perspectiva da Linguística Textual, esta pesquisa tem como objetivo estabelecer relações entre os descritores do SAEB e os pressupostos da referenciação, a fim de propor um conjunto de atividades de compreensão dos textos compilados em um caderno didático-pedagógico que auxiliem os professores nas aulas de língua portuguesa. Esta pesquisa encontra seu aporte teórico nos estudos da Linguística Textual (LT), especialmente quanto às reflexões sobre referenciação (Cavalcante, 2010; Cavalcante; Lima, 2012; Cavalcante; Custódio; Brito, 2014; Matos, 2018) bem como a noção de tópico discursivo (Jubran, 2006; Marcuschi, 2008; Cavalcante, 2010; Sá, 2018). A partir dessa base, fazemos um diálogo com analistas do discurso, mais especialmente os estudiosos que trabalham com a concepção de argumentatividade (Amossy, 2020) e, sobretudo, com linguistas do texto, como Cavalcante e Brito (2020) e Koch e Elias (2016). Tal articulação entre texto e discurso é sustentada pelos pressupostos de Cavalcante e Custódio Filho (2010), para quem a abordagem do texto numa perspectiva sociocognitivo-discursiva contribui para o diálogo com outras áreas do conhecimento. Junto a este aporte teórico, o trabalho foi estruturado metodologicamente tendo as seguintes etapas: levantamento sobre o desempenho geral dos alunos nas aplicações da Avaliação do SAEB; estudo dos processos referenciais, no intuito de propor uma relação entre eles e os descritores D1, D2, D3, D4, D6, D5 e, D18; proposição de um conjunto de atividades de interpretação em um caderno didático-pedagógico, que contempla 20h/a com orientações pedagógicas para os docentes. Como o caderno didático-pedagógico por nós elaborado, ainda não foi utilizado pelo público-alvo, alunos do 9º ano do ensino fundamental-anos finais, ainda não é possível cotejar considerações objetivas sobre resultados alcançados, no momento vigente, contudo almejamos, com este trabalho, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da interpretação dos alunos para que assim possam ser capazes de exercer, por meio da linguagem, o papel de cidadãos críticos e responsáveis na sociedade em que atuam.

Palavras-chave: referenciação; ensino; descritores, interpretação.

ABSTRACT

Under the perspective of Text Linguistics, this research aims to establish relations between the SAEB descriptors and the presuppositions of referentiation, in order to propose a set of activities of comprehension of the texts compiled in a didactic-pedagogical notebook that help teachers in the Portuguese language classes. This research finds its theoretical support in the studies of Text Linguistics (TL), especially regarding the reflections on referentiation (Cavalcante, 2010; Cavalcante; Lima, 2012; Cavalcante; Custódio; Brito, 2014; Matos, 2018) as well as the notion of discursive topic (Jubran, 2006; Marcuschi, 2008; Cavalcante, 2010; Sá, 2018). From this basis, we make a dialogue with discourse analysts, more especially the scholars who work with the conception of argumentativeness (Amossy, 2020) and, above all, with text linguists, such as Cavalcante and Brito (2020) and Koch and Elias (2016). Such articulation between text and discourse is supported by the presuppositions of Cavalcante and Custódio Filho (2010), for whom the approach of the text in a sociocognitive-discursive perspective contributes to the dialogue with other areas of knowledge. Along with this theoretical support, the work was methodologically structured in the following steps: survey on the general performance of the students in the applications of the SAEB Assessment; study of the referential processes, in order to propose a relation between them and the descriptors D1, D2, D3, D4, D6, D5 and, D18; proposition of a set of interpretation activities in a didactic-pedagogical notebook, which contemplates 20h/a with pedagogical orientations for the teachers. As the didactic-pedagogical notebook elaborated by us, has not yet been used by the target audience (students of the 9th grade of elementary school-final years), it is not yet possible to compare objective considerations about results achieved, at the current moment, however we aim, with this work, to effectively contribute to the development of the students' interpretation so that they can be able to exercise, through language, the role of critical and responsible citizens in the society in which they act.”

Keywords: referentiation; teaching; descriptors; interpretation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Charge sobre violência nas escolas.....	26
Figura 2 –	Texto para observar a correlação entre Referenciação e tópico discursivo.....	32
Figura 3 –	Exemplo de item para análise do descritor 1.....	52
Figura 4 –	Exemplo de item para análise do descritor 3.....	55
Figura 5 –	Exemplo de item para análise do descritor 4.....	57
Figura 6 –	Exemplo de item para análise do descritor 18	59
Figura 7 –	Exemplo de item para análise do descritor 6	61
Figura 8 –	Exemplo de item para análise do descritor 5	64
Figura 9 –	Exemplo de item para análise do descritor 2	67
Figura 10 –	Texto de campanha publicitária.....	86
Figura 11 –	Imagens do site Spotify.....	89
Figura 12 –	Imagens do site spotify da conta de um usuário	91
Figura 13 –	Imagem da Passeata dos Cem Mil.....	96
Figura 14 –	Imagem ilustrativa para introdução da atividade.....	106
Figura 15 –	Imagem ilustrativa para o texto Há vida fora da Terra?.....	108
Figura 16 –	Imagem para análise do quadro O Beijo, de Gustav Klimt.....	115
Figura 17 –	Infográfico Como estão os alunos.....	130
Figura 18 –	Post do Facebook. 5 dicas para melhorar a sua saúde mental.....	131
Figura 19 –	Charge: Saúde mental.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	Associação Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar
LT	Linguística Textual
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1	Breve percurso histórico de desenvolvimento da linguística textual.....	20
2.2	Referenciação.....	22
2.2.1	<i>Processos referencias.....</i>	27
2.2.1.1	<i>Introdução referencial.....</i>	27
2.2.1.2	<i>Anáfora.....</i>	28
2.2.1.3	<i>Dêixis.....</i>	29
2.3	Referenciação, tópico discursivo e argumentação.....	30
2.3.1	<i>A correlação entre Referenciação e tópico discursivo.....</i>	30
2.3.2	<i>A correlação entre referenciação e argumentação.....</i>	38
2.4	Entendendo o saeb.....	47
2.5	descritores do saeb e processos referenciais: indicação da relação entre descritores e mecanismos referenciais.....	50
3	METODOLOGIA.....	71
3.1	Natureza da pesquisa.....	71
3.2	Contexto de delineamento da pesquisa.....	71
3.3	Procedimentos metodológicos.....	72
3.3.1	<i>A geração e a coleta dos dados.....</i>	72
3.3.2	<i>A presença da Base Nacional Comum Curricular na elaboração do material didático-pedagógico.....</i>	74
3.3.3	<i>A elaboração do caderno didático-pedagógico.....</i>	76
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS.....	134
	APÊNDICE A - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES.....	136
	APÊNDICE B - DISTRIBUIÇÃO DOS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DE ACORDO COM OS TÓPICOS.....	138

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino da língua portuguesa e a compreensão leitora têm sido temas de grandes e constantes debates no campo educacional. Ao longo dos anos, o panorama do ensino de língua portuguesa tem passado por muitos desafios, tanto em termos estruturais, quanto em termos pedagógicos.

Do ponto de vista estrutural, o ensino de língua portuguesa no país esbarra em desafios que estão para além da sala de aula. Muitas escolas enfrentam a escassez de recursos financeiros, o que pode afetar a qualidade do ensino. Isso inclui falta de materiais didáticos, infraestrutura inadequada e salários insuficientes para os professores. Além disso, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores são cruciais. Garantir que os professores estejam bem-preparados e atualizados em suas práticas é um desafio constante. Há, ainda, o precário acesso a recursos didáticos, a ausência de bibliotecas bem equipadas, a escassez de livros e as dificuldades de acesso à internet, que são outros obstáculos para a formação de uma cultura leitora sólida por meio da escola.

Do ponto de vista pedagógico, quanto à abordagem do ensino de língua portuguesa, considerando o sistema linguístico um importante instrumento de comunicação e expressão do ser humano na vida social, há desafios diversos, como a promoção e o incentivo da leitura, a gramática contextualizada, o uso de recursos tecnológicos e o estímulo à produção textual dos alunos. Um dos maiores desafios é desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, por meio dos eixos da leitura, da produção, da oralidade e do uso de recursos semióticos.

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, a abordagem da língua portuguesa no contexto escolar tem dado ao texto o importante destaque como unidade central de ensino. Os PCNs são documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, com o objetivo de orientar a elaboração dos currículos escolares e nortear o ensino nas diversas áreas do conhecimento. Na área de língua portuguesa, suas diretrizes estabelecem objetivos, competências e habilidades a serem incorporados pelos estudantes em cada etapa da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essas diretrizes visam promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a compreensão e a produção de textos, além do uso reflexivo e crítico da língua.

Partindo do texto como unidade básica, deve-se enfatizar, como se afirma nos PCNs para a língua portuguesa, o trabalho com diferentes gêneros textuais, como romances, poemas, artigos, cartas, entre outros, de forma a ampliar o repertório linguístico e cultural dos estudantes.

Nessa direção, enfatiza-se a necessidade de articular os processos de escrita e de leitura de modo contínuo.

Mais especificamente quanto à leitura, podemos sublinhar que se trata de uma prática fundamental para o desenvolvimento da compreensão leitora e da interpretação de diferentes tipos de textos, tendo como objetivo formar leitores críticos, capazes de compreender e analisar informações de forma reflexiva.

Compartilhando dessa abordagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende a leitura como um conjunto de práticas de linguagem que partem da atitude ativa do leitor-ouvinte-espectador em situações de comunicação, mediadas por textos escritos, orais e multissemióticos que visam oportunizar a atuação crítico-reflexiva e cidadã do sujeito. Em virtude disso, a BNCC traz o texto como elemento central para a determinação de conteúdos, habilidades e objetivos, partindo sempre de um gênero textual que circula em diferentes esferas e campos sociais.

Como se pode observar a partir das orientações dos PCNs e da BNCC, a compreensão leitora é uma habilidade essencial para o pleno desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo dos estudantes. No entanto, pesquisas mostram que o nível de proficiência em leitura no Brasil ainda é preocupante. Muitos alunos enfrentam dificuldades para compreender textos, interpretar informações e construir sentido a partir da leitura.

Em estudo desenvolvido pela Associação Internacional para a Avaliação de Conquistas Educacionais (IEA), uma pesquisa realizada em 2021 pelo Pirls (sigla em inglês para Estudo Internacional de Leitura) com alunos do 4º ano revelou que o Brasil ocupa a 52ª posição dentre os 57 países em que o teste foi aplicado, ficando à frente apenas do Irã, da Jordânia, do Egito, do Marrocos e da África do Sul. Esse índice corrobora a ideia de que a compreensão leitora dos alunos do ensino fundamental anos iniciais reverbera nos baixos índices também observados no ensino fundamental anos finais.

Outra pesquisa destinada a analisar o nível de compreensão leitora, de matemática e de ciências, entre jovens de 15 anos em 79 países, o Pisa¹, em sua última edição divulgada em 2018, no que tange à leitura, mostra que apesar de ter havido algum avanço entre a edição de 2015 (407 pontos em leitura) e a de 2018 (413 pontos em leitura), o Brasil ainda está aquém do nível desejado, que é de 487 pontos nesse quesito, colocando o país na 55ª posição. Segundo os

¹ O Pisa é uma prova aplicada a cada três anos em estudantes de 15 anos do mundo inteiro pela OCDE. Os resultados culminam em um ranking internacional que classifica o aprendizado de jovens de cada nação. Fonte: <https://pirls2021.org/results/> Acesso em 29 de maio de 2023.

resultados, 50% dos jovens brasileiros não conseguiram atingir o mínimo esperado em proficiência leitora até o fim do ensino médio.

Diante dessa conjuntura, entendemos que uma forma de superar esse quadro desafiador é através do desenvolvimento de habilidades essenciais para a construção de um leitor fluente e crítico. Nesse sentido, a referenciação se torna fundamental, pois ela está na base do processo sociocognitivo de construção da coerência para a compreensão leitora. Esse processo envolve, mais especificamente, a identificação, por parte do(a) aluno(a), do tópico discursivo e da argumentatividade nos mais variados textos.

O tópico discursivo refere-se ao tema ou assunto principal discutido em um texto, podendo haver somente um tópico ou mais de um. No caso do texto que possui um tópico central, o tópico discursivo é o ponto central em torno do qual as informações e argumentos são organizados. Estamos corroborando as ideias de Kleiane Sá (2018), que relaciona o desenvolvimento tópico ao projeto argumentativo negociado entre os interlocutores. O tópico central, em redações escolares organizadas pela sequência argumentativa dominante, por exemplo, pode ser identificado de variados modos e fornece uma estrutura geral para o texto, ajudando o leitor a direcionar a discussão e a garantir a coerência do próprio conteúdo explanado.

A argumentatividade, por sua vez, diz respeito, em Linguística Textual, à discordância de pontos de vista presentes em todo texto. Em todo ato de linguagem, um locutor/enunciador principal tenta influenciar o outro em seus modos de ver e sentir as coisas de que falam. Em textos de sequência argumentativa dominante, requer-se do locutor a capacidade de apresentar argumentos de forma clara, convincente e fundamentada. Os argumentos são usados para sustentar uma posição, defender uma tese ou persuadir o leitor sobre determinado ponto de vista. A argumentatividade está relacionada à apresentação de evidências, fatos, exemplos e raciocínios lógicos que articulam as informações apresentadas no texto.

Partindo, assim, da ideia de que o tópico discursivo e a argumentatividade são elementos-chave no processo de construção da coerência no texto, uma análise voltada para como as avaliações de língua portuguesa exploram habilidades de leitura (descritores) que vão ao encontro dos processos de referenciação faz-se necessária. Diante disso, indagamo-nos sobre qual seria a participação da referenciação em questões atinentes ao texto em avaliações de língua portuguesa, considerando que a referenciação é um fenômeno textual fundamental para a compreensão de sentidos do texto, visto que participa de toda a organização coerente dos tópicos e de sua relação com a orientação argumentativa.

Verificamos que, nas avaliações de larga escala aplicadas nas escolas da rede pública de Fortaleza, que são elaboradas a partir da matriz de referência do Sistema de Avaliação

da Educação Básica (doravante Saeb), alguns descritores poderiam ser associados à referencição de maneira bastante produtiva no ensino de compreensão leitora, ampliando o tratamento que é dado à coesão referencial percebendo sua imbricação com a coerência. O Saeb tem como meta medir, por meio de habilidades aferíveis, o conhecimento dos alunos ao final de cada ciclo de aprendizagem em língua portuguesa. Seus resultados visam estabelecer políticas educacionais para a melhoria do ensino em escolas públicas e privadas em todo o Brasil.

Sabendo de tal meta, esta pesquisa pretende concorrer para a realização de observação e de análise da maneira como as habilidades dos descritores são mobilizadas para a elaboração de atividades de compreensão do texto, considerando qualquer gênero e sequência textual. Em termos mais claros, direcionamos a atenção para o estabelecimento de relações entre os descritores do Saeb e os pressupostos da referencição, a fim de propor um caderno pedagógico-metodológico para alunos do 9º ano do ensino fundamental, com um encadeamento de atividades de compreensão textual e com orientações pedagógicas para o uso do material pelo professor em sala de aula.

Há um conjunto de pesquisas que analisam os descritores nos exames do Saeb a partir de distintas perspectivas de linguagem. Aqui, destacamos quatro desses trabalhos.

O primeiro trabalho é a dissertação de Araújo (2012), que se inscreve nos estudos da Linguística Aplicada. A pesquisa busca compreender qual tipo de leitor é suposto, é idealizado para responder à avaliação em larga escala. Partindo dos descritores da matriz de referência de língua portuguesa, o estudo tem como objetivo investigar como as habilidades de leitura prescritas se materializam nas questões do simulado da avaliação de 2011 da, então, Prova Brasil e também objetiva conhecer qual ou quais são as concepções de leitura que subjazem à matriz de referência de língua portuguesa que é utilizada para elaboração das questões do Saeb. A pesquisa se centra, portanto, nas concepções de leitura que parecem amparar a matriz de referência, uma análise inserida em pressupostos da Linguística Aplicada, o que se afasta de nossa pesquisa.

O corpus apresentado no trabalho é o simulado do ano de 2011, a série não fica clara na pesquisa, mas constatamos que é o simulado voltado para a 5ª série do ensino fundamental dos anos iniciais, disponibilizado no site do portal do Ministério da Educação. A pesquisadora se dedica a analisar as 22 questões do simulado e as divide ao longo dos 6 tópicos para verificar quantos e quais descritores são utilizados para aferir as habilidades a serem avaliadas no simulado.

Após a análise do corpus, chega-se à conclusão de que o leitor presumido para responder às questões do Saeb é aquele que compreende a leitura como um processo complexo,

de natureza responsiva e de caráter interativo. A pesquisa fixa seu intento em definir que o tipo de leitor que se presume ideal, ou seja, que reúne habilidades necessárias para compreender um texto e com isso poder exercer um papel mais ativo, mais atuante no meio que está inserido. O trabalho, apesar de avançar na constatação do fenômeno estudado, não se dispôs a oferecer sugestões práticas para que se alcance esse tipo de leitor, visto que os baixos resultados em proficiência leitora dos alunos revelam que eles não são, ainda, este leitor presumido.

O segundo trabalho é a dissertação de Vieira (2016), que levanta questionamentos de como ampliar a competência leitora dos estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental - Anos finais, a fim de verificar de quais estratégias se pode lançar mão para desenvolver habilidades de leitura e de interpretação textual, bem como de que modo os descritores de leitura podem contribuir para formação de leitores proficientes. O estudo busca por meio de uma intervenção pedagógica contribuir para a formação de um aluno/leitor proficiente.

A pesquisa se baseia em princípios das teorias sociodiscursivas de Bakhtin ([1992] 2006; 2011) para demonstrar que, através da interação entre os sujeitos, a linguagem tem função social. O estudo também se ancora em Solé (1998) para discutir a pertinência das estratégias de leitura entre outros autores e, para a noção de sequência didática, reconhecemos as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004).

Como resultado, a pesquisa julga ter alcançado seu objetivo de melhorar a compreensão leitora e a interpretação de textos, utilizando-se para isso como estratégia uma intervenção pedagógica, através de sequência didática, a partir dos descritores de leitura da matriz de referência de língua portuguesa do Saeb, além de explorar os gêneros textuais notícia e tirinha para que as habilidades dos descritores fossem exploradas a partir deles. A pesquisadora admite que, no entanto, a pesquisa não tem a pretensão de dar conta de todo o ensino de língua materna e reconhece que a problemática que gira em torno do ensino de leitura, compreensão e interpretação de textos vai além das aulas de língua portuguesa e extrapola o espaço físico da escola. Diante disso, a proposta da pesquisa é minimizar com ferramentas teórico-metodológicas e pedagógicas os efeitos de uma compreensão leitora precária. As análises não apresentam, dessa forma, resultados objetivos sobre o que fundamenta linguisticamente os descritores examinados, como tentamos fazer nesta pesquisa.

Na esteira dos trabalhos ora apresentados, Da Silva (2021), em sua pesquisa, é motivado pelo incômodo causado pelos baixos resultados dos alunos da escola onde atua como professor de língua portuguesa nas avaliações em larga escala (Saeb). Segundo o pesquisador, mesmo com todos os esforços empreendidos para atingir melhores resultados, os estudantes não apresentam um nível de leitura em patamar adequado. Em razão disso, parte do seguinte

questionamento: de que maneira é possível contribuir para ampliar a competência leitora dos alunos? Para tentar chegar a uma resposta, Da Silva toma por corpus a matriz de referência de língua portuguesa do Saeb e delimita seu campo de análise, tomando por base os cinco descritores da matriz de referência do Saeb referentes à seção Procedimentos de leitura como meio de desenvolver a proficiência leitora dos alunos. O pesquisador propõe um trabalho efetivo com os descritores D1, D3, D4, D6 e D14 utilizando-se da sequência didática, baseando-se na proposta de Schneuwly e Dolz (2004) e da sugestão de um caderno pedagógico que visa nortear a prática dos professores em relação ao ensino de estratégias de leitura.

Contudo, ao analisar as atividades que foram propostas para melhorar a condição dos alunos frente aos índices, notamos pouca inovação dentro do que já é feito nas aulas de língua portuguesa voltadas para esse fim. Percebemos, ainda, o foco em identificações muito pontuais e mesmo microlinguísticas (isto é, com foco específico em questões de nível vocabular e/ou frasal) nas atividades que tratam as habilidades dos descritores D1 e D3, por exemplo, o que, em nosso entendimento, poderia favorecer de maneira efetiva o desenvolvimento da compreensão leitora, se se tomasse por base critérios atinentes ao texto como um todo.

Finalizando esse panorama de trabalhos observados em torno dos descritores de língua portuguesa em avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o trabalho de Santos (2022) se soma ao conjunto de estudos que partem dessa preocupação com a proficiência leitora limitada dos alunos diante dos textos que se lhes apresentam neste tipo de avaliação.

A pesquisa se concentra em desenvolver atividades de leitura que têm por base as habilidades dos descritores da matriz de referência de língua portuguesa do SPAECE que obtiveram resultados abaixo do esperado para avaliação aplicada no ano de 2018. As atividades são pensadas a partir das dificuldades dos alunos, diagnosticadas por meio de uma sondagem e os dados coletados nela servem para que a pesquisadora elabore uma sequência didática voltada para suprir as necessidades dos discentes.

As atividades são construídas a partir do modelo de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) e a autora elege o gênero artigo de opinião para trabalhar nove descritores da matriz de referência, a saber: D5, D6, D8, D9, D11, D12, D14, D15, D17. Assim como o trabalho de Vieira (2016), o aporte teórico de Santos (2022) se fundamenta em expor concepções de leitura como as de Koch e Elias (2018); de Kleiman (2010); de Solé (1998) entre outros, demonstrando a centralidade no interesse do desenvolvimento da leitura proficiente. Mais uma vez, as reflexões se restringem a aspectos muito gerais de proficiência em leitura e não se concentram nos critérios linguístico-textuais que subjazem aos descritores.

Embora as pesquisas mencionadas acima tenham proporcionado avanços no estudo do tema, ainda não se observou sob relação dos descritores com o critério analítico da Referenciação e como essa relação pode oportunizar estratégias que auxiliem na interpretação de textos e conseqüentemente contribua para desenvolver as habilidades de leitura dos alunos. A compreensão textual é um processo que mobiliza estratégias cognitivas e habilidades fundamentais para a construção de sentidos do texto. Em uma atividade de compreensão da leitura, sempre há uma interação entre locutor e interlocutor, que se identificam com pontos de vista dentro de um circuito comunicativo. É nesta interação que vão se construindo, de maneira compartilhada, entre esses participantes no processo de leitura, os objetos de discurso de um texto, e conseqüentemente, os sentidos vão se coconstruindo.

Assumimos o pressuposto de Cavalcante (2021) de que as relações de sentido que conferem ao texto unidade de coerência em contexto são construídas numa interação comunicativa encenada por locutores e interlocutores. Segundo a autora, o texto é um enunciado completo que acontece em dada interação particular e é contextualizado na situação sócio-histórica, da qual não se dissocia nunca. Um texto deve ser considerado sempre em redes intertextuais e em cruzamentos interdiscursivos.

Por entender que este processo é complexo, percebemos a dificuldade que muitos estudantes do ensino básico têm no momento de compreender os sentidos de um texto. Por vezes, os alunos fazem a leitura de forma mecânica, apenas para decodificação dos elementos cotextuais, e as atividades propostas nas aulas de português, por sua vez, não propiciam situações em que haja a mobilização de estratégias que oportunizem ao aluno o reconhecimento e o entendimento desse processo dinâmico de compreensão do evento textual.

Dessa forma, a lacuna que esta pesquisa preenche se refere ao movimento de observar as habilidades dos descritores da matriz de referência de língua portuguesa do Saeb em sua relação com a referenciação, tomando como ponto de vista a Linguística Textual no que tange à maneira com que se concebe o texto como um evento único e irrepetível de natureza sociocognitiva, interacional e discursiva, aqui sendo investigado sob os aspectos de análise da categoria da referenciação.

Para preencher a lacuna identificada e colaborar com os estudos sobre o tema, esta pesquisa tem o objetivo geral de estabelecer relações entre os descritores do Saeb e os mecanismos da referenciação. Para dar conta dessa meta geral, consideramos os seguintes objetivos específicos

- a) Identificar os descritores do Saeb que mais se relacionam à referenciação e analisar como essas relações se dão nas questões do exame;

- b) Descrever o modo como os processos de introdução, manutenção e recategorização de referentes em rede podem se relacionar ao desenvolvimento do tópico discursivo e da argumentatividade nas questões do exame, analisando como os descritores D1- (Localizar informações explícitas em um texto); D2 – (Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto); D3- (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão); D4- (Inferir uma informação implícita em um texto); D6- (Identificar o tema de um texto); D5- (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)); D18– (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão) poderiam focalizar tais relações
- c) Produzir um caderno pedagógico-metodológico de atividades de compreensão textual para alunos do 9º ano do ensino fundamental, com orientações teórico-metodológicas aos docentes, que promovam o trabalho com descritores D1, D2, D3, D4, D5, D6, D18 do Saeb a partir da observação do fenômeno da referenciação.

Além da introdução, a dissertação compreende mais quatro capítulos a saber:

No segundo capítulo, expomos os elementos que compõem a fundamentação teórica que alicerçam esta pesquisa. De início, fazemos um breve percurso histórico sobre o desenvolvimento da Linguística Textual e os diálogos que mantém com outras áreas do conhecimento.

Em seguida, tratamos do conceito de referenciação, trazemos quantos e quais são os processos referenciais bem como suas funções sociocognitivas-discursivas na construção da coerência. Além de mostrarmos a correlação entre referenciação e o tópico discursivo e a correlação entre referenciação e argumentação. E, também pontos essenciais para a compreensão do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Para concluir o capítulo 2, listamos os sete descritores escolhidos como tendo maior relação com o fenômeno da referenciação com base em simulado disponibilizado pelo PDE para analisar as questões que, muitas vezes, não são minhas.

Prosseguimos para o terceiro capítulo, no qual traçamos o percurso metodológico da pesquisa. Para seguirmos o fio que nos conduziu ao entendimento da pesquisa, mostramos a natureza de pesquisa, contexto de delineamento da pesquisa, os Procedimentos metodológicos que explicitam o passo a passo da elaboração do caderno didático-pedagógico.

Logo depois, apresenta-se o caderno produzido e por fim, são tecidas as considerações finais que retomam o objetivo principal e os objetivos específicos da pesquisa, além de fazer conhecer as fragilidades e necessidades pelas quais a pesquisa passou, além de dar encaminhamentos para que se aprofunde e amplie os conhecimentos que foram produzidos a partir deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa encontra seu aporte teórico nos estudos da Linguística Textual (LT), especialmente quanto às reflexões sobre referencialização (Cavalcante, 2010; Cavalcante; Lima, 2012; Cavalcante; Custódio; Brito, 2014; Matos, 2018) bem como a noção de tópico discursivo (Jubran, 2006; Marcuschi, 2008; Cavalcante, 2010; Sá, 2018). A partir dessa base, fazemos um diálogo com analistas do discurso, mais especialmente os estudiosos que trabalham com a concepção de argumentatividade (Amossy, 2020) e, sobretudo, com linguistas do texto, como Cavalcante e Brito (2020) e Koch e Elias (2016). Tal articulação entre texto e discurso é sustentada pelos pressupostos de Cavalcante e Custódio Filho (2010), para quem a abordagem do texto numa perspectiva sociocognitivo-discursiva contribui para o diálogo com outras áreas do conhecimento. suprimir o que estiver em azul

Nesta seção, apresentamos um breve percurso histórico da Linguística Textual, dos seus momentos iniciais até os estudos mais recentes. Em seguida, explanamos a concepção de referencialização, que nos serve de base para a escolha dos descritores da matriz de referência do Saeb, uma vez que partimos da ideia de que, por meio da referencialização, é possível analisar as construções de sentido que se estabelecem a partir das relações entre os referentes no texto, compreendendo que tais relações ocorrem via redes referenciais, tal como proposto em Matos (2018).

Em seguida, explanamos as noções de tópico discursivo e de argumentação, que nos servem de base para a construção da coerência textual. O tópico discursivo é construído a partir dos objetos de discurso (referentes) que emergem, por ocasião do evento textual, como resultado das confirmações, das desconfirmações, dos acréscimos e das mudanças negociadas no texto. A partir desse cenário de desestabilização dos objetos de discurso e dos conhecimentos sociocognitivo-discursivos partilhados, é possível entrever os pontos de vista que se cruzam na orientação argumentativa do texto.

2.1 Breve percurso histórico de desenvolvimento da linguística textual

A LT é um ramo da Linguística que se dedica ao estudo do texto como unidade de comunicação e manifestação da linguagem. Ela surgiu na Europa, podendo considerar a Alemanha como seu nascedouro, na década de 1960, como resultado de questionamentos sobre as limitações das abordagens tradicionais para a análise de frases e textos. Seu desenvolvimento

não foi homogêneo. Pode-se distinguir três fases principais, em termos cronológicos, mas em termos de pressupostos teóricos a que se filiam, conforme explicam Koch e Fávero (2012).

Na primeira fase da LT, predominou a análise transfrástica. Nesse momento, os estudos da LT se concentravam nos mecanismos que estabeleciam relações entre as frases, tais como correferência, pronominalização, seleção de artigo, ordem das palavras, relação tema/tópico, concordância de tempos verbais, entre outros. A concepção de texto ainda era presa ao conceito de “unidade linguística hierarquicamente superior à frase”, e a análise partia da frase para o todo.

Na segunda fase, a tendência era para uma gramática do texto. Nesse momento, os linguistas do texto e dentre eles os de formação gerativista, interessavam-se em elaborar gramáticas textuais, que assim como as gramáticas da frase estabeleciam a descrição de categorias e regras para determinarem o que faz um texto ser considerado como tal; parâmetros para a delimitação dos textos e critérios para diferenciar os muitos tipos de textos. Nessa fase, passou-se, então, a considerar o texto como unidade linguística mais elevada em relação à frase e a considerar que o falante possui uma competência linguística que lhe permite identificar e produzir textos coerentes.

Na terceira fase, identificamos a virada pragmática. Nesse momento, os estudos da LT se ampliaram para abranger aspectos pragmáticos, semânticos e discursivos do texto, tais como coerência, coesão, informatividade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade. É também nesse momento, que os estudos em LT se integraram a outras áreas do conhecimento, como a psicologia cognitiva, a psicologia da linguagem, a filosofia da linguagem e a sociologia. A concepção de texto passou a ser entendida como uma atividade social e cognitiva, que envolve processos de construção de sentido e de interação entre os participantes. O texto também passou a ser visto como um objeto multifuncional e multimodal, que pode combinar diferentes linguagens e recursos expressivos.

A partir desse desenvolvimento histórico geral, no Brasil, em particular, os primeiros trabalhos dedicados à LT surgiram no final da década de 1970, influenciados por obras traduzidas do francês e do alemão. Na década de 1980, houve significativo aumento dos estudos na área, com destaque para as obras de Fávero e Koch (1983) e Marcuschi (1983).

Atualmente, a LT manifesta um aspecto assumidamente interdisciplinar, ao dialogar com outras disciplinas linguísticas, filosóficas, sociológicas e psicológicas para citar algumas. Ao estabelecer tal diálogo, a LT não demonstra nenhum constrangimento ou se crê tomando para si teorias que não lhe são próprias, pois o seu intuito maior é tratar do entendimento do que são as relações de sentido construídas em um texto. Por se tratar de relações complexas,

a LT traz à discussão, sem perder de vista seu programa teórico-metodológico, concepções de outras áreas do saber que colaborem para esse entendimento.

Sendo o texto seu objeto de estudo, a LT tem como cerne as relações de coerência estabelecidas no evento textual. A coerência é uma condição de acentuada complexidade que demanda estratégias igualmente complexas para que se possa explicar, descrever e pensar suas feições ensináveis, já que ocorre em várias camadas e dimensões. Por isso, justifica-se a disposição ao diálogo com outras disciplinas, quer seja no âmbito da Linguística, quer seja em outros domínios do conhecimento, para que a LT possa viabilizar a construção da sua teoria, a sua explicação e as possíveis aplicações a seu objeto de estudo. Essa perspectiva é defendida por Cavalcante e Custódio Filho (2010, p.7)

[...]o diálogo com outras perspectivas de estudo das significações é uma prática particularmente característica da LT e absolutamente necessária para a construção dos conceitos de texto. Devido à natureza complexa do objeto, torna-se necessário um olhar multidisciplinar, que contribua para o avanço no entendimento dos fenômenos. [...] A LT é, portanto, uma disciplina constitutivamente aberta ao diálogo, assentada na crença epistemológica de que é exatamente no diálogo que as coisas se aprimoram.

No país, há importantes grupos de pesquisa que contribuem para o desenvolvimento e a expansão dos estudos em Linguística Textual, entre os quais destacamos o Grupo Prottexto, no interior do qual esta pesquisa se desdobra. Há 20 anos, o grupo se dedica aos estudos do texto dentro da LT. Alguns dos temas mais abordados pelo grupo são: gêneros textuais, sequências textuais, estratégias argumentativas, referência, progressão textual, metadiscursividade, intertextualidade e multimodalidade. O Grupo Prottexto, liderado pela professora Dra. Mônica Magalhães Cavalcante, investiga conceitos macrotextuais como interação, (hiper)gênero, argumentação, texto, sequência e plano textual, coerência e discurso, além de conceitos mais microtextuais, como de referência, intertextualidade e heterogeneidades discursivas. O grupo está ligado à linha de pesquisa Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização do Programa de Pós-Graduação em Linguística, na Universidade Federal do Ceará.

Dentre essas temáticas, a que focalizamos neste trabalho é principalmente a referência, tendo em vista a unidade maior de coerência em contexto e a argumentatividade.

2.2 Referência

A referência surgiu como uma concepção que se opõe à concepção clássica de referência, que preconizava a estreita relação língua-mundo via linguagem, em uma abordagem

que visava mapear os objetos do mundo. Dessa feita, a referenciação, como é entendida por Mondada e Dubois (2003, p. 17), se distancia dessa visão clássica, para dizerem que

(...) as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboraram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Neste caso, as categorias e objetos de discurso são marcadas por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não verbais, nas negociações dentro da interação.

Advém dessa perspectiva o pressuposto de que o fenômeno da referenciação se estabelece no e a partir do discurso, pois os objetos do mundo, que são representados pelos objetos de discurso, vão sendo construídos e/ou transformados no momento em que a atividade discursiva se dá. Compatibilizam a mesma ideia Lima e Feltes (2013, p. 32), para quem a referência “não pode ser vista como uma relação de correspondência entre as palavras e os objetos do mundo. A referenciação é, antes de tudo, uma atividade discursiva e os referentes passam a ser concebidos como objetos de discurso elaborados, pelos interlocutores, no interior dessa atividade”.

Para exemplificar esse fenômeno, trazemos o texto de uma manchete de jornal, que diz:

Homem realiza o primeiro suicídio assistido da Itália

Ex-motorista de caminhão que ficou tetraplégico após acidente foi a primeira pessoa a ter permissão para o suicídio assistido no país. Perder sua independência havia o deixado como um 'barco à deriva no oceano', disse.

Por Deutsche Welle- 16/06/2022

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/06/16/homem-realiza-o-primeiro-suicidio-assistido-da-italia.ghtml>

A expressão referencial “barco à deriva” ganha sentido dentro deste texto, no contexto que foi instaurado pela condição de total dependência física do homem tetraplégico, que precisava do auxílio de terceiros o dia todo para as mínimas atividades do cotidiano. O objeto de discurso “barco à deriva” não é dado a priori, tampouco pode ser tomado como a realidade extralinguística e só se (re)constrói na interação. Assim, observa-se que a escolha da expressão está a serviço do projeto de dizer do locutor, que lança mão dela, pressupondo que seus interlocutores partilham do conhecimento que ela evoca sociocognitivamente.

Como se observou no exemplo explorado, fica mais evidente, como explicam Koch e Elias (2006, p. 123), que a referenciação pode ser concebida como “as diversas formas de

introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. A construção de referentes requer o entendimento de que a função da linguagem não é a de representar a realidade na sua mais fiel expressão, como se isso fosse de fato possível. A realidade passa por um processo de (re)elaboração, e o referente tem caráter instável, pois é produzido numa atividade discursiva dinâmica que se dá na e pela interação a fim de que se coconstrua sentido.

Ao produzir um texto, é instaurada uma temática que faz emergir entidades que serão partilhadas, negociadas, construídas intersubjetivamente. Nesses termos, a referenciação, para Marcuschi (2008), consiste em uma questão crucial para a produção e a compreensão textual, porque guarda relação com outros fatores relevantes, como “a continuidade tópica e o problema da coerência textual, incidindo ainda sobre a atividade inferencial”. O linguista estabelece uma aproximação entre referenciação e coerência, mas adverte que não há relação biunívoca, embora elas não sejam noções independentes uma da outra. As duas acontecem de maneira imbricada para a construção e a progressão textual por meio de dois processos, a saber, a progressão referencial e a progressão tópica, detalhadas do seguinte modo:

Progressão referencial diz respeito à 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.
Progressão tópica diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto. (Marcuschi, 2008, p.141)

A propósito do que considera Marcuschi (2008) sobre a progressão referencial, ao enfatizar que o referente progride em um texto através da formação de cadeias referenciais, notamos que o autor se baseia em uma concepção que enfoca os recursos semântico-lexicais para garantir a progressão dos referentes e conseqüentemente a progressão do texto.

No entanto, estudos mais recentes, como o de Matos (2018), defendem a tese de que a relação entre os referentes para a organização do texto, tendo em vista a construção de sentidos, deve ser observada de um ponto de vista que privilegie menos a análise de aspectos formais de elementos lexicais em favor de aspectos sociocognitivo-discursivos, que muitas vezes se revelam de maneira implícita, recorrendo sempre ao contexto em que estão inseridos em uma interação. É a partir dessa perspectiva, portanto, que, neste trabalho, estamos concebendo a construção de referentes.

Para entendermos a noção de referente, é preciso ter claro que, em um texto, são eles que trazem à tona entidades que nos permitem perceber o que está sendo tratado. Como aponta Cavalcante *et al.* (2022), os objetos de discurso não equivalem a seres do mundo físico,

tampouco equivalem às representações que fazemos em nossas mentes, mas a todo e qualquer assunto que é negociado no texto entre os interlocutores.

Desse modo, é relevante observar que estes objetos estabelecem entre si conexões que instituem redes de sentidos a partir do contexto do qual fazem parte, conforme explica Matos (2018, p. 169):

[...] as redes referenciais são entrelaçamentos de sentidos na construção dos referentes, os quais mantêm uma diversidade de relações entre si e se adaptam, funcionalmente, aos modos de constituição dos textos. Desta forma, tais redes são formadas por nódulos referenciais, ativados pelo contexto, estabelecendo uma série de associações de várias naturezas, funcionando como links, ou modos de conexões entre os referentes, os quais são todos interligados na construção e manutenção da coerência.

As redes referenciais são, portanto, responsáveis por salientar os referentes que, no jogo da interação promovido através do texto, vão coconstruindo os sentidos. Essas redes estabelecidas pelos referentes permitem que os objetos de discurso se mantenham, se alterem e evoluam num movimento dinâmico conhecido por recategorização. Por recategorização, podemos compreender, a partir de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), que se trata da ação de transformação pela qual passam os referentes em um texto. Tal transformação é de natureza intrínseca ao processo referencial, podendo ser evidenciada em expressões referenciais ou não no interior de um mesmo texto, portanto pode ser manifestada por múltiplos traços contextuais.

Os referentes são percebidos nas redes por meio de expressões referenciais, que são “sintagmas nominais (ou pronominais) e adverbiais que nomeiam ou representam os objetos de discurso” (Cavalcante et al, 2022). Essas variadas maneiras de identificar os objetos de discurso são mais facilmente registradas no cotexto, entretanto, vale ressaltar que o cotexto nunca se dissocia do contexto, visto que é por meio deste último que os referentes vão se moldando.

Contudo, a evidência dos referentes não se restringe apenas a expressões referenciais reconhecidas na modalidade verbal, pois eles podem ser percebidos pela conjunção de diferentes sistemas semióticos: visual, gestual, imagético e sonoro, para mencionar alguns. Deste modo, o aspecto essencialmente multimodal dos textos coopera ativamente ao integrar-se ao contexto para a composição dos sentidos em um evento comunicativo. Para exemplificar, vejamos o texto a seguir:

Figura 1 - Charge sobre violência nas escolas



Fonte: <https://sampi.net.br/franca/noticias/2753692/charges/2023/04/charge>

No texto acima, um referente presumível pelo leitor é “violência nas escolas”. A relação dos referentes “escola”, “nova lista de materiais”, “colete à prova de balas”, “capacete”, “escudo” são confirmadas pelas expressões faciais de espanto da mãe, do pai e do filho se interligam formando uma rede referencial no momento da interação.

Vemos, no texto, a preocupação que aflige as escolas e as famílias representada pelo envio de uma “nova de lista de materiais”. Na nova lista, temos uma quebra de expectativa, pois diferente dos itens costumeiros para as ações pedagógicas, são elencados itens de proteção, utilizados por profissionais de segurança pública (colete à prova de balas, capacete e escudo) no combate à violência.

O referente “lista de materiais” sofre uma mudança, isto é, uma recategorização ao conter elementos de segurança, ao invés dos esperados objetos escolares. Por meio dessa recategorização, o locutor deixa entrever seu ponto de vista de que a escola não é mais um ambiente seguro e que os alunos precisam estar protegidos de possíveis situações de violência. Para que os interlocutores tenham acesso aos sentidos pretendidos no texto, é imprescindível que haja uma partilha (negociação) de conhecimentos contextuais sobre o aumento de casos de violência nas escolas do Brasil e do mundo.

Estamos constantemente expostos a informações que nos chegam através de textos multissemióticos, por isso consideramos que a compreensão do caráter multimodal dos textos para a construção de sentidos deve ser incentivada nos alunos.

Esse processo de construção de referentes como objetos de discurso é encarado, na LT, segundo uma perspectiva sociocognitivo-discursiva. Cavalcante, Custódio e Brito (2014,

p. 41-42) conceituam, nessa concepção, a referenciação como “construção sociocognitivo-discursiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade e estabelecidos mediante processos de negociação.”

O fenômeno da referenciação dá a perceber como ocorre a estruturação, a produção e a compreensão de um texto, o que possibilita a construção da coerência por meio das relações dos referentes em rede que desempenham diversas funções, como a de organizar as informações, de fazer a manutenção da continuidade e da progressão textual, além de influir na construção da orientação argumentativa do texto.

Os processos de referenciais são operacionalizados textualmente a partir de três categorias, de modo geral, a saber: introdução referencial, anáfora e dêixis, explicitados a seguir.

2.2.1 Processos referencias

2.2.1.1 Introdução referencial

De acordo com Cavalcante (2011, p. 122), a introdução referencial “ocorre quando um 'objeto' até então não apresentado é introduzido no texto, sem que haja qualquer elemento do discurso em que ele esteja “ancorado” anteriormente.” Assim entendemos que as estruturas linguísticas utilizadas para introduzir um referente (objeto de discurso) são consideradas uma expressão referencial.

Observemos o texto (1) a seguir:

(1) Salvação

O condenado à morte esperava a hora da execução, quando o padre:

- Meu filho, vim trazer a palavra de Deus para você.

- Perda de tempo, seu padre. Daqui a pouco vou falar com Ele pessoalmente. Algum recado?

(Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/piadas-curtas-engracadas/>. Acesso em: 11 de ago. 2022.)

As expressões sublinhadas no texto “O condenado” e “o padre” surgem no cotexto sem manter, a princípio, nenhuma relação com outra expressão anteriormente mencionada. Dizemos, portanto, que elas foram introduzidas no texto, apresentando-se pela primeira vez na superfície textual.

2.2.1.2 Anáfora

A anáfora é responsável por retomar um referente através de outras expressões referenciais e tem a função de dar continuidade a uma referência. Quando este processo ocorre com expressões que retomam um referente que já foi explicitado no texto por outras expressões por outras expressões se dá o nome de anáfora direta ou correferencial. Vejamos como esse fenômeno ocorre no texto (2) a seguir a partir das expressões “contador”, “o diretor da empresa” e “novo funcionário”.

(2) Acorda aí

O diretor da empresa pergunta ao novo funcionário:

- O contador já disse qual é a sua tarefa?
- Sim. Acordá-lo quando eu perceber que o senhor está vindo.

(Disponível em <https://www.dicionariopopular.com/piadas-curtas-engracadas/> Acesso em: 11 de ago.2022)

Note que, ao longo do texto, novos elementos linguísticos surgem para retomar e recategorizar os referentes: “O diretor da empresa” por “o senhor”; “O contador” por “lo” e “novo funcionário” por “eu”. Essas expressões possuem estreita relação com os “objetos” que foram introduzidos no texto. Chamamos atenção, ainda, para as expressões “eu” e “o senhor” que também possuem um caráter dêitico (um fenômeno que é referencial, mas também enunciativo, intersubjetivo, porque exige que se saiba qual é o ponto de origem do locutor.).

Vale salientar que expressões anafóricas não são necessariamente correferenciais, visto que é possível que uma expressão inédita possa ser instaurada no texto para produzir esta função, daí termos uma anáfora indireta (CAVALCANTE, 2011). Vejamos o próximo exemplo (3):

(3) Fugão!

No zoológico, um canguru vivia fugindo do cercado. Os tratadores sabiam que ele pulava alto e construíram uma cerca de três metros. Não adiantou, porque o canguru sempre fugia. Então, ergueram uma cerca de 6 metros. E ele saiu de novo. Quando a cerca já estava com 12 metros, o camelo do cercado vizinho, perguntou ao canguru:

- Até que altura você acha que eles vão?

O canguru respondeu:

- Mais de 300 metros a menos que alguém tranque o portão à noite.

(Disponível em <https://www.dicionariopopular.com/piadas-curtas-engracadas/> Acesso em: 11 de ago.2022.)

Vejamos que as expressões “Os tratadores” e “o camelo” emergem no texto, introduzidas pelos artigos definidos (os/o). A opção pelo uso deles na introdução desses objetos de discurso denota certo conhecimento compartilhado desses referentes por parte dos interlocutores do texto, já que, mesmo sendo referentes “novos”, guardam relação com outros já mencionados no cenário textual.

O locutor tem em conta que o leitor, por meio dos seus conhecimentos prévios acerca do referente zoológico, consegue deduzir que os tratadores são os funcionários responsáveis pelo bem-estar dos animais. E o mesmo acontece com o referente “o camelo”, que se presume ser um entre os vários animais que compõem o ambiente do zoológico. Cavalcante (2011, p.125) conclui que “Essa estratégia, em que um novo referente é apresentado como já conhecido, em virtude de ser inferível por conta do processamento sociocognitivo do texto, é chamada de anáfora indireta.”

2.2.1.3 *Dêixis*

Chegamos, enfim, ao fenômeno das dêixis, que, além de retomar referentes, pode introduzi-los no texto, porém, para que possamos caracterizar uma expressão como dêitica, é necessário estar ciente ou procurar saber o ponto de origem de quem enuncia. Retomemos o exemplo (2), em que há o diálogo entre o diretor da empresa e o funcionário novo. As expressões “eu” e “o senhor” podem ser classificadas como uma ocorrência de dêixis, já que só sabemos que o “eu” no texto se trata do funcionário novo ao acompanhar quem está enunciando. São dêiticas porque, na cena entre os personagens, o locutor se diz “eu” e se dirige ao interlocutor como “o senhor”, como dêíticos, respectivamente, pessoal e social.

Ocorre também com a expressão “o senhor” que passamos a saber de quem se trata a partir do interlocutor, o funcionário novo, estabelecido no diálogo que se dá entre os interagentes em um dado lugar (provavelmente o escritório) e em um dado tempo (o período de trabalho). Cavalcante (2011 p. 129) diz que o fenômeno das dêixis “diz respeito à 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.”

Assim, as expressões dêiticas “eu” e “senhor” vistas no exemplo (2) são consideradas anáforas diretas, pois retomam os referentes “funcionário novo” e “diretor da empresa”

recategorizando-os. As formas dêiticas podem desempenhar a função de introduzir ou de retomar referentes, como afirma Martins (2019, p. 70):

[...] toda forma dêitica “é”, e não “pode ser”, uma introdução referencial ou anáfora. Os dêíticos são capazes de ora inaugurarem referentes no texto, ora retomarem referentes já apresentados. Já o contrário não é válido, uma vez que nem todas as introduções referenciais e anáforas cumpre função dêitica.

A seguir, veremos como a continuidade referencial por meio das relações dos referentes em rede e os processos de introdução, de anáfora e de dêixis colaboram, como operadores, no desenvolvimento, na manutenção do tópico discursivo e na construção da argumentação.

2.3 Referenciação, tópico discursivo e argumentação

2.3.1 A correlação entre Referenciação e tópico discursivo

O tópico discursivo corresponde ao tema central de um texto, a ideia sobre a qual o locutor/enunciador primeiro irá tratar, estruturar, organizar o texto com vista à sua orientação argumentativa. Alain Rabatel chama de locutor/enunciador principal ao locutor que, num texto escrito, por exemplo, como as redações escolares, tem como interlocutor o leitor. Ele é um locutor "principal" porque outros locutores podem, porventura, aparecer no texto como locutores segundos, e é enunciador porque expressa pontos de vista. O tópico discursivo é construído de forma interativa e negociada entre os participantes da comunicação, que usam diferentes recursos linguísticos e extralinguísticos para introduzir, desenvolver, mudar ou encerrar um tópico.

Nesse sentido, a noção de tópico discursivo guarda relação com a noção de referenciação, uma vez que os referentes também são instaurados e construídos no momento em que se dá a situação de comunicação. Ambos têm um caráter dinâmico, já que sua construção se dá na interação e de maneira negociada entre os interlocutores. É a partir dessa aproximação entre a noção da construção do referente e a noção de tópico discursivo que Cavalcante (2022, p 331) ratifica que

O termo tópico pode ser entendido como equivalente a tema, e a verdade é que os textos tratam de tópicos, porque falam de alguns referentes, isto é, dizem algo sobre os objetos de discurso que estão sendo construídos. [...] a noção de tópico não pode dispensar a de referenciação, porque referente é o objeto de discurso criado e negociado no evento do texto, e tópico é aquilo que é tematizado no texto.

O tópico discursivo pode ter extensões variadas, desde um enunciado até uma parte maior do texto. Um texto apresenta, em geral, pelo menos um tema (tópico) e subtemas (subtópicos), que são selecionados para atender a um propósito comunicativo e que se relacionam de modo a seguir uma determinada hierarquia. Fala-se de organização tópica para se referir ao fato de locutor/enunciador principal, de algum modo, planejar o modo como os objetos de discurso e conseqüentemente os tópicos discursivos serão dispostos no texto, por relações paralelas e também por uma hierarquização de conteúdos.

A organização dos tópicos e dos subtópicos de um texto é de função essencial para a coerência global de todo acontecimento textual, já que o modo como as ideias se organizam para formar a unidade de sentido é constitutivo de todo texto. Mas eles só se realizam e são reconhecidos a partir do evento de comunicação que lhes dá origem. A respeito disso, Marcuschi (2006, p. 10) salienta que a noção de tópico discursivo

[...] diz respeito à produção enunciativa dos objetos de discurso mediante modos de enunciação sociocognitivamente situados. [...] quando usamos a língua para produzir nossas enunciações discursivas, não estamos apenas transformando objetos do mundo em objetos de discurso, mas estamos produzindo objetos de discurso. Do contrário, continuaríamos presos a uma visão de linguagem como atividade codificadora de informações objetivas.

Em virtude disso, o tópico discursivo está condicionado a tudo o que cerca o evento comunicativo e, por isso, se torna uma espécie de condição que norteia a interpretação do texto por parte dos interlocutores. Ou seja, quando os interlocutores apreendem o tópico central de que trata o texto a partir dos objetos de discurso em rede e situados em um contexto, eles geram em torno do tema expectativas que os farão trilhar determinado caminho rumo à compreensão do texto. Assim, é importante acentuar que, no tópico discursivo, para além do tema abordado no texto, deve ser observado o modo como os conteúdos são escolhidos em razão da orientação argumentativa. Consideremos o seguinte texto para observar a trilha que é construída para compreendê-lo.

Figura 2 - Texto para observar a correlação entre Referenciação e tópico discursivo



Fonte: <https://www.facebook.com/DISTRITOJABAQUARAALERTA/photo/a.369384183124501/2468809223181976/?type=3> Acesso em 25 nov. 2023.

Observe-se que a temática é implementada a partir do título do texto que focaliza os referentes “dica” e “saúde mental” para nortear a trilha que será traçada. O referente “dicas” é determinado pelo numeral “5”, que já prepara os interlocutores para a quantidade de sugestões que serão dadas pelo locutor/enunciador principal. Na enumeração feita pelo locutor/enunciador principal, cada dica corresponde a um subtópico relacionado ao tópico central (5 dicas para melhorar a sua saúde mental).

Em geral, em postagens de redes sociais, os textos são mais concisos em virtude da rapidez com que as pessoas consomem as informações. Enumerar as ideias que considera como sendo as mais relevantes para ter uma melhor saúde mental, foi a estratégia escolhida pelo locutor/enunciador principal para estruturar seu projeto de dizer.

Nota-se, ainda, o uso de cores diferentes para chamar a atenção dos interlocutores para referentes centrais como “instagram”, “celular”, “grato”, “você mesmo” que em relação uns com os outros vão construir o ponto de vista de que, para ter a saúde mental preservada, é importante viver com mais presença a realidade e preocupar-se mais com as próprias emoções.

Deste modo, os textos se compõem de tópico central e de subtópicos que se organizam seguindo uma hierarquia. Compete aos interlocutores a atividade de perceber como o texto está organizado em tópico e subtópicos a partir da rede referencial que reconstroem a fim de elaborarem os sentidos pretendidos possíveis. Corroboramos a ideia de Sá (2018, p. 64) de

que “A topicalidade é tomada como um princípio organizador do texto especialmente devido a sua natureza escalar, visto que, de modo global, o tópico se manifesta hierarquicamente em níveis mais ou menos particularizados.”

Vale ressaltar que os textos não são, via de regra, monotópicos, ou seja, nem sempre possuem um único tópico central. Os textos podem apresentar mais de um tópico, a depender dos propósitos que se tem como objetivo na interação, do gênero em que se estrutura, entre outros elementos.

De acordo com Jubran (2006), o tópico discursivo possui duas propriedades: a centração e a organicidade. A centração corresponde à rede referencial que se elabora ao redor da ideia mais pertinente. Tal rede pode ser apreensível e/ou inferível ao longo da superfície linguística do texto, que converge para um eixo temático, o chamado tópico central. A ele se inter-relacionam os demais subtópicos que podem ser introduzidos, desenvolvidos, retomados, recategorizados, o que permite a continuidade tópica, revelando que a progressão temática é um processo não estático.

De acordo com Sá (2018, p. 70), a propriedade de centração pode ser assinalada no texto por meio da referenciação (confirmando a relação entre referenciação e tópico discursivo), uma vez que a combinação dos referentes em rede põe em evidência aquilo que se pretende expressar como sendo central.

Defendemos que esse fenômeno [referenciação] é o grande responsável por evidenciar o que é central no texto, já que expressões referenciais, mas não exclusivamente, possibilitam definir a direção para a qual converge o texto. A referenciação é um processo de natureza sociocognitivo-discursiva, que leva em consideração a construção de entidades a partir de pistas diversas do contexto. Usar a referenciação como modo de evidenciar as relações entre tópicos e subtópicos é não se prender, portanto, a relações semântico-pragmáticas dos temas abordados, mas considerar todo o conjunto de conhecimentos compartilhados necessários para a interpretação dos referentes no texto e, conseqüentemente, para a confirmação da manutenção e da progressão dos (sub)tópicos. Sá (2018, p. 70)

Vejamos o exemplo a seguir:

Índia planeja lançar astronautas no espaço em 2022

O país se tornaria o quarto do mundo a realizar uma missão tripulada fora da Terra, depois de Estados Unidos, Rússia e China

Por Rafael Battaglia

Na última quarta (15), durante um discurso em Nova Délhi, o primeiro-ministro da Índia, Narendra Modi, anunciou que o governo tem planos de enviar astronautas ao espaço em

2022, quando o país completará 75 anos de independência. Se o plano se confirmar, a Índia se tornará o quarto país do mundo a realizar missões tripuladas para fora da Terra, junto com Estados Unidos, Rússia e China. Segundo a Organização Indiana de Pesquisa Espacial (ISRO, na sigla em inglês), o projeto existe há cerca de 10 anos e começará com duas missões não tripuladas, a primeira delas a ser lançada em 2020.

A ISRO atingiu um recorde no ano passado ao lançar, com apenas um foguete, 104 satélites em órbita. Ok, eram 103 nanossatélites e apenas um satélite. Mas está valendo. Por lá, os astronautas são chamados de vyomnautas - em sânscrito, uma língua ancestral da região, vyom quer dizer “espaço”. Os escolhidos para a futura missão ficarão, no mínimo, uma semana fora da Terra.

A Índia tem conseguido baixar os custos dos programas espaciais. Segundo a organização, o custo para o projeto ficaria em torno de 1,1 bilhão de libras (convertendo, cerca de R\$5,5 bilhões). Em comparação, o programa norte-americano que levou o homem à Lua nos anos 60 custou, aproximadamente, US\$127 bilhões corrigidos pela inflação.

Em 2014, a missão da ISRO que colocou uma espaçonave na órbita de Marte - apenas a quarta organização espacial a conseguir tal façanha - custou míseros US\$73 milhões. O feito, que faria qualquer gestor de custos chorar, virou motivo de zoeira para o primeiro-ministro Modi, que se gabou pelo país ter realizado um lançamento a Marte mais barato que o filme Gravidade, que custou US\$100 milhões. Aprende, Hollywood!

Fonte: <https://super.abril.com.br/ciencia/india-planeja-lancar-astronautas-no-espaco-em-2022/>
Acesso em 07 de dez. 2022.

A partir do título da notícia acima, é possível perceber o tópico central: “Índia planeja lançar astronautas no espaço em 2022”. Nota-se que o texto, por participar do gênero notícia, já traz no título o que vai ser tratado em seguida, visto que esta é uma estratégia para chamar a atenção do leitor. É possível observar na superfície do texto que a informação central se confirma ao lermos o primeiro parágrafo: “[...] o primeiro-ministro da Índia, Narendra Modi, anunciou que o governo tem planos de enviar astronautas ao espaço em 2022, quando o país completará 75 anos de independência.”

No que concerne à propriedade de **organicidade**, caracteriza-se por apresentar o tópico textual em subtópicos interdependentes entre si e estabelecidos simultânea e hierarquicamente em dois planos (Jubran, 2006): vertical e horizontal.

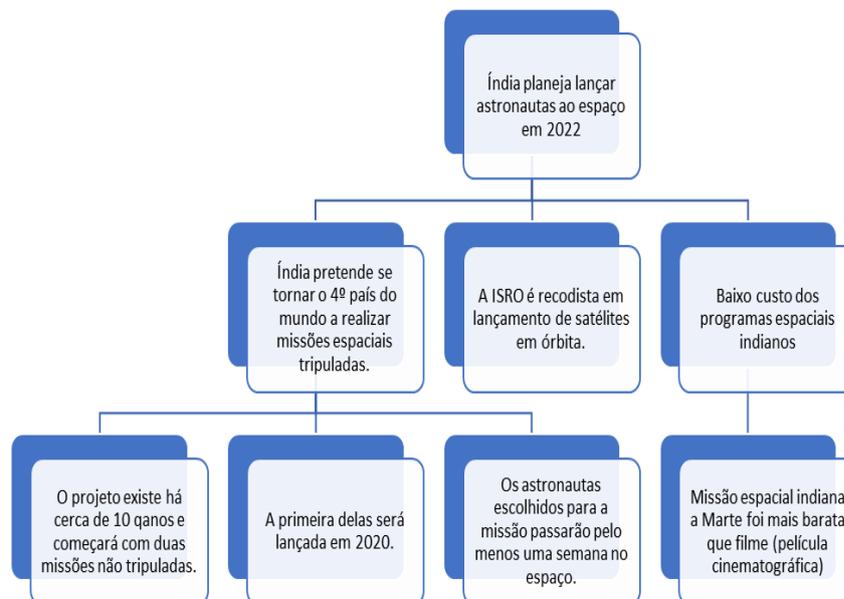
De acordo com essa hierarquia, no plano vertical, reconhecemos uma relação de subordinação entre o tópico central e os subtópicos. Conforme Cavalcante et al. (2022, p. 340), “[...] os subtópicos são desdobramentos de um tópico maior, a partir do momento em que se

consegue reconhecer qual é esse tópico central, está se efetivando uma operação que também se relaciona com a centração.” Desse modo, a propriedade da organicidade corresponde às relações que ocorrem entre tópico discursivo e os segmentos que se desenvolvem a partir da sua manifestação.

Para demonstrar de que maneira se dá a representação das relações entre o tópico central e os subtópicos em um texto considerou-se a necessidade de estruturar quadros tópicos, não exatamente como Pinheiro (2003) descreveu, a partir de segmentos cotextuais, mas a partir de uma abstração que o leitor faz da organização dos subtópicos em um texto.

Conforme dissemos, um tópico discursivo é aquilo acerca do que se está falando, que pode ser dividido em subtópicos ou agrupado em supertópicos, dependendo da abrangência e da relevância do assunto. Já um quadro tópico é um esquema abstrato que permite representar a organização e a hierarquia dos tópicos discursivos em um texto. Essa representação é feita de modo esquemático, mostrando graficamente essas relações de interdependência entre os tópicos e o modo como eles se articulam e se desenvolvem ao longo do texto. Reflitamos, a seguir, sobre a representação esquemática das relações que os tópicos e subtópicos do texto do exemplo mantêm entre si, o que poderia resultar na seguinte possibilidade de Quadro Tópico:

Quadro 1 - Tópico do texto Índia planeja lançar astronautas no espaço em 2022



Fonte: Elaboração própria.

A partir do quadro, fica evidente que os subtópicos “Índia pretende se tornar o 4º país do mundo a realizar missões espaciais tripuladas”; “A ISRO é recordista em lançamento

de satélites em órbita”; bem como o subtópico “Baixo custo dos programas espaciais indianos” se relacionam de forma horizontal, porque têm o mesmo status em relação à subdivisão do tópico central). Eles guardam entre si uma relação paralela, visto que estão diretamente subordinados ao tópico central “Índia planeja lançar astronautas ao espaço em 2022.”

Considerando essa primeira subdivisão, podemos chegar ao desenvolvimento vertical de cada um. Verificamos que se relacionam ao tópico central “Índia planeja lançar astronautas no espaço em 2022” três subtópicos. O primeiro subtópico do tópico central, “Índia pretende se tornar o 4º país do mundo a realizar missões espaciais tripuladas”, se divide em outro subtópico : “O projeto existe há cerca de 10 anos e começa com duas missões não tripuladas”; esse subtópico por sua vez condiciona paralelamente mais dois subtópicos: “A primeira delas será lançada em 2020” e “Os astronautas escolhidos para a missão passarão pelo menos uma semana no espaço”. O segundo subtópico do tópico central é “A ISRO é recordista em lançamento de satélites em órbita”, e o terceiro é “Baixo custo dos programas indianos”. Este último também se aprofunda em um outro subtópico subordinado a ele: “Missão espacial indiana a Marte foi mais barata que filme”.

No âmbito do plano horizontal, os tópicos são organizados de acordo com a sucessão em que eles se apresentam. Notamos no texto do exemplo que os subtópicos “Índia pretende se tornar o 4º país do mundo a realizar missões espaciais tripuladas”; “A ISRO é recordista em lançamento de satélites em órbita” bem como o subtópicos “Baixo custo dos programas espaciais indianos” estão em uma relação de horizontalidade. Assim como os subtópicos a eles subordinados, apresentam-se também dispostos em nível horizontal.

Os tópicos e subtópicos vão se inter-relacionando com o propósito de organizar o texto, a fim de que haja continuidade e progressão, e também a fim de favorecer a compreensão leitora. Com isso, podemos registrar quanto a organização tópica dos textos, de um modo ou de outro, sempre acontece dentro do planejamento do texto, na construção da coerência.

Além disso, a organização hierárquica dos textos possibilita revelar a orientação argumentativa que interessa ao locutor/enunciador principal. No texto a seguir, vamos observar como a argumentatividade é desenvolvida a partir da organização tópica do texto.

O texto como placebo

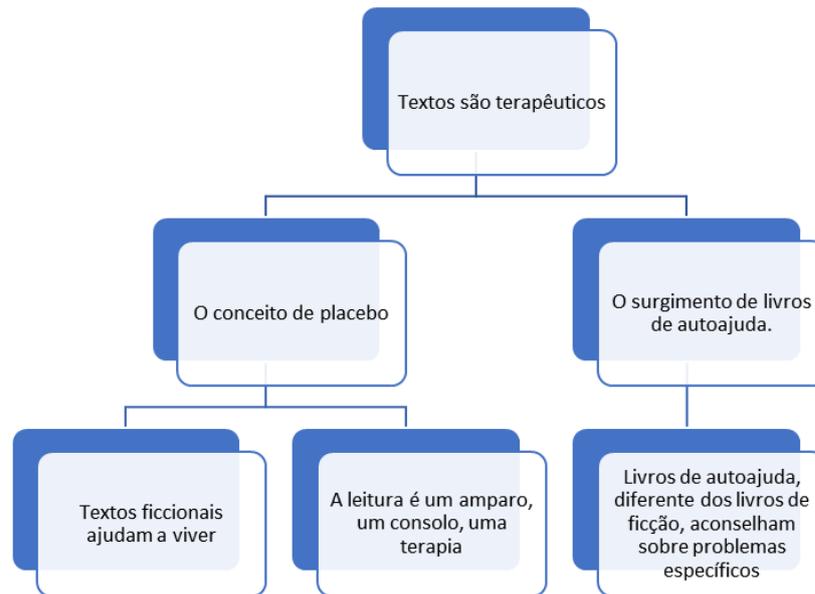
por Moacyr Scliar

A palavra “placebo” (do latim placebo, que significa "agradarei") refere-se a uma substância ou um procedimento que teoricamente não faria efeito sobre o organismo, mas que acaba tendo resultados terapêuticos, pela crença que uma pessoa deposita nela. Pergunta: é o

texto um placebo? No caso da ficção, pode-se dizer que sim. É algo que resulta da imaginação de um escritor, de um cineasta, de um dramaturgo; mas, quando agrada o espectador ou o leitor (um objetivo implícito na própria criação ficcional), exerce um efeito que poderíamos chamar de terapêutico. A ficção ajuda a viver. E isso inclui uma melhora da saúde – pelo menos do ponto de vista psicológico. Para muitas pessoas a leitura é um amparo, um consolo, uma terapia. Daí nasceu inclusive um gênero de livros que se tornou popular: as obras de autoajuda. Diferentemente da ficção, elas aconselham o leitor acerca de problemas específicos: luto, controle do stress, divórcio, depressão, ansiedade, relaxamento, autoestima, e até a felicidade. Esse tipo de leitura faz um enorme sucesso; não há livraria que não tenha uma seção destinada especialmente à autoajuda.

Disponível em: <https://fl56.com.br/o-texto-como-placebo-a-palavra-placebo-do-latim-agradarei-1309558>. Acesso em 17 jan. 2023.

É possível dizer que o tópico central do texto é a constatação de que “Textos são terapêuticos”. A consideração parte do significado da palavra “placebo” para assim corroborar a ideia de que ler “ajuda a viver”. Isso sustenta a tese de que, do ponto de vista psicológico, a leitura de textos ficcionais ajuda na melhoria da saúde, o que podemos perceber também em outro subtópico: “A leitura é um amparo, um consolo, uma terapia”, que está inter-relacionado a outros dois subtópicos: “O surgimento do gênero de livros de autoajuda” e “Livros de autoajuda, diferente da ficção, aconselham sobre problemas específicos.” A partir dessas observações, podemos notar que a organização tópica de um texto é responsável por deixar mostrar as estratégias argumentativas de que se utiliza o produtor de um texto para sugerir ao leitor a orientação argumentativa.

Quadro 2 - Tópico do texto *O texto como placebo*

Fonte: Elaboração própria

Sabendo que o estudo do tópico discursivo e a maneira como se organiza em um texto são aspectos relevantes para a construção da coerência e para a percepção da construção argumentativa, vale o empenho do(a) professor(a) em sala de aula para estimular o aluno a desenvolver a organização das ideias nos textos. Essa abordagem pedagógica possibilita entender que, ao planejar um texto, o estudante faz constantemente escolhas de elementos de articulação que repercutirão na continuidade e na progressão temática, além de serem fundamentais para indicar ao leitor a orientação argumentativa pretendida.

2.3.2 A correlação entre referenciação e argumentação

Nos últimos anos, a Linguística Textual tenta estabelecer um diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento para ampliar a visão de que o texto, objeto de estudo desta, é um elemento que medeia as práticas de linguagem e, portanto, é um artefato social do qual o sujeito se utiliza para interagir sócio-histórica e culturalmente na sociedade da qual faz parte a seu tempo. A LT tem estabelecido a interface de seus princípios analíticos com o que postula a teoria da argumentação no discurso (TAD doravante) disseminada por Ruth Amossy. A autora se filia à análise do discurso e traz como pensamento fundante de sua teoria o estudo de como a linguagem verbal, oral ou escrita exerce uma influência sobre o interlocutor, bus-

cando convencê-lo, persuadi-lo ou orientar sua visão do real. Essa abordagem se baseia na retórica clássica e na nova retórica de Perelman, mas também incorpora elementos da pragmática e da sociologia da interação. Na TAD, a argumentação é observada nos textos a partir de uma perspectiva em que o discurso é visto como uma construção coletiva entre sujeitos situados sócio-historicamente, que ultrapassa a dicotomia texto/contexto, para também olhar a situação dos sujeitos na condição de locutor/enunciador, considerando o auditório que ele visa influenciar, as opiniões, crenças e valores que estão em evidência em uma dada época. Cavalcante *et al.* (2022, p. 104) esclarecem que,

Ao considerar o aporte discursivo, a TAD propõe um estudo da argumentação situado em um quadro comunicacional e sócio-histórico, visando analisar, na diversidade de gêneros e práticas discursivas, **o modo como a argumentatividade se inscreve nos textos e no interdiscurso** [grifo dos autores].

Todas as categorias analíticas da LT podem fazer conexões com a TAD, mas, para este trabalho, selecionamos a referenciação, entendida, neste quadro teórico, como atividade discursiva que vincula objetos de discurso a um projeto de dizer que, por meio de uma dada organização tópica, tenta influenciar o interlocutor de alguma maneira, quer seja no seu modo de pensar, quer seja na tentativa de fazê-lo agir ou mesmo de tentar alterar o que o outro sente.

Desse modo, a referenciação é uma abordagem teórica que compreende como papel precípua da linguagem favorecer acesso à realidade, mas não numa relação de espelhamento das entidades do mundo real, pois entende que os objetos do mundo são transformados em objetos de discurso a partir do texto que é estabelecido entre os interlocutores, numa atividade de negociação dos referentes, sem que haja um consenso entre eles, mas que possam minimamente alcançar as ideias que constroem em torno dessas entidades (referentes), mesmo que a interação resulte em uma objeção entre as partes.

Relembramos, assim, o caráter instável dos referentes que podem ser instaurados, transformados, confirmados, desconfirmados (Matos, 2018) para atender aos propósitos comunicativos dos interlocutores na ação de influenciar, deixando transparecer a sua orientação argumentativa. Ao operar na seleção de objetos de discurso em um texto, o locutor não o faz de maneira aleatória ou ingênua. Essa escolha e as diversas maneiras de recategorizá-los e/ou retomá-los nos revelam, como afirma Cavalcante *et al.* (2020, p.134), que “o processo de construção dos objetos de discurso é direcionado à concretização de uma instância argumentativa da linguagem, visto que é calcado no agir dos sujeitos.”

É a partir das necessidades do sujeito de agir no mundo que os objetos de discurso ganham status de mutabilidade, pois serão moldados no processo dinâmico que se organiza em

torno das intencionalidades e do projeto de dizer dos interlocutores. É nesse sentido que Cavalcante (2018, p. 113) afirma que

O processo de referenciação pode ser entendido como o conjunto de operações dinâmicas, **sociocognitivamente motivadas**, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de **elaborar as experiências vividas e percebidas**, a partir **da construção compartilhada** dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s) [grifos da autora].

Ao ler um texto, somos “conduzidos” pelo caminho traçado pelo locutor/enunciador principal. Vamos, à medida que a leitura avança, descortinando os argumentos que ali estão postos (explícitos e implícitos) na tentativa de nos fazer aderir ao seu ponto de vista, mas também reagimos a eles conforme nossas vivências e nossos valores. Para que isso aconteça, o locutor/enunciador principal utiliza estratégias que permitam transmitir os objetivos de seu projeto de dizer. Vejamos o exemplo a seguir.

A Era do Gelo: O Big Bang

Por Matheus Bonez

Uma hora é preciso dizer chega. No caso da franquia A Era do Gelo, este fim tem se arrastado há bons episódios. Não que os filmes sejam exatamente ruins. Mas a cada novo capítulo da saga, os personagens vêm [sic] perdendo identidade, ficando sem graça e o principal: os roteiros têm [sic] cada vez mais jogado para todos os lados sem acertar um alvo específico. E o elenco inflado aliado à história que até promete, mas cai na mesmice, torna A Era do Gelo: O Big Bang o mais descartável do que qualquer outro da série. [...]

Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/era-do-gelo-o-big-bang/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

Observemos que o referente “franquia A Era do gelo”, introduzido para apresentar o tópico central do texto, é retomado algumas vezes por meio de anáforas diretas pelo uso de sintagmas nominais ao longo do texto e por expressões predicativas com valor avaliativo como “este fim tem se arrastado há bons episódios” para se referir ao fim da franquia A Era do Gelo. Os referentes que são abstraídos das frases “Não que os filmes sejam exatamente ruins”; “os roteiros têm cada vez mais jogado para todos os lados sem acertar um alvo específico” levam o leitor a perceber uma avaliação negativa acerca da franquia de filmes da Era do Gelo. Além disso, a relação em rede com outros referentes colabora para a construção de sentidos em torno do objetivo de criticar negativamente a franquia, colocando em evidência o último filme dela: A Era do Gelo: Big Bag. Os referentes inferidos dos seguintes trechos também confirmam

a visão negativa do locutor/enunciador principal em relação ao filme: “o elenco inflado aliado à história que até promete, mas cai na mesmice[...]” e “**A Era do Gelo: O Big Bang** o mais descartável do que qualquer outro da série.”

Ao acessar na memória discursiva as características escolhidas pelo locutor/enunciador principal do texto para os referentes, o interlocutor segue o fio condutor deixado para construção do ponto de vista. A partir dessas escolhas, também é possível entrever os valores, as crenças e o posicionamento do locutor, que colaboram para a construção da imagem de alguém que entende bem de cinema, que reclama implicitamente o lugar de fala de um crítico de filmes especializado e que, por isso, deve ter sua opinião levada em consideração.

Eleger um referente e as várias maneiras de regatearizá-lo estará sempre a serviço da orientação argumentativa daquele que enuncia. Koch e Elias (2022, p. 100), de certo modo, reconhecem isso, embora chamem a atenção apenas para referentes manifestos por expressões referenciais (temos demonstrado que os referentes são entidades abstratas que os participantes vão construindo a partir de pistas muito diversas no texto):

[...] formas referenciais encerram, na absoluta maioria dos casos, valor persuasivo, isto é, têm o poder de orientar o interlocutor no sentido de determinadas conclusões. Vamos, portanto, que a **referenciação** por meio de formas nominais é um dos mais importantes **recursos argumentativos** que a língua nos oferece. (grifos das autoras)

Argumentar é uma atividade essencialmente humana que se dá por meio da linguagem. Esta por sua vez se materializa em textos, que são produzidos por sujeitos em uma dada sociedade e em um determinado tempo, que interagem entre si para atender às suas necessidades e influenciar sua audiência. Cavalcante et al (2022, p. 114) acrescenta que argumentar “é um meio de agir sobre o outro, tentando fazê-lo aderir a um ponto de vista em relação a uma questão social.”

Já que é através de textos que o ato de argumentar se dá, compartilhamos do pressuposto de que “Todos os textos são argumentativos” (Cavalcante et al, 2022, p. 97). A afirmação se justifica uma vez que em todo discurso é possível perceber a presença de pontos de vista que são atravessados e gerenciados por um locutor/enunciador principal que faz escolhas de maneira intencional para tentar influenciar seus interlocutores. Para que isso aconteça de modo satisfatório, ou seja, para que o locutor consiga algum êxito nessa tentativa de exercer influência sobre o outro, ele lança mão de estratégias que atendam aos seus propósitos.

Esse movimento argumentativo é característico de textos com sequência textual argumentativa dominante, mas em outras sequências textuais, como a narrativa, a explicativa, a descritiva e a dialogal, que não têm a função primordial de colocar em jogo argumentos em

torno de uma problematização, é possível presumir uma orientação argumentativa. Partindo de Amossy, Cavalcante et al. (2022) afirmam que, para compreender como se dá a argumentação nos textos, é fundamental o entendimento das noções de dimensão argumentativa e de visada argumentativa.

A respeito da noção de visada argumentativa, Cavalcante et al. (2020, p. 30) elucidam que “o objetivo do locutor ao produzir um texto que comporte essa visada é levar o interlocutor a aderir à sua opinião ou tese sobre o tema debatido.” Identificamos visada argumentativa em textos cujos gêneros são caracterizados como essencialmente argumentativos, como é o caso do artigo de opinião, da carta aberta, do editorial, da redação do Enem, entre outros gêneros. O texto a seguir, por exemplo, é de visada argumentativa, pelo modo como o locutor/enunciador principal, por meio de uma técnica argumentativa de definição, busca influenciar o leitor sobre o que sua maneira particular de ver o consumismo:

Consumismo **por Gabriel Cabral**

O consumismo é uma compulsão caracterizada pela busca incessante de objetos novos sem que haja necessidade dos mesmos. Após a industrialização, criou-se uma mentalidade de que quanto mais se consome mais se tem garantias de bem-estar, de prestígio e de valorização, já que na atualidade as pessoas são avaliadas pelo que possuem e não pelo que são.

Uma pessoa pode ser considerada consumista quando dá preferência ao shopping a qualquer outro tipo de passeio, faz compras até que todo o limite de crédito que possui exceda, deixa de usar objetos comprados há algum tempo, não consegue sair do shopping sem comprar algo, se sente mal quando alguém usa um objeto mais moderno que o seu etc.

O consumismo é fortemente induzido pelo marketing que consegue atingir a fragilidade íntima das pessoas e este é um dos motivos pelos quais o sexo feminino é mais propenso à compulsão. Para a psicanálise, o marketing interfere na diferenciação do que se deve ou não comprar, tornando assim as pessoas incessantemente descontentes buscando nas compras algo que as conforte. Essa compulsão leva as pessoas a desprezarem seus valores e sua situação financeira e as mantém [sic] em estado de fascínio e até de hipnose. Muitas pessoas destroem seu casamento ou outro tipo de relação e ainda se colocam em difíceis situações devido às más condições financeiras provocadas por tal compulsão.

É importante lembrar que nem todas as pessoas que consomem muitos supérfluos são consumistas. Pessoas com bom poder aquisitivo que não sacrificam suas vidas para ir às compras não são necessariamente consumistas compulsivas.

Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/psicologia/consumismo.htm#:~:text=O%20consumismo%20%C3%A9%20uma%20compuls%C3%A3o,que%20haja%20necessidade%20dos%20mesmos>. Acesso em 30 jan de 2023.

O texto mencionado acima, publicado em um site que aborda temas educacionais, trata da temática do consumismo. Nota-se que o locutor organiza intencional e programadamente as informações em torno do referente “consumismo” de modo a levar os potenciais leitores do site a partilharem da tese de que o consumismo é uma prática que, em excesso, traz malefícios de ordem financeira, psicológica, emocional e social para as pessoas. A visada argumentativa, portanto, é a perspectiva de que um texto tem por objetivo principal convencer o leitor da opinião do locutor.

No que concerne à noção de dimensão argumentativa, ela está subjacente à construção de qualquer texto, mesmo aqueles que não se prestam à função de apresentar argumentos para a defesa de uma tese explicitamente manifesta. Segundo Cavalcante et al. (2022, p. 113), um texto de dimensão argumentativa “não é organizado composicionalmente em torno da defesa de uma tese, mas ainda assim visa compartilhar com o interlocutor um dado ponto de vista, que ainda pode revelar outras intencionalidades[...]”. Vejamos um exemplo disso no texto a seguir.

O galo e a raposa

Esopo

O galo cacarejava em cima de uma árvore. Vendo-o ali, a raposa tratou de bolar uma estratégia para que ele descesse e fosse o prato principal de seu almoço.

- Você já ficou sabendo da grande novidade, galo? - perguntou a raposa.

- Não. Que novidade é essa?

- Acaba de ser assinada uma proclamação de paz entre todos os bichos da terra, da água e do ar. De hoje em diante, ninguém persegue mais ninguém. No reino animal, haverá apenas paz, harmonia e amor.

- Isso parece inacreditável! - comentou o galo.

- Vamos, desça da árvore que eu lhe darei mais detalhes sobre o assunto - disse a raposa.

O galo, que de bobo não tinha nada, desconfiou que tudo não passava de um estratagema da raposa. Então, fingiu estar vendo alguém se aproximando.

- Quem vem de lá? Quem vem de lá? - perguntou a raposa curiosa.

- Uma matilha de cães de caça - respondeu o galo.

- Bem... Nesse caso, é melhor eu me apressar - desculpou-se a raposa.

- O que é isso, raposa? Você está com medo? Se a tal proclamação está mesmo em vigor, não há nada a temer. Os cães de caça não vão atacá-la como costumavam fazer.

- Talvez eles ainda não saibam da proclamação. Adeusinho!

E lá se foi a raposa, com toda a pressa, em busca de uma outra presa para o seu almoço.

Moral da história: é preciso ter cuidado com amizades repentinas.

Disponível em: <https://metaforas.com.br/infantis/2004-03-25/o-galo-e-a-raposa.htm> Acesso em: 31 jan. 2023.

O texto O galo e a raposa é uma fábula, gênero prototipicamente narrativo, pois apresenta uma sucessão de acontecimentos que culminam na construção de uma história. Cavalcante et al. (2022, p. 209) nos diz que “Toda história é estrategicamente criada para nos envolver com o desenrolar dos fios do enredo e, conseqüentemente, para nos fazer enxergar as coisas, as pessoas e o mundo pelo prisma do locutor/enunciador da narrativa, influenciando, inclusive, nossos comportamentos.”.

Em sua estrutura composicional, a fábula não, sendo estruturada numa narrativa, não apresenta a estrutura de argumentos explicitados em direção à defesa de uma tese, porque o propósito da sequência textual escolhida é o de contar uma história. Porém, como é típico do gênero fábula, há uma fase final que é claramente avaliativa e que indica ao leitor a orientação argumentação pela qual a história foi narrada. Assim, podemos afirmar que se trata de um texto de dimensão argumentativa, porque não está organizado de modo a apresentar argumentos para uma tese como propósito maior do gênero. A moral não deixa de ser um ponto de vista que expressa a motivação do locutor/enunciador principal em elaborar toda a narrativa.

Na fábula do exemplo, notamos uma clara tentativa da raposa de convencer o galo a descer da árvore e assim poder ter o seu almoço. Veja-se que a fábula vai contar o desenrolar da empreitada da raposa por meio do diálogo entre os personagens, ou seja, temos aí a sequência dialogal inserida na sequência narrativa², que é a sequência dominante para que se alcance o fim de contar a história. Sabe-se que as fábulas têm um caráter moralizante e que são escritas a partir de um locutor/enunciador principal que revela seu ponto de vista de maneira indireta, pois personifica e dá voz a animais para que possa argumentar indiretamente através da narrativa, o que é confirmado no final, com a moral da história.

De maneira estratégica e intencional, o locutor/enunciador principal da fábula em análise compartilha o ponto de vista de que não se deve confiar em tudo que dizem, ainda mais

² Sobre sequências textuais, ver Adam (2019).

se for dito por alguém suspeito. O ponto de vista, dessa forma, pode ser vislumbrado na avaliação final³.

Evidentemente, a orientação argumentativa é dada pelo locutor/enunciador primeiro, o narrador, que fala para o narratário, o leitor. Para tentar persuadir o leitor quanto ao ponto de vista implícito na narrativa, o locutor/enunciador principal cria a encenação que se dá entre os personagens, como locutores secundários que tentam persuadir quem se coloca como interlocutor a cada vez.

Nessa cena da narrativa, a estratégia utilizada pela raposa, como locutora secundária, para persuadir o galo a descer da árvore foi a de apresentar o argumento de que o galo poderia descer em segurança, visto que estava em vigor uma proclamação de paz entre os bichos. Contudo, por se tratar da fala de um predador (porque um galo tem essa imagem social), o galo desconfiou das intenções da raposa e resolveu pôr o argumento à prova, fingindo que cães de caça (caçam raposas) estavam se aproximando. Então, a raposa deu uma desculpa e foi embora, confirmando assim que tudo não passava de armadilha astuciosa para pegar o galo.

Ao atribuir à situação encenada pelo diálogo entre os animais o ponto de vista de que é preciso manter uma postura de alerta ao que nos é dito por quem não inspira confiança, o locutor/enunciador principal, o narrador, manifesta seu posicionamento de maneira indireta com vista a influenciar os interlocutores a pensarem, a refletir, a compartilhar desse posicionamento.

Deste modo, a fábula O galo e a raposa, por não se estruturar em torno da defesa de uma tese, ainda que expresse indiretamente um ponto de vista, se configura como um texto que tem dimensão argumentativa. Cavalcante et al. (2022, p. 113) salientam que “as noções de dimensão e visada argumentativa não são excludentes. **Todos os textos têm uma dimensão argumentativa, mas nem todos têm visada argumentativa.**” [grifos da autora]. Não aprofundaremos aqui a particularidade dos textos de visada argumentativa, para não desviar o propósito maior deste trabalho. Basta-nos ressaltar que o ensino da argumentação enquanto prática social de linguagem permite aos educandos terem a argumentação como meio prático para intervir em situações que os afetam direta ou indiretamente na sua comunidade, por exemplo, ou em outros âmbitos da sociedade. Reiteramos a ideia de Amossy (2018), encampada por Cavalcante et al. (2022, p. 113) de que “argumentar é um meio de agir sobre o outro, tentando fazê-lo aderir a

³ Avaliação final é um dos seis elementos que, segundo Jean-Michel Adam, constitui a sequência textual narrativa. Na avaliação final, como o nome já sugere, é possível tecer uma consideração, avaliar o conteúdo que foi narrado. Para maior aprofundamento das características do protótipo da sequência textual narrativa, sugerimos a leitura de Adam (2019).

um ponto de vista ou mesmo mudar a direção quanto a seu modo de ver e de sentir em relação a uma questão social.”

Tendo em vista a relevância que o ato de argumentar tem para o agir do sujeito em sociedade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê em seu texto que a formação do estudante brasileiro deve visar a uma formação ética e cidadã, para além dos conteúdos disciplinares. Por isso, traz a argumentação no rol das dez competências gerais da Educação Básica:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 11)

Com isso, a escola tem a incumbência de promover práticas pedagógicas que estejam o mais próximo possível de situações concretas, experienciadas socialmente pelos alunos. No que tange às aulas do componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC propõe ainda 10 competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e mais uma vez destaca a importância de aprender a argumentar, pois tudo que está implicado neste propósito:

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BRASIL, 2017, p. 89)

Com isso, a BNCC deixa evidente que o aluno, nesse nível de ensino, é plenamente capaz de desenvolver competências que ampliem as possibilidades de participação em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2017, p. 86). Para que isso se efetive, o trabalho com argumentação em sala de aula precisa ser bem planejado, visando oportunizar aos educandos situações em que eles possam ser protagonistas e possam expressar seus conhecimentos e pontos de vista acerca de um assunto em questão.

Para que haja um planejamento que alcance esses objetivos, é importante que o professor se fundamente antes sobre o tema com que estiver lidando. Argumentar é uma prática social e de linguagem que, ao ser exercitada na escola com situações concretas, ou seja, a partir do que afeta os alunos socialmente, em seu cotidiano favorece experiências que oportunizem a construção conjunta de conhecimento e que estimulem o pensamento crítico-reflexivo.

As reflexões empreendidas até este ponto da pesquisa tiveram o objetivo de mostrar o vínculo estreito entre os processos de referenciação, a organização tópica e a argumentação,

a fim de propor uma discussão sobre como é possível relacionar, de modo efetivo, os processos referenciais com os descritores com foco na Avaliação do Saeb.

2.4 Entendendo o SAEB

Para cumprir uma demanda há muito exigida, a de preparar os estudantes do Brasil para uma atuação mais responsiva e cidadã na sociedade, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB), tem proposto avaliações como o Enem e o SAEB, que visam avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira, fornecendo subsídios para a elaboração e o monitoramento de políticas educacionais com base em evidências. O enfoque dos testes de Língua Portuguesa para o 5º e 9º do ensino fundamental, bem como para o 3º ano do ensino médio, é a leitura. Esse olhar para a leitura como elemento impulsionador para uma aprendizagem que se pretende cidadã se justifica nos documentos oficiais da Prova Brasil:

Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com foco em leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania. (BRASIL, 2011. p. 21.)

Promovido desde os anos 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) consiste em um bloco de avaliações em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) diagnosticar, através de testes de língua portuguesa e matemática e questionários socioeconômicos aplicados a cada dois anos, a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro.

Com os resultados obtidos nas avaliações, as secretarias estaduais e municipais têm em mãos subsídios para traçar planos e estratégias de aprimoramento de políticas públicas voltadas para a educação e, deste modo, reduzir desigualdades. É também com os dados de desempenho dos aprendizes no Saeb, somando-se às taxas de aprovação e reprovação colhidos por meio do Censo Escolar, que se obtém o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb é um indicador que mede a qualidade da educação básica no Brasil, considerando dois aspectos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Ideb varia de 0 a 10 e tem metas estabelecidas para cada nível de ensino (anos iniciais, anos finais e ensino médio), para cada rede de

ensino (federal, estadual, municipal e privada) e para cada unidade da federação (estados e Distrito Federal). O Ideb também é calculado para cada escola que participa do Saeb e seu objetivo é monitorar o progresso da educação brasileira e orientar as políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino.

O Saeb é um sistema de avaliação de abrangência nacional que foi pensado com base em matrizes de referência que buscam mostrar de forma transparente o que será avaliado:

De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. (PDE - Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011. p.17.)

A matriz de referência de língua portuguesa é constituída por seis tópicos nesta ordem: I. Procedimentos de Leitura; II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III- Relação entre Textos, IV- Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V- Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e VI- Variação Linguística. Nesses seis tópicos, estão distribuídos os 21 descritores com as habilidades que serão avaliadas em alunos do 5º ano e do 9º ano do ensino fundamental e em alunos 3º ano do ensino médio. Para os alunos do 5º ano do ensino fundamental, são destinados 15 descritores e, para os alunos do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, são acrescentados mais 6 descritores que culminam no total de 21, os quais são alocados nos tópicos em “ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.” (PDE - Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011. p.22.)

Exibimos a seguir a matriz de referência de língua portuguesa do Saeb, elaborada em 2001 e em vigência desde então, para as avaliações nos últimos anos.

Quadro 3 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB

Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb
<p>Tópico I. Procedimentos de Leitura</p> <p>D1 - Localizar informações explícitas em um texto D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão D4 - Inferir uma informação implícita em um texto D6 - Identificar o tema de um texto D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato</p>
<p>Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto</p> <p>D5 - Interpretar textos com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.) D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>
<p>Tópico III. Relação entre textos</p> <p>D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p>
<p>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</p> <p>D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 - Identificar a tese de um texto. D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.</p>
<p>Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</p> <p>D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo-sintáticos.</p>
<p>Tópico VI. Variação Linguística</p> <p>D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>

Fonte: Brasil, 2008

O Sistema de Avaliação da Educação Básica está em fase de mudanças para se adequar aos documentos educacionais normativos em vigor. As matrizes de referência de língua portuguesa e de matemática do Saeb elaboradas em 2001 passam por um momento de transição motivado pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. Em 2019, já se percebeu uma inovação ao ser estabelecida como experimental a prova de língua portuguesa e matemática para alunos do 2º ano do ensino fundamental já em consonância com a BNCC, bem como avaliações de ciências humanas e de ciências da natureza para o 9º ano do ensino fundamental também de acordo com a Base.

Em 2021, deu-se início, também em caráter experimental, à avaliação da educação infantil, que ocorreu via questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes. E as adequações prosseguem. Em 2023, está prevista a aplicação da avaliação de língua portuguesa e matemática para os alunos 5º e 9º ano do ensino fundamental com matrizes de referência alinhadas à BNCC e, ainda, para alunos do 5º ano do EF, a avaliação de ciências humanas e de ciências da natureza em concordância com o documento em vigência. Por fim, em 2025 a proposta é de que o ensino médio seja submetido aos testes já em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular.

Calcando-se na Linguística Textual, este trabalho busca promover uma reflexão e sugerir um percurso de como, por meio da perspectiva teórica da referencialização, as habilidades dos descritores do Saeb que se associam a essa perspectiva pode ser trabalhada, não como fim em si mesmas, mas como elementos que possibilitam a reflexão e o agir do aluno para alcançar o objetivo de compreender os sentidos de um texto.

2.5 Descritores do SAEB e processos referenciais: indicação da relação entre descritores e mecanismos referenciais

Dada a complexidade do texto como objeto de estudo da Linguística Textual, o conceito de texto que assumimos, de acordo com Cavalcante et al. (2019), é o de que o texto ocorre como evento singular, sendo assim único a cada vez, e compõe uma unidade de comunicação e de sentido em contexto, manifestada por uma combinação de sistemas semióticos. Portanto, a ideia ou conceito de texto que subjaz à Prova Brasil de que os textos são “produções verbais orais ou escritas, estruturadas de forma a perdurarem, a se repetirem, a circularem longe de seu contexto original” (PDE - Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. p.19) não deixa de ser pertinente, embora

ainda não contemple as produções em ambiente digital, nem chame a atenção para a multimodalidade.

Acreditamos que a análise da referenciação possa atender a uma visão mais ampla de texto, por isso constitui um critério fundamental para a consideração da coerência. Os referentes (objetos de discurso) convocados no texto são “peças” de um quebra-cabeça complexo que, a partir das negociações intersubjetivas, vão se encaixando, ligando-se em redes para formar uma unidade de sentido em contexto.

Focamos nosso olhar nos descritores D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D18, porque percebemos a importância de considerar a construção referencial nas habilidades contempladas por tais descritores. Nosso objetivo é propor uma discussão sobre o modo como as habilidades preconizadas por eles são trabalhadas nas questões elaboradas a partir da matriz de referência do Saeb e de como a LT, sob os postulados da referenciação, um de seus critérios analíticos, pode deslocar o foco dado à forma pelo documento orientador da matriz de referência de língua portuguesa, para uma visão de construção referencial, importantíssima para a interpretação de textos.

Nos itens (questões) elaborados para os testes de Língua Portuguesa do Saeb, o foco está centrado na leitura de textos dos mais variados gêneros, pois acredita-se que a língua, sob uma perspectiva discursivo-interacionista, é uma atividade interativa, incluída num conjunto de práticas sociais e discursivas. Os descritores têm como princípio habilidades discursivas que são consideradas como fundamentais na circunstância de leitura.

Para iniciar nossa análise dos descritores supracitados, partimos dos exemplos de itens que fazem parte do PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores de 2008, na seguinte sequência: D1, D3, D4, D18, pois acreditamos que suas habilidades contemplam competências similares esperadas dos educandos no que tange a apreender o sentido global de um texto e aos efeitos de sentido que decorrem de escolhas lexicais. Posteriormente, trazemos para a análise o D6, que focaliza a percepção do tema do texto. Logo em seguida, analisaremos o D5, que contempla a habilidade de o aluno gerenciar as linguagens verbais e não verbais e perceber a implicação de diversas semioses para a interpretação do texto. E, por fim, observamos um descritor que está voltado para a competência de observar a coerência e coesão no processamento do texto. O D2 suscita no aluno a habilidade de perceber os mecanismos de coesão para a construção da coerência.

Vejamus o que propõe o descritor 1: **Localizar informações explícitas em um texto (Doravante D1)**. Nele, a habilidade que se pretende avaliar é a capacidade dos alunos de

localizar, na superfície do texto, uma informação. Este é um descritor considerado como elementar, pois julga-se que o aluno não terá grandes dificuldades em localizar o que está à mostra, saliente.

Diante do que estabelece o D1, o que propomos é que o aluno seja levado a refletir não simplesmente sobre o que está explicitado na superfície do texto, mas principalmente sobre os referentes que constituem os tópicos abordados. Ao se deparar com a exigência de o aluno “localizar as informações”, o professor pode inferir que seria suficiente apenas identificar o que está explícito, de maneira pontual. E as interpretações não encontram respostas em pontos específicos num texto, pois fazem parte de um dinâmico processo inferencial de referentes que expressam de que trata o texto e de como os conteúdos são apresentados ao leitor.

Além disso, urge levar alunos e professores a pensarem sobre o que são exatamente “informações”? Trata-se simplesmente de conteúdos semânticos? Não, porque a coerência de um texto não advém apenas dos significados lexicais e gramaticais. Ademais, o que é interpretado pouco tem de explícito e muito tem de inferencial. É quase impossível separar manifestações explícitas de todas as associações inferenciais que elas permitem. Vejamos um exemplo de item explorado no Saeb para a observação do D1.

Figura 3 - Exemplo de item para análise do descritor 1

Exemplo de item:

Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes — presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca no corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

PASTORE, Karina. O Paraíso dos Remédios Falsificados. Veja, nº 27. São Paulo: Abril, 8 jul. 1998, p. 40-41.

Segundo a autora, “um dos piores crimes que se podem cometer” é

(A) a venda de narcóticos.
 (B) a falsificação dos remédios.
 (C) a receita de remédios falsos.
 (D) a venda abusiva de remédios.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
7%	76%	10%	4%

Fonte: (BRASIL, 2008. p.57-58)

A partir da observação feita do item, acreditamos que ele atende à necessidade de um ensino produtivo de língua por fazer uso de textos que circulam socialmente, no cotidiano das pessoas. O enunciado da questão parte de um trecho no início do texto: “É um dos piores crimes que se podem cometer” para que o aluno identifique a informação que se tem como explícita no texto: o pior crime na opinião da autora. A opção esperada como resposta é a de letra B (a falsificação de remédios). O percentual de alunos que assinalaram a letra B como sendo a correta foi de 76%. De acordo com a análise, o alto percentual da opção correta se deu pelo fato de os alunos conseguirem perceber que a informação que deveria ser localizada estava na mudança do verbo (falsificam) para o substantivo (falsificação). Mas a escolha por esta opção envolve muito mais que essa identificação pontual da mudança entre verbo e substantivo.

Para chegar à conclusão do pior crime considerado pela autora, o estudante precisou avançar no processo de leitura do texto e por meio da evolução do referente instaurado no título “máfia da fraude de medicamentos”, que se relaciona com outros referentes no texto como “vítimas”, “doentes”, “medicamentos falsos”, “remédios”, o pronome “ele” que retoma doente, a elipse Ø, que retoma remédio na linha 7, foi possível estabelecer uma relação de sentido que os liga entre si e que leva à percepção da orientação argumentativa do texto, ao considerar a falsificação de medicamentos o pior crime que se pode cometer contra alguém.

Portanto, salientamos a importância de tratar dos referentes para a compreensão de textos. Cavalcante (2011, p. 102) assevera que “Os referentes ‘jogam’ em diversas posições, dentre as quais destacamos: o papel na organização da informação; a atuação na manutenção da continuidade e progressão do tópico discursivo; a participação na orientação argumentativa do texto (...)”. Considerar a relação entre os referentes é fundamental para a construção da coerência, pois ao conhecer como se dá a estruturação do texto que passa também por esta e por outras estratégias de referenciação, temos maiores possibilidades de ampliar o processo de ensino-aprendizagem.

Arriscamos dizer que, se o trabalho com os referentes ocorresse nas aulas de língua portuguesa, provavelmente, não teríamos o percentual, ainda que baixo em relação ao acerto, de 10% dos alunos que optaram pela letra C (a receita de remédios falsos). Considerou-se que os estudantes, ao marcar a letra C, foram motivados pela palavra “remédio”, que pertence ao mesmo campo semântico de “medicamentos”. Contudo, se, anteriormente à avaliação, a análise dos referentes feita sob a perspectiva das redes referenciais fosse incentivada em atividades de compreensão do texto, os alunos teriam mais subsídios para fazer leituras mais alinhadas ao contexto para, deste modo, favorecer a construção dos sentidos do texto. Matos (2018, p. 169) comenta que

(...) as redes referenciais são entrelaçamentos de sentidos na construção dos referentes, os quais mantêm uma diversidade de relações entre si e se adaptam, funcionalmente, aos modos de constituição dos textos. Desta forma, tais redes são formadas por nós referenciais, ativados pelo contexto, estabelecendo uma série de associações de várias naturezas, funcionando como *links*, ou modos de conexões entre os referentes, os quais são todos interligados na construção e manutenção da coerência.

No que se refere à questão analisada, defendemos que o estudo dos referentes no texto sob o viés das redes referenciais, conforme comenta Matos acima, possibilita que o aluno possa estabelecer, por meio do contexto, relações entre os objetos de discurso. Dessa feita, os alunos que marcaram a letra C, configurando 10 % do total, teriam mais segurança para, embora se deparando com o termo “remédio”, concluir que o pior crime estava na “falsificação dos remédios” e não na “receita dos remédios”, ou seja, para autora o pior o crime era falsificar os remédios e não, o fato, de receitar os remédios.

Agora, vamos nos debruçar sobre o descritor 3 - **Inferir o sentido de uma palavra ou expressão**. Espera-se do aprendiz neste descritor que ele seja capaz de decidir, entre as opções que são oferecidas como resposta, por aquela que expressa o sentido pretendido no texto. Sabemos que as palavras trazem consigo uma variedade de sentidos, daí possuírem um caráter polissêmico, mas só se efetivam sob negociação intersubjetiva e simbólica em um dado contexto. Tomemos o exemplo de outro item formulado nas avaliações do Saeb para perceber o trato que é dado a essa habilidade nos testes.

Figura 4 - Exemplo de item para análise do descritor 3

Exemplo de item:

Realidade com muita fantasia

Nascido em 1937, o gaúcho Moacyr Scliar é um homem versátil: médico e escritor, igualmente atuante nas duas áreas. Dono de uma obra literária extensa, é ainda um biógrafo de mão cheia e colaborador assíduo de diversos jornais brasileiros. Seus livros para jovens e adultos são sucesso de público e de crítica e alguns já foram publicados no exterior.

Muito atento às situações-limite que desagradam à vida humana, Scliar combina em seus textos indícios de uma realidade bastante concreta com cenas absolutamente fantásticas. A convivência entre realismo e fantasia é harmoniosa e dela nascem os desfechos surpreendentes das histórias.

Em sua obra, são freqüentes questões de identidade judaica, do cotidiano da medicina e do mundo da mídia, como, por exemplo, acontece no conto "O dia em que matamos James Cagney".

Para Gostar de Ler, volume 27. Histórias sobre Ética. Ática, 1999.

A expressão sublinhada em "é ainda um biógrafo de mão cheia" (l. 2) e (l. 3) significa que Scliar é

(A) crítico e detalhista.
 (B) criativo e inconseqüente.
 (C) habilidoso e talentoso.
 (D) inteligente e ultrapassado.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
28%	8%	50%	13%

Língua Portuguesa
UNIDADE 4
59

Fonte: (BRASIL, 2008, p. 59)

O enunciado da questão destaca a expressão “de mão cheia”, que foi usada junto ao substantivo “biógrafo” para referir-se a uma característica do referente principal, que é Moacyr Scliar. Nota-se pela análise do percentual das respostas dadas que 50% dos alunos marcaram a alternativa C, que, pelo gabarito, era a opção correta de resposta. Porém, notamos que as demais alternativas tiveram um percentual considerável no que tange às opções que foram oferecidas como resposta.

E por que isso acontece? Provavelmente, porque parte dos estudantes não tinham o conhecimento linguístico dessa expressão, contudo, mesmo sem esse conhecimento, seria possível inferir que o referente Moacyr Scliar é apresentado pelo locutor/enunciador principal do texto como tendo muitas virtudes, dentre elas a de ser um bom biógrafo. O ponto de vista positivo sobre o escritor é confirmado pelas relações entre as expressões recategorizadoras que estão dispostas ao longo do cenário textual como “homem versátil”, “atuante”, “Dono de uma obra literária extensa”, “colaborador assíduo” “Muito atento às situações-limites”. Essas expressões, registradas no texto, dão margem a uma série de indícios contextuais que auxiliam na compreensão da expressão “de mão cheia”, porque, através de aspectos sociocognitivos-discursivos, o

leitor-aluno tem condições de estabelecer as possíveis interpretações da expressão referida no item. A opção A, que teve grande percentual de marcação, deve ser descartada pela possibilidade de avaliação negativa que o adjetivo "crítico" pode comportar, assim como as demais opções incluem também qualificações que depõem contra alguém, como "inconsequente" e ultrapassado. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 45) afirmam que “[...] para estabelecer os traços referenciais de uma determinada entidade, é preciso reconhecer o teor completo das “informações” apresentadas pelo texto.”

Os sentidos que essas expressões conferem à unidade textual colaboram para que o aluno faça a inferência do sentido da expressão “de mão cheia” neste texto. É imperativo reconhecer que a experiência de mundo do aluno é importante para a coconstrução de sentidos dos textos, mas não é o único fator que deve ser levado em consideração. Por isso, o professor deve estar instrumentalizado teoricamente a estimular os aprendizes a observarem que os sentidos das palavras não estão apenas nos significados registrados nos dicionários, mas que se associam à construção dos referentes interpretados pelo leitor a partir do contexto em que estão inseridos.

Indo por uma linha semelhante à dos descritores anteriores, o descritor 4 - **Inferir uma informação implícita no texto**, solicita do estudante a compreensão do texto a partir de uma perspectiva discursivo-interacionista baseando-se na relação locutor-texto-interlocutor. Mais uma vez, é necessário fazer o aluno entender que tais "informações implícitas" dizem respeito não somente ao significado das palavras e sentenças, mas, principalmente, aos referentes que são abordados em um texto.

Assim, acreditamos que compreender o texto sob uma perspectiva sociocognitivo-discursiva amplia as possibilidades de compreensão, visto que todas essas inferências precisam estar ligadas a um todo de coerência em contexto. Matos (2018) reforça que as relações léxico-semânticas, embora importantes, não devem ser as únicas privilegiadas em detrimento das relações sociocognitivo-discursivas, uma vez que os sentidos envolvem significados no sistema na língua, mas também referentes, que só são construídos no uso, dentro de cada situação específica de um texto, Portanto, é necessário começar qualquer atividade de interpretação não pela identificação de significados apenas, mas também pela associação de referentes, tendo em vista os tópicos de que trata o texto, com um dado direcionamento argumentativo. Vejamos um item que serviu de modelo para análise deste descritor:

Figura 5 - Exemplo de item para análise do descritor 4

Consideremos o item a seguir:

Exemplo de item:

O texto conta a história de um homem que “entrou pelo cano”.

O Homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

5 Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo

10 interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque

(A) a menina agiu como se fosse um fato normal.
 (B) o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
 (C) as engrenagens da tubulação não funcionaram.
 ➡ (D) a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
22%	16%	5%	56%

Fonte: (BRASIL, 2008, p. 61-62)

Nota-se que o item chama a atenção do aluno para o fato de a história narrar um homem que “entrou pelo cano” e dá algum destaque a essa expressão fazendo uso das aspas. Percebe-se aí uma tentativa de preparar e/ou de criar uma expectativa no aluno antes da leitura do texto. Porém, o próprio título do texto “O homem que entrou pelo cano” já tem essa função e antecipa para o aluno o que, possivelmente, poderá se passar na história. O título traz, ainda, a expressão “entrar pelo cano”, que, socioculturalmente, é utilizada para se referir a alguém que não se deu bem em alguma situação e que está encarcerado. O aluno que detém esse conhecimento sobre a expressão vai, provavelmente, criar a expectativa em torno de um homem (referente principal) que foi mal-sucedido em alguma situação e que deve tê-lo deixado em situação vexatória.

A habilidade do descritor 4 pretende mobilizar conhecimentos que devem ser negociados a partir das informações (dos referentes) para que os alunos consigam acessá-las a partir do contexto em que estão inseridas. Ao longo de todo o texto, a noção construída socioculturalmente em torno da expressão “entrar pelo cano” como sendo de alguém que se deu mal

em dada situação não se confirma, pois a rede dos demais referentes que se liga a ela nos mostra que o homem estava, como se fosse possível, nas tubulações de água, como que a fazer um passeio por entre os canos. Isso pode ser percebido pela correlação entre os trechos “incomodava-o a estreiteza do tubo.”; “Vários dias foi rodando...”; “O cano por dentro não era interessante.”; “Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu na pia.”.

A situação incomum, que é apresentada como algo que poderia acontecer, revela um ponto de vista: adultos acham que crianças têm muita imaginação e por isso pouco dão atenção ao que dizem. Esse ponto de vista não está explícito no texto, mas é possível inferir a partir da narrativa posta em cena, em que a mãe não dá importância ao que a filha diz sobre a presença de um “homem” e “dentro da pia”. A associação entre os referentes constrói o tópico da situação inusitada de um homem literalmente entrar pelo cano.

Neste momento é que a construção referencial é importante. É preciso ultrapassar a noção de referente como um objeto que se manifesta apenas por expressões referenciais nomeadoras, como vêm mostrando os estudos do grupo Protexto (CAVALCANTE, 2011; SÁ, 2018; MARTINS, 2019). Mesmo que haja expressões referenciais, elas, sozinhas, nunca explicitam totalmente um referente. Nesse sentido, é importante compreender que, ao fazer a representação de um determinado referente, é necessário ter em conta que as expressões referenciais não são as únicas responsáveis por indicá-los, ou seja, a construção de um referente não está restrita a sintagmas nominais, mas também depende de um processo dinâmico e complexo de negociação entre os interlocutores na elaboração dos objetos de discurso e na escolha mais adequada de expressá-los a cada momento.

Partindo dessa noção, o descritor 18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão, chama a nossa atenção para o fato de que o aluno deve, além de conhecer os significados das palavras, compreender que referente não é a mesma coisa de significado e que os sentidos se constroem pela consideração de ambos, em situações efetivas de uso. O aluno deve ser instado a observar não apenas o emprego de expressões referenciais, mas as entidades que se constroem no texto, que estão de algum modo articuladas em rede. São a continuidade e a progressão dos referentes que revelam a continuidade e a progressão temática nos textos. Olhar somente para o emprego das formas lexicais é, portanto, manter o pressuposto equivocado de que a interpretação se apoia apenas nelas. A relação entre os referentes é fundamental para se perceber ainda a intencionalidade do locutor/enunciador principal em negociação com o provável interlocutor, o que define a orientação argumentativa de um texto.

Assim, criticamos o fato de o descritor orientar simplesmente o estudante a “compreender a seleção vocabular como uma estratégia do autor para que o leitor depreenda seus propósitos.” (PDE - Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. p.97).

Itens que são pensados para avaliar essa habilidade devem, segundo este descritor, enfatizar uma palavra ou expressão escolhida e utilizada pelo autor em linguagem figurada. O aprendiz, então, deve ter a perspicácia de julgar o motivo pelo qual uma palavra ou expressão foi eleita para aquele texto. Mas como alcançar esse julgamento? O texto traz em si todos os elementos que subsidiam essa percepção e que possibilitam ao aluno afirmar com clareza os propósitos do autor ao escolher determinada palavra? Sim, pelas redes referenciais que formam os subtópicos e pelos pontos de vista que elas implicam.

Vamos observar, a seguir, um item que contempla o descritor 18.

Figura 6 - Exemplo de item para análise do descritor 18

Exemplo de item:

A beleza total

5 A beleza de Gertrudes fascinava todo mundo e a própria Gertrudes. Os espelhos pasmavam diante de seu rosto, recusando-se a refletir as pessoas da casa e muito menos as visitas. Não ousavam abranger o corpo inteiro de Gertrudes. Era impossível, de tão belo, e o espelho do banheiro, que se atreveu a isto, partiu-se em mil estilhaços.

10 A moça já não podia sair à rua, pois os veículos paravam à revelia dos condutores, e estes, por sua vez, perdiam toda capacidade de ação. Houve um engarrafamento monstro, que durou uma semana, embora Gertrudes houvesse voltado logo para casa.

O Senado aprovou lei de emergência, proibindo Gertrudes de chegar à janela. A moça

15 vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe, pois o mordomo se suicidara com uma foto de Gertrudes sobre o peito. Gertrudes não podia fazer nada. Nascera assim, este era o seu destino fatal: a extrema beleza. E era feliz, sabendo-se incomparável. Por falta de ar puro, acabou sem condições de vida, e um dia cerrou os olhos para sempre. Sua beleza saiu do corpo e ficou pairando, imortal. O corpo já então enfezado de Gertrudes foi recolhido ao jazigo, e a beleza de Gertrudes continuou cintilando no salão fechado a sete chaves.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

Em que oração, adaptada do texto, o verbo personificou um objeto?

(A) O espelho partiu-se em mil estilhaços.
 (B) Os veículos paravam contra a vontade dos condutores.
 (C) O Senado aprovou uma lei em regime de urgência.
 ➔ (D) Os espelhos pasmavam diante do rosto de Gertrudes.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
39%	15%	11%	34%

Fonte: (BRASIL, 2008, p. 97-98)

Após a leitura do texto, o aluno é chamado a responder o item, observando a oração em que o verbo personifica um objeto. Vejamos que, aqui, o sintagma em questão é o sintagma verbal (“pasmavam”), que, por meio da análise feita pelo material do PDE, é o responsável por personificar o referente espelho. Dessa feita, os alunos deveriam saber ou inferir que a palavra “pasmavam” no contexto atribui aos espelhos o estado de estupefação, contemplação. Os espelhos estavam tomados de grande admiração, que são características tipicamente humanas. Neste item, o percentual de acerto foi de 34% para a alternativa D (“Os espelhos pasmavam diante do rosto de Gertrudes.”), considerada como a correta.

Nota-se que os alunos tiveram um rendimento abaixo daquele esperado para a questão. A maioria das respostas centrou-se na alternativa A (“O espelho partiu-se em mil pedaços.”), cerca de 39% dos estudantes. A justificativa para este resultado, segundo a análise da questão pelo material do PDE, é a de que os alunos que acertaram o item conseguiram relacionar o conhecimento que já tinham sobre a figura de linguagem personificação e que, além disso, demonstraram a habilidade de identificar como este recurso foi utilizado para atribuir uma característica humana ao objeto (espelho). Já aqueles que responderam a alternativa A como correta foram, provavelmente, motivados pela partícula reflexiva (se). Todavia, se o aluno tivesse o conhecimento linguístico de que a construção “partiu-se” não é exatamente reflexiva, não teria confundido os significados. A questão é completamente voltada para a compreensão de significados pontuais, e não para os sentidos gerais da coerência que o texto quer construir.

Seja como for, o aluno não é levado pela questão a refletir sobre o que é personificação em todos os itens, nem sobre os referentes que podem estar personificados. Alguns dos itens desviam o olhar do aluno para um aspecto gramatical de uso do “se”, como se configurasse um caso de sujeito gramatical ativo que exercia a ação sobre si mesmo, a partir de si próprio.

A julgar pelo que o descritor 18 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão) pretende avaliar, cremos que os sentidos não foram bem explorados no item de modo a colaborarem para a compreensão da coerência. Marcuschi (2008), em análise feita de alguns descritores, chega à conclusão de que não há muito avanço em ter descritores bem formulados se os testes também não forem, pois ele acreditava que a maior dificuldade não reside em entender os textos, mas os testes. É o que percebemos no item acima. Em que, de fato, o reconhecimento do verbo na personificação do objeto pode auxiliar para a construção dos sentidos do texto, se visto isoladamente?

Possivelmente, em sala de aula, uma reflexão anterior à resolução dessa questão talvez fosse levar o aluno a refletir sobre o conceito de personificação, apelando para conhecimentos linguísticos do verbo "pasmado", que significa ficar admirado, espantado, e do sujeito de caráter humano que deve estar relacionado a esse verbo. Só a partir desses conhecimentos do significado de personificação, seria possível buscar no texto um referente que estivesse sendo personificado.

Chegamos ao descritor 6 – **Identificar o tema de um texto**, nele a habilidade que se almeja avaliar é a de que o aluno seja capaz de identificar do que o texto trata, o que nos remete à ideia de tópico discursivo, visto que é ele que “estabelece o foco informacional do texto” (Cavalcante et al. 2022 p. 334). Nesta condição, o estudante ao ler o texto irá observar e tentar compreender num processo de negociação, a partir das redes referenciais que evidenciam os referentes centrais, como a organização das ideias ali apresentadas foram hierarquizadas para construção da coerência textual global.

Para o descritor 6, trazemos o exemplo de questão apresentado no material do PDE já mencionado nos exemplos dos descritores anteriores.

Figura 7 - Exemplo de item para análise do descritor 6

Exemplo de item:

O ouro da biotecnologia

Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica - ou o que restou dela - são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista ("Abençoado por Deus e bonito por natureza") é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas.

Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa

5

10

Língua Portuguesa

UNIDADE 4

63

15 revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte “potencial” de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato - e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas.

20 Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros - que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.

25 Uma frase que resume a idéia principal do texto é:

- (A) A Amazônia deixará de ser fonte potencial de alimentos.
 ➡ (B) O Brasil não transforma riqueza natural em financeira.
 (C) Os índios deixam animais e plantas serem levados.
 (D) Os estrangeiros registraram diversos produtos.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
31%	49%	10%	8%

Fonte: (BRASIL, 2008, p. 63-64)

Após a leitura do texto, o enunciado do item solicita que o aluno assinale a alternativa que revele a ideia principal do texto, ou seja, o tema. Observe que todas as opções de resposta são informações encontradas ao longo do texto. Deste modo, o desafio do aluno é perceber como essas informações foram organizadas do ponto de vista da relevância que cada uma tem para o entendimento do sentido total do evento textual.

Pelos resultados do percentual de alunos que responderam ao item, fica explícito que as alternativas A e B foram as mais consideradas. Em A (A Amazônia deixará de ser fonte potencial de alimentos), muito provavelmente, os alunos (31%) não atentaram para os referentes “biotecnologia” e “potencial” que trazem implícita uma opinião positiva em relação à contribuição que a biotecnologia pode trazer à “exploração comercial da natureza”, ao defenderem o ponto de vista que por meio desse tipo de tecnologia, a Amazônia deixará de ser apenas uma fonte “potencial” possível, ou seja, virtual ou latente, e passe a ser uma fonte efetiva, portanto, atual ou manifesta, desses produtos. Por tanto, a alternativa não traz uma informação verdadeira de acordo com o texto.

Já os alunos que consideraram a alternativa B (49%) que é apontada como a certa, provavelmente acessaram o sentido global do texto, levando, possivelmente, em consideração as informações (subtópicos) que apresentam os vários elementos nativos que são responsáveis pela riqueza natural do Brasil que são explorados e o pouco incentivo para transformar essa riqueza em estado “bruto” em riqueza financeira. Essas informações contribuem para identificação do tópico central, ou seja, o tema do texto.

Vimos até aqui descritores que tratam exclusivamente de textos em linguagem verbal, mas é importante dizer que não lidamos com textos só “verbais”, pois todos eles são multimodais em alguma medida. Considerando o caráter multifacetado de que é constituído o texto, torna-se imperativo admitir que a comunicação é, também, instituída, além da linguagem verbal, por outros sistemas semióticos.

Para Ribeiro (2021, p. 32), “A importância de ler textos multimodais vem se ampliando, conforme os textos circulam de diversas formas em nossa sociedade.”.

Vivemos em um contexto que requer de nós grande “poder semiótico” para ler e produzir textos com diversas camadas de sentido. A escrita, portanto, seria uma dessas camadas que se somam a várias outras. Nesse sentido, o aprendiz deve entender que, em um texto multissemiótico, é necessário ler, analisar, observar todos os recursos ali envolvidos, sob pena de, ao desprezar ou dar menos importância a um sistema semiótico não verbal, não conseguir perceber o propósito comunicativo do texto ou de não alcançar as várias possibilidades de sentido que um texto pode ter. Por isso, coadunamos com a visão de Ribeiro (2021, p. 32) ao dizer que “Tratar dos textos na escola e considerar seus elementos não verbais como “paralinguísticos” ou “extralinguísticos” e similares já não faz sentido, se considerarmos que um texto é o resultado da orquestração de todas as suas camadas de sentido.”

Tendo em vista a compreensão de textos multimodais, produzidos para atender às demandas de comunicação e de interação da sociedade atual, o descritor 5 - **Interpretar textos com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.)** pretende avaliar a competência do aluno em conjugar diferentes sistemas semióticos que contribuem para o entendimento global do texto.

Neste descritor, o aluno se defronta com textos multimodais que requerem dele a ativação de diversos conhecimentos como lexicais, enciclopédicos, socioculturais, entre outros, na observação dos sistemas semióticos imbricados na produção de sentido. Não podemos permanecer supervalorizando a escrita como sendo o recurso principal, quando estamos diante de um texto verbo-imagético.

Para Ribeiro (2021, p.124), “A ideia de que ler seja apreender sentidos e efeitos de sentido de cadeias de palavras parece, na atualidade, bastante limitada.”. Os textos devem ser observados a partir da relação estreita que há entre a linguagem verbal e outros recursos semióticos, como o imagético, por exemplo, e, mesmo que o texto não tenha imagens, não podemos descartar que nele há um layout, elemento que também produz sentido, uma vez que é resultado das escolhas do produtor do texto para alcançar o efeito de sentido pretendido.

A respeito disso, Ribeiro (2021, p. 124) afirma ainda que

Ler textos desintegrados é uma espécie de fraude, portanto, que muitos impingimos às pessoas (alunos e alunas?), alegando intenções didáticas e pedagógicas. **Os textos precisam ser lidos em sua integralidade, sempre considerando que cada aspecto deles, linguísticos e não linguísticos, produzirá algum efeito ou se aproximará disso.** (grifo nosso)

Diante do exposto, vamos verificar, a partir de um exemplo de item, como a habilidade de interpretar textos que integram o imagético e o verbal é aferida nas avaliações do Saeb. A questão em análise também faz parte do material da Secretaria de Educação Básica, o PDE de 2008.

Figura 8 - Exemplo de item para análise do descritor 5

Exemplo de item:

A atitude de Romeu em relação a Dalila revela

- (A) compaixão.
- (B) companheirismo.
- ➔ (C) insensibilidade.
- (D) revolta.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
6%	21%	66%	5%

Fonte: (BRASIL, 2008, p. 68)

No exemplo, o texto utilizado é uma tirinha, gênero muito comum em livros didáticos, no qual os alunos na faixa etária em que estão matriculados no ensino fundamental anos finais têm algum apreço por se tratar, em boa medida, de textos que provocam humor pelos recursos de sarcasmo. O texto é constituído de elementos verbais e imagéticos que se imbricam para que os sentidos despontem na extensão textual. A questão requer dos alunos que percebam através desses elementos como Romeu reage em relação ao tom melancólico de Dalila.

Fazendo a leitura da tira, vê-se um casal adulto de idade mais avançada, em que a postura do personagem Romeu (inferimos ser o marido) é de indiferença em relação à esposa. Ele permanece mais interessado no jornal que tem em mãos, pergunta o que há com a mulher, mas sem ter muita vontade de ouvir a resposta e, ao saber o que a esposa estava sentindo, ele minimiza o que ela diz estar sofrendo. O homem considera a situação como sendo de sorte, pois

sugere que a causa da vermelhidão nos olhos da companheira era uma conjuntivite. Notem que, por meio da imagem, não é possível identificar e/ou observar a condição dos olhos de Dalila.

O autor da tira recorre para o aspecto sociocognitivo e de conhecimento de mundo dos leitores/estudantes ao fazer referência à conjuntivite, uma inflamação que ataca os olhos provocando vermelhidão, inchaço e um semblante choroso a quem está acometido por ela. Mas há principalmente um apelo a valores sociais sobre o referente da insensibilidade masculina em muitas culturas, e é essa construção referencial que permite a inferência necessária à resposta. Só se consegue fazer essas articulações de sentido se se atentar para a construção dos referentes no contexto sócio-histórico.

Constata-se, pelo percentual das respostas que foram dadas, que a alternativa C (insensibilidade), com cerca de 66%, é a mais admitida pelos estudantes e a resposta dada como certa para o item no gabarito do material. O que nos leva a deduzir que os alunos conseguiram relacionar os elementos imagéticos às expressões referenciais, pois “olhar de tristeza, mágoa, desilusão...” “Olhar de apatia, tédio, solidão” passam por transformação, via quebra de expectativa que opera uma recategorização desconfirmadora (Matos, 2018), quando são avaliados de maneira positiva, ou seja, é melhor ter os olhos com esses aspectos que acometidos por conjuntivite. Desperta a atenção, nessa situação, que o uso dessa estratégia, ajuda a produzir o efeito de sentido pretendido, o de fazer o leitor perceber a insensibilidade do personagem Romeu frente aos sentimentos revelados pela esposa.

O aluno deve ser levado a refletir sobre os comportamentos dados como estereotipados para os homens: não são sensíveis aos problemas femininos, os homens casados não prestam muita atenção nas esposas, pensam mais em sexo, entre outros modelos culturalmente reconhecidos. Assim, o estudante precisa traçar um determinado perfil para o referente “homem insensível”, a fim de relacionar esse referente aos outros explicitados no texto. A imagem retrata o homem, predominantemente, de cabeça voltada para o jornal, a mulher falando sem receber a devida atenção, os referentes de amargura, como “tristeza, mágoa, desilusão” etc.; tudo isso articulado com o ponto de vista que se tem sobre homens serem insensíveis dão o tom humorístico ao texto, o que é confirmado pelo estilo do gênero tirinha cômica, que faz o leitor já ter expectativas quanto ao humor.

A construção em torno do referente “olhar” e da sua relação com os demais referentes expressos na tira: “tristeza”, “mágoa”, “desilusão”, “apatia”, “tédio”, “solidão” e “conjuntivite”, além da postura indiferente assumida pelo marido, observada a partir das imagens nos três quadrinhos, são elementos que contribuem para a compreensão de um outro ponto de vista, provavelmente, pretendido pelo locutor/enunciador de que casais que estão há muito

tempo juntos acabam por perder o interesse pelo(a) parceiro(a) a ponto de se tornarem impassíveis ao que o outro sente. A conjunção de todos esses elementos e do apelo à memória socio-discursiva dos interlocutores torna evidente a importância da referenciação para a produção de sentidos e nos mostra que a construção de um objeto de discurso vai além de formas linguísticas.

O comando da questão sugere que o aluno observe e reflita sobre a relação entre as imagens explicitadas, as expressões referenciais e os referentes não manifestos. Essa relação é crucial para a construção da coerência do texto e deixa transparecer a dimensão argumentativa inerente a todos eles.

A coerência é estabelecida durante a interação, no momento em que se inicia uma interlocução entre os falantes (interlocutores) em um circuito comunicativo. A partir disso, é possível que os interlocutores reconheçam os textos que são produzidos durante a interação como tendo uma estruturação adequada, capaz de manter a comunicação entre os sujeitos que, numa atitude colaborativa, conseguem compartilhar conhecimentos e coconstruir os sentidos de um texto. Koch e Travaglia (2018, p. 36) afirmam que toda essa dinâmica de percepção da coerência envolve processos cognitivos, por isso consideram

[...] a coerência como um princípio de interpretabilidade, dependente da capacidade dos usuários de recuperar o sentido do texto pelo qual interagem, capacidade essa que pode ter limites variáveis para o mesmo usuário dependendo da situação e para usuários diversos, dependendo de fatores vários (como grau de conhecimento de um usuário pelo outro, conhecimento dos recursos linguísticos utilizados entre si e/ou com o assunto etc.)

É nesse princípio que nos pautamos para analisar na matriz de referência de língua portuguesa do Saeb, dando destaque ao tópico IV (Coerência e Coesão no Processamento do Texto). Este tópico da matriz de referência visa observar as habilidades que levam o aluno a “identificar a linha de coerência do texto” e, dentre os sete descritores do tópico mencionado, destacamos o descritor 2 - **Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.**

Koch (1990) defende que a coerência e a coesão são fenômenos que guardam uma estreita relação, uma vez que os vínculos estabelecidos entre os elementos linguísticos no contexto permitem, muitas vezes, inferir os possíveis sentidos do texto. Segundo a autora (1990, p. 49): [...] a relação da coesão com a coerência existe porque a coerência é estabelecida a partir da sequência linguística que constitui o texto, isto é, os elementos da superfície linguística é que servem de pistas, de ponto de partida para o estabelecimento da coerência.

O descritor 2 se baseia fortemente na coesão referencial. Por coesão referencial entendemos a articulação entre as ideias de um texto, e não o mero emprego de elos coesivos

referenciais, como as expressões referenciais. Pelo mesmo raciocínio, a coesão sequencial são as relações lógico-semânticas que se articulam no texto para estabelecer causalidades, temporalidades, oposições, entre outras.

O que se espera do aluno neste descritor é que ele possa reconhecer, de forma muito pontual, as repetições ou as substituições que demonstram a progressão de um texto. Vejamos em um exemplo de questão como a habilidade do descritor 2 é aferida.

Figura 9 - Exemplo de item para análise do descritor 2

Língua Portuguesa

UNIDADE 4

77

Exemplo de item:

A floresta do contrário

Todas as florestas existem antes dos homens.
 Elas estão lá e então o homem chega, vai destruindo, derruba as árvores, começa a construir prédios, casas, tudo com muito tijolo e concreto. E poluição também.
 Mas nesta floresta aconteceu o contrário. O que havia antes era uma cidade dos

5 homens, dessas bem poluídas, feia, suja, meio neurótica.
 Então as árvores foram chegando, ocupando novamente o espaço, conseguiram expulsar toda aquela sujeira e se instalaram no lugar.
 É o que se poderia chamar de vingança da natureza – foi assim que terminou seu relato o amigo beija-flor.

10 Por isso ele estava tão feliz, beijando todas as flores – aliás, um colibri bem assanhado, passava flor por ali, ele já sapecava um beijaão.
 Agora o Nan havia entendido por que uma ou outra árvore tinha parede por dentro, e ele achou bem melhor assim.
 Algumas árvores chegaram a engolir casas inteiras.

15 Era um lugar muito bonito, gostoso de se ficar. Só que o Nan não podia, precisava partir sem demora. Foi se despedir do colibri, mas ele já estava namorando apertado a uma outra florzinha, era melhor não atrapalhar.

LIMA, Ricardo da Cunha. Em busca do tesouro de Magritte. São Paulo: FTD, 1988.

No trecho "Elas estão lá e então o homem chega...." (l. 2), a palavra destacada refere-se a

(A) flores.
 (B) casas.
 ➡ (C) florestas.
 (D) árvores.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
5%	7%	56%	31%

Fonte: (BRASIL, 2008, p. 77-78)

A questão apresenta o texto sob o título “A floresta do contrário”, de Ricardo da Cunha Lima. O estudante, após a leitura, é conduzido a observar o trecho⁴ “Elas estão lá e então o homem chega...”.

Verificamos que o aluno é incitado a observar as linhas 1 e 2 do texto para que possa perceber a qual referente, o pronome de 3ª pessoa “Elas” faz remissão. O que se percebe pelos resultados é que a questão se ocupa exclusivamente de aferir se o aluno conseguiu reconhecer o caráter correferencial entre a expressão referencial “florestas” e o pronome “Elas”. Fica explícito que 56% dos alunos alcançaram o objetivo de responder desejavelmente a questão, já que foram capazes de identificar, naquele ponto do texto, a relação coesiva, de caráter anafórico, entre duas expressões referenciais (“florestas” – “elas”).

É certo que ter o conhecimento dos elos coesivos referenciais é um aspecto importante para a compreensão do texto, mas a construção referencial em redes exige muito mais que isso, porque relaciona os referentes que podem estar associados a um dado tópico que esteja sendo focalizado. A interpretação dos fenômenos referenciais requer muito mais que o reconhecimento de formas linguísticas e suas combinações na superfície textual. Além disso, as relações entre referentes, subtópicos e pontos de vista são essenciais para as decisões interpretativas.

A questão se limita a focalizar o referente “florestas”, e o aluno, possivelmente, deixa de perceber como esse referente, a partir da relação com outros referentes (dentre eles o referente floresta, que é o tópico central do texto), vai se construindo e evoluindo para mostrar a guinada que o referente representado pelo sintagma nominal no singular “floresta” dá sobre os homens, fazendo a situação se inverter, o que justifica o título do texto. Assim também como os alunos que marcaram a opção D (“árvores”) como sendo a adequada, possivelmente, fizeram a retomada de “florestas” indiretamente, visto que florestas são compostas por árvores. Mas o aluno deve atentar para o fato de a expressão “lá” indicar lugar, o que não autorizaria a resposta “árvores”. Outra possibilidade também é terem feito a associação do pronome de 3ª pessoa no plural com o substantivo “árvores” e provavelmente não retomaram o contexto para verificar como o substantivo estava inserido no texto e com quais outros referentes fazia relação.

⁴ É dito que há uma palavra em destaque, mas não observamos nenhuma palavra do trecho que esteja destacada. Daí, surge o primeiro desafio, pois, se a questão estava exatamente assim na avaliação que foi aplicada ao aluno, ele precisou “adivinhar”, inferir, deduzir qual palavra deveria ser considerada. Mas, por falta de informação precisa, vamos considerar que a palavra “Elas” esteja destacada no trecho, pois é sobre esta palavra que recai a análise da habilidade exigida pelo descritor 2.

Diante do que foi exposto anteriormente, a coesão auxilia na instauração da coerência, mas não é o bastante. Observar apenas as relações entre os elementos de coesão na materialidade do texto não garante que os interlocutores irão construir os sentidos de um texto. É preciso olhar o texto de maneira total, e isso requer mais do que o conhecimento de elos coesivos. Por isso, compreender a dimensão da função da referenciação e dos processos de recategorização e de negociação dos referentes bem como da organização tópica, por parte dos professores e dos alunos, é necessário nas aulas de língua portuguesa, pois, assim, as atividades passariam a prestigiar menos a explicitude das formas e mais a construção da coerência em função da orientação argumentativa pretendida.

A nosso ver, o trabalho com os descritores requer maior orientação para os professores de Língua Portuguesa, já que, em geral, o que se tem é a disponibilização da matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb e material didático (suplementos/cadernos) contendo questões inspiradas nas avaliações externas. O docente reproduz o que está nos manuais, sem muita reflexão, pois não há uma discussão mais aprofundada nas formações de professor acerca dos aspectos textuais que precisam ser considerados para interpretações plausíveis. Nossas reflexões sobre as questões analisadas demonstraram a importância de o professor não se ater a significados das formas linguísticas apenas e fazer o aluno atentar para o modo como as redes referenciais são elaboradas dentro de subtópicos, como se ligam a um tópico maior e como a maneira de apresentar e retomar referentes é crucial para a interpretação.

O professor se vale da sua experiência e trabalha como que de maneira “intuitiva” os saberes que são exigidos pelos descritores. As aulas se resumem à resolução e correção das propostas de prova, com a indicação de dicas que auxiliem os alunos a resolverem as questões com mais rapidez e menos possibilidade de “erro”, num processo mecânico e sem reflexão da prática discursiva que está ali em pauta.

As orientações que são destinadas aos docentes nos materiais didáticos disponibilizados para o “treino” das questões, em geral, são justificativas para a escolha do item no gabarito e/ou sugestões de como trabalhar previamente conteúdos que ajudarão a responder os exercícios dos descritores. Por isso, a proposta de nossa pesquisa é apresentar sugestões sobre as relações textuais que precisam ser exploradas, mesmo em questões que pareçam estar voltadas para a identificação de referentes explícitos e pontualmente localizáveis. Além disso, este trabalho propõe algumas atividades que podem auxiliar o professor a ter um alcance da relevância da interpretação das redes referenciais em relação ao direcionamento argumentativo possivelmente planejado pelo locutor/enunciador de um texto.

Diante de um processo complexo como o da referenciação, faz-se mister oportunizar aos discentes práticas que os levem a refletir sobre a construção e a reconstrução dos objetos de discurso, para que possam compreender que a coerência é sempre um processo de negociação entre os participantes de um ato de linguagem.

Consciente dessa necessidade empreendemos esta pesquisa que resultou em um material didático-pedagógico que visa a auxiliar e dar suporte aos professores e, consequentemente, aos alunos no processo de ensino-aprendizagem de práticas de linguagem. A seguir, passemos à descrição dos aspectos metodológicos que direcionaram a elaboração deste material.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia empregada no desenvolvimento deste estudo, detalhando os procedimentos seguidos. Ele se organiza em três partes distintas: a natureza da pesquisa, delineamento do contexto da pesquisa e os passos para a elaboração do caderno pedagógico de atividades.

3.1 Natureza da pesquisa

Para cumprir os objetivos deste trabalho, adotamos a abordagem da pesquisa descritivo-exploratória e aplicada, nos termos de Lakatos e Marconi (2010), uma vez que o estudo empreende, no primeiro momento, a observação direta do material correspondente aos descritores e aos processos referenciais, elaborando uma relação entre ambos, e, no segundo momento, a produção de um caderno pedagógico.

No contexto dos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfico-documental, pois se utilizou de ampla literatura para explicar a matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (doravante Saeb) e os seus descritores, os processos referenciais e os mecanismos do tópico discursivo e da argumentação e, por fim, o processo de elaboração de material pedagógico, no caso o caderno de atividades.

Além disso, segundo os parâmetros metodológicos adotados em Gil (2008), a pesquisa é de orientação qualitativa, pois o tratamento do material de análise se dá em vista de descrições detalhadas, observações, reflexões e análises de conteúdo para capturar a profundidade e a riqueza dos dados.

A pesquisa também possui uma dimensão educacional e social, à medida que seus resultados e seu produto final podem ser utilizados para aprimorar, nos professores, as habilidades didáticas para desenvolver em seus alunos modos mais eficientes de interpretação textual e capacidade argumentativa.

3.2 Contexto de delineamento da pesquisa

O Caderno Pedagógico desenvolvido a partir de nossa pesquisa tem como propósito esboçar um conjunto de atividades para apoiar o ensino de Língua Portuguesa, especificamente por meio da relação entre os descritores do Saeb e os mecanismos da referência, no Ensino Fundamental - Anos Finais. Ele se concentra na elaboração de 4 (quatro) atividades a serem

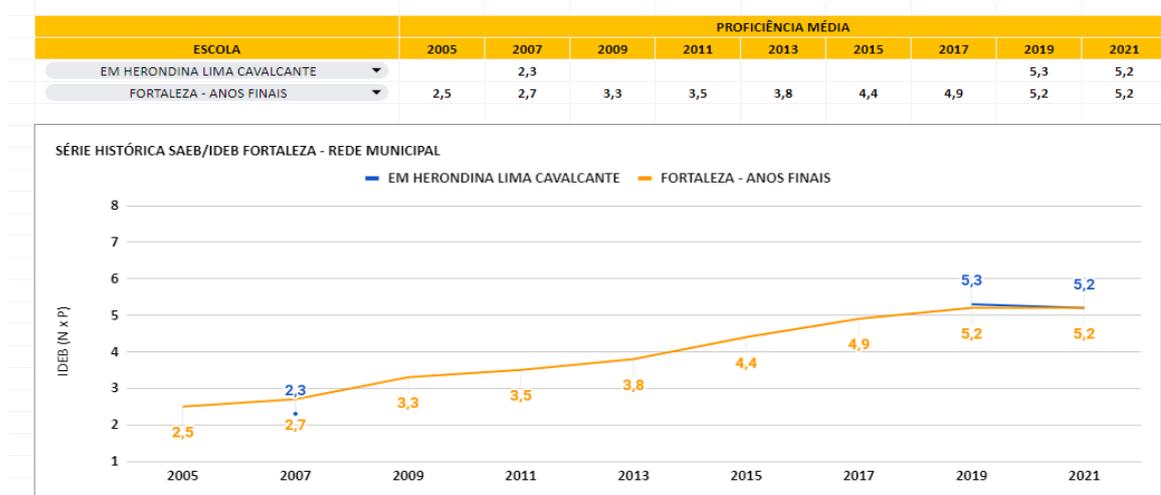
utilizadas pelo professor em sala de aula, totalizando 20h/aula, distribuídas nos seguintes campos de atuação: Campo Jornalístico-Midiático, Campo de Atuação na vida pública, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo Artístico-Literário. As atividades oferecem orientações direcionadas aos professores, os quais serão encarregados de sua implementação em sala de aula. O docente pode optar por distribuir cópias impressas aos alunos ou projetar o material, considerando que nem sempre todos os recursos de multimídia estão disponíveis nas escolas, especialmente na rede pública de ensino.

3.3 Procedimentos metodológicos

3.3.1 A geração e a coleta dos dados

Iniciamos nossa coleta de dados a partir de um levantamento feito sobre o desempenho geral de alunos do ensino fundamental-anos finais, mais especificamente os alunos da série do 9º ano da Rede Municipal de Educação de Fortaleza na aplicação da Avaliação de Língua Portuguesa do SAEB no ano de 2021, tomando como base os resultados das planilhas do Ideb fornecidas pelo Ministério da Educação (MEC), compilados em um gráfico, elaborado pelo Núcleo de avaliação do Distrito de Educação I da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Vejamos o gráfico mencionado.

Gráfico 1 - Série histórica SAEB/IDEB Fortaleza – Rede Municipal: EM Herondina Lima Cavalcante



Fonte: Elaborado pelo Núcleo de Avaliação. Distrito de Educação I. Secretaria Municipal de Educação, com base em Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br).

Observando o gráfico que mostra a série histórica do Saeb/Ideb entre os anos de 2005 e 2021 da rede municipal de Fortaleza, notamos uma crescente melhoria do índice, sinalizado pela cor laranja do gráfico. Contudo, entre os anos de 2019 e 2021⁵ o índice se mantém estável. Observando o período, é possível apontar como justificativa da falta de avanço dos números, o fato do mundo ter sido acometido pela pandemia de Covid-19.

O estado pandêmico pegou a população mundial e, no Brasil não foi diferente, de surpresa e gerou forte impacto em vários campos da sociedade, dentre eles o campo educacional. A necessidade de isolamento obrigou o fechamento das escolas sem que, a princípio, houvesse uma previsão de retorno, impelindo toda comunidade escolar a estudos remotos de maneira emergencial. As escolas brasileiras, principalmente da rede pública, tiveram que aderir a essa modalidade de ensino sem nenhum ou poucos recursos (financeiros, tecnológicos e técnicos).

Por cerca de dois anos, a educação no Brasil precisou se “reinventar”. Professores e alunos precisaram se adaptar às aulas on-line, aulas síncronas e assíncronas, novas metodologias de ensino foram experimentadas, tudo para que o direito à educação fosse garantido mesmo num cenário aflitivo. Contudo, num país de dimensões continentais como o Brasil, que historicamente apresenta uma dívida enorme para com os brasileiros em relação ao acesso à educação, a pandemia ampliou as dificuldades enfrentadas há muito tempo nesse setor.

Muitas famílias não tinham condições de adquirir os equipamentos (celular, tablet, notebook) necessários para acessos às aulas on-line. Muitos lares não tinham ambiente e condições favoráveis ao estudo. Outro fator desafiador era o pouco domínio dos recursos tecnológicos, além da dificuldade das famílias em garantir o acesso à internet para que os filhos pudessem se manter estudando.

Os professores tiveram suas casas transformadas em salas de aula. Muitos também não dominavam recursos tecnológicos voltados para o ensino e precisaram aprender quase que de maneira compulsória a lidar com esses aparatos. Logo de início, tudo isso sem apoio das secretárias de educação.

O fator emocional também se mostrou como grande empecilho para que alunos e professores se dedicassem de maneira satisfatória às atividades educacionais, visto que a grande quantidade de pessoas vítimas da doença causada por coronavírus era altíssimo e sem num momento em que ainda não havia vacina para conter o avanço do vírus as pessoas estavam

⁵ Cabe lembrar que a avaliação do Saeb bem como os cálculos para consideração do Ideb ocorre a cada dois anos.

assustadas e concentrando sua atenção em ficar bem, o que é muito compreensível numa situação com esta.

Diante desse contexto de dificuldades, muitos alunos deixaram de ter acesso às aulas que eram ministradas nos diversos meios on-line. Esse fato gerou a queda dos índices educacionais em todo Brasil e no que diz respeito ao município de Fortaleza, vemos no gráfico a estagnação do índice.

Na volta às aulas presenciais, é perceptível a lacuna que foi ampliada em relação à aprendizagem dos alunos num contexto geral. No que diz respeito ao componente de Língua Portuguesa, essa lacuna também se faz notar, pois ao solicitar os conhecimentos adquiridos no período de pandemia, conseguimos perceber que os alunos não consolidaram conhecimentos mínimos, necessários à sua aprendizagem para atuarem na série em que estão atualmente.

Em virtude disso, a secretária de educação de Fortaleza, elaborou ações para que o houvesse a recomposição de aprendizagem dos estudantes. Essas ações vão da implantação de programas de reforço à aquisição de materiais pedagógicos de apoio aos alunos.

É dentro desse contexto que esta pesquisa se insere e propõe como mais uma colaboração para a recomposição de aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa, um material didático-pedagógico que traz como diferencial o ensino da compreensão/interpretação de textos sob o viés da referenciação em atividades que utilizem várias estratégias que cooperem para a construção de sentidos.

3.3.2 A presença da Base Nacional Comum Curricular na elaboração do material didático-pedagógico

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de ensino. A BNCC tem como objetivo garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, bem como orientar os currículos e as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de todo o Brasil.

A importância da BNCC se dá por vários motivos, entre eles:

A BNCC busca promover uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, respeitando a diversidade cultural, regional e local do país.

A BNCC visa desenvolver competências e habilidades que preparem os alunos para os desafios do século XXI, tais como o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação, a colaboração, a cultura digital, o autoconhecimento, a empatia, a cidadania e a sustentabilidade.

A BNCC contribui para a articulação entre as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo a continuidade e a progressão das aprendizagens dos alunos.

A BNCC possibilita a avaliação e o monitoramento da qualidade da educação, por meio de indicadores e metas que orientam as políticas públicas e as práticas educacionais.

A BNCC estimula a participação e o protagonismo dos diferentes atores envolvidos na educação, como gestores, professores, alunos, famílias e comunidades, na construção e na implementação dos currículos e das propostas pedagógicas.

Portanto, a BNCC é um documento fundamental para a garantia do direito à educação de todos os brasileiros, bem como para a melhoria da qualidade e da relevância da Educação Básica no país.

A BNCC está organizada em três partes, correspondentes às três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada etapa possui textos introdutórios que explicam os objetivos, as características e as competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade.

A BNCC define os objetos de conhecimento e as habilidades que os alunos devem desenvolver em cada prática de linguagem, em cada ano do ensino fundamental anos finais. Os objetos de conhecimento são os conteúdos que os alunos devem aprender, como os elementos da narrativa, os recursos expressivos, as normas ortográficas, as funções da linguagem etc. As habilidades são as capacidades que os alunos devem demonstrar, como interpretar, produzir, revisar, argumentar, comparar etc.

A BNCC também estabelece as competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, que são as atitudes e os valores que os alunos devem desenvolver ao longo da etapa, como a valorização da diversidade linguística e cultural, o respeito à ética e aos direitos humanos, a autonomia e a criticidade, a criatividade e a inovação etc.

A Base Nacional Comum Curricular busca promover uma educação linguística que forme os alunos como leitores, escritores e falantes competentes, capazes de se expressar e de interagir com diferentes textos e contextos, de modo a ampliar seus conhecimentos, suas experiências e seus sentimentos, e a continuar aprendendo ao longo da vida.

Nesse sentido, o professor tem um papel na BNCC é muito importante, pois eles são os responsáveis por planejar, executar e avaliar as práticas pedagógicas que devem estar alinhadas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pelo documento. Os professores devem conhecer a BNCC, compreender as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos em cada etapa e modalidade da Educação Básica, e utilizar os recursos e as linguagens digitais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Os professores também devem participar da construção e da implementação dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas, considerando as especificidades e as demandas de cada contexto educacional. Além disso, os professores devem estimular o protagonismo e a interação dos alunos, respeitando a diversidade e a inclusão, e formando cidadãos críticos, criativos e conscientes.

Para a elaboração do caderno didático-pedagógico nos pautamos na Base Nacional Comum Curricular, que no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, declara que o texto é a unidade central do trabalho com a língua em atividades de leitura, escuta e produção em várias mídias e semioses. Por isso é tão caro para nós que nos filiamos à base teórica da LT que o texto seja reconhecido como norte das práticas de linguagem. Por isso, optamos por estruturar os segmentos (módulos) do material a partir dos quatro campos de atuação da BNCC já que eles são as áreas de uso da linguagem nas diversas situações do cotidiano, que exigem diferentes habilidades e conhecimentos dos alunos.

Os campos de atuação têm como objetivo contextualizar as práticas de linguagem e tornar os alunos mais preparados para interagir com diferentes gêneros textuais e situações comunicativas. Os campos de atuação também permitem trabalhar com a diversidade cultural e linguística, reconhecendo as diferentes formas de expressão e de interpretação dos textos.

3.3.3 A elaboração do caderno didático-pedagógico

Como resultado de nossos estudos durante a pesquisa, requisitou-se a produção de um material didático-pedagógico: um caderno de atividades, que inspiradas nas teorias que abordamos e que nos aprofundamos durante este trabalho, pudessem auxiliar e apoiar professores que, assim como esta professora pesquisadora, buscam solução para os desafios enfrentados em salas de aula do componente de Língua Portuguesa, do ensino fundamental-anos finais, aqui com enfoque para o 9º ano. Consideramos que os estudos em Linguística Textual em torno do fenômeno da referenciação podem trazer importante contribuição para a formação de professores de língua portuguesa que frequentemente lidam com as adversidades de ensinar seus alunos a ler e a compreender textos que circulam nas mais diferentes esferas sociais. Nesse sentido, coadunamos com a ideia de Cavalcante (2015, p. 375) para quem o fenômeno da referenciação é “um dos critérios mais indispensáveis para elaboração e interpretação da coerência, e a coerência é a condição fundamental do texto.” Portanto, para que os alunos consigam interpretar um texto, é necessário que eles sejam capazes de construir sentidos de maneira global, sendo assim, reiteramos que a referenciação, através do estudo dos processos referenciais que

observa e analisa os referentes a partir das redes referencias, é importante aliada nesse processo que é de natureza sociocognitiva-discursiva.

Para alcançar nossos objetivos, observamos a matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb e selecionamos os saberes dos descritores que consideramos, pelas nossas leituras, ter estreita relação com o fenômeno da referenciação, a saber:

- D1(Localizar informações explícitas em um texto),
- D2 (Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade),
- D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão),
- D4 (Inferir uma informação implícita em um texto),
- D6 (Identificar o tema de um texto)
- D5 (Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso: propagandas, quadros, fotos etc.)
- D18 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão).

O caderno está dividido em 4 segmentos (módulos) que estão pautados nos campos de atuação da BNCC (Campo Jornalístico-Midiático, Campo Atuação na Vida Pública, Campo Práticas de Estudo e Pesquisa e Campo Artístico- Literário). A decisão por dividir as atividades do caderno pedagógico em segmentos que contemplem os campos de atuação se justifica pelo fato de que o estudo do texto a partir dos campos de atuação da BNCC permite uma abordagem contextualizada e significativa, promovendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Nas atividades em sala de aula, os estudantes devem não apenas ler e compreender os textos, mas também verificar quem os produz, para quem e com que finalidade, por isso é importante que os alunos possam refletir sobre como os textos podem se relacionar com suas próprias experiências e com a sociedade em que estão inseridos. No início de cada segmento, três palavras-chave contextualizam o campo de atuação em estudo. A par do que trata o campo de atuação da atividade que vai explorar, o aluno tem acesso às habilidades da BNCC que respaldam a atividade, bem como os objetivos e os descritores considerados para as questões.

Para o desenvolvimento das atividades, cada segmento possui três seções a saber: “Iniciando diálogos”, “Ler para interpretar” e “Avaliando experiências/conhecimentos”. Em “Iniciando diálogos” temos a promoção de um espaço em que é possível o aluno refletir e expor seus conhecimentos prévios acerca do texto que abre a atividade, que tem por função fazer uma espécie de antecipação do tema que será desenvolvido durante o segmento. Os gêneros são variados, mas são considerados os gêneros que participam do campo de atuação em foco. Os

textos para esta seção apresentam diferentes semioses que possibilitam que os alunos possam excitar seu “poder semiótico” (Ribeiro, 2021), ou seja, utilizar suas habilidades de expressar por meio dos recursos de que dispõem os sentidos que têm em vista.

A seção “Ler para interpretar” é destinada ao estudo das dimensões discursivas do texto. É nesta seção que as questões exploraram com mais ênfase os processos referenciais e os descritores. Também é nela que se observa o modo de organização das informações do gênero em exame. Nessa abordagem, o texto é trabalhado para melhorar a leitura, a interpretação e o entendimento dos alunos sobre o contexto e as características dos gêneros. Há a mescla entre questões abertas e objetivas. Escolhemos produzir as questões utilizando essas duas estratégias, pois entendemos que as duas são importantes para que os alunos tenham a experiência de refletir e responder as questões traçando várias linhas de raciocínio, embora estejamos cientes de que a avaliação do Saeb seja formulada com base em questões objetivas.

Já a seção “Avaliando experiências/conhecimentos” visa, como o próprio nome sugere, a avaliar alguns conhecimentos produzidos durante a atividade e também avaliar a participação dos alunos, observando a autonomia e o envolvimento deles no processo de aprendizagem. Há quatro perguntas, sendo duas relativas aos conteúdos e duas relativas ao envolvimento e participação dos alunos. Em seguida, é solicitado que os estudantes apontem algo que mais tenha despertado o seu interesse na atividade e logo em seguida, é pedido que expressem um ponto de atenção na atividade, isto é, algo que não tenham gostado ou uma dificuldade, podendo também ser um espaço para sugestões para melhorar a atividade.

Após as 4 atividades, apresentamos uma atividade que se aproxima do estilo de questões propostas na avaliação do Saeb para que os alunos testem seus conhecimentos, mas a atividade não pretende simular a quantidade de questões da avaliação (26 questões) nem solicitar o preenchimento de folha de respostas (gabarito) como também ocorre na avaliação externa.

O caderno de atividades didático-pedagógico é um material flexível que está à disposição do professor e dá-lhe suporte em suas aulas. Ele pode ser usado como material de apoio ao livro didático, servindo-lhe de complemento e/ou reforço para melhorar as habilidades de leitura dos estudantes. O material foi elaborado para atender uma carga-horária de 20h/a distribuídas em 4 atividades. Não houve aplicação do caderno produzido em razão da Resolução Nº 003/2021 do Conselho Gestor do PROFLETRAS que em virtude da pandemia por Covid-19 (2020-2022) instituiu para os alunos da turma 7 deste programa de pós-graduação que os trabalhos produzidos teriam caráter propositivo, sem haver, imperiosamente, a aplicação em sala de aula presencial.

O caderno traz orientações ao professor, com sugestões de como trabalhar as atividades. A cada questão é indicada as respostas e/ou as respostas sugeridas, pois há situações em que a pergunta terá uma resposta pessoal.

Produzir material didático-pedagógico é uma incumbência das mais desafiadoras, pois exige do professor-pesquisador, dentre muitas habilidades, a de conseguir fazer a transposição da teoria que embasa o material para a aplicação didática dos conceitos. Embora seja uma operação desafiadora, é, sem dúvida, um movimento transformador, pois não se é mais o mesmo professor de antes dessa experiência. Logo, esperamos que este caderno didático-pedagógico seja realmente útil para os colegas de profissão e que os estimulem à pesquisa e à produção de seus próprios materiais didáticos com vista a favorecer o bom desempenho dos discentes em compreender textos.

A seguir, apresentamos o produto desta pesquisa: o caderno didático-pedagógico.



CADERNO DIDÁTICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL



Autora
Virgínia de Fátima da Silva
Ferreira

Orientadora
Mônica Magalhães
Cavalcante



Estimada professora, estimado professor,

O ensino de língua portuguesa é uma tarefa desafiadora e complexa, que envolve não apenas o domínio das normas gramaticais, mas também o desenvolvimento das habilidades de leitura e de outras práticas de linguagem. O professor de língua portuguesa, nos dias de hoje, precisa estar atento às diversas demandas e contextos de uso da língua, bem como às novas tecnologias e mídias que influenciam a comunicação e a produção de sentidos.

Este caderno pedagógico tem como objetivo oferecer ao professor de língua portuguesa um conjunto de recursos teóricos e práticos para o planejamento e a execução de suas aulas, de forma a atender às expectativas e às necessidades dos alunos e da sociedade.

O caderno pedagógico está organizado em 4 segmentos (seções), em que cada um contempla um campo de atuação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois consideramos como de fundamental importância o desenvolvimento dos estudantes, no que tange ao uso da linguagem, a partir do que preconiza as competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental. Em cada atividade tentamos relacionar as competências e habilidades da BNCC, bem como as habilidades requeridas nas avaliações de larga escala do Sistema de Avaliação Básica- SAEB, estabelecendo, ainda, uma conexão entre esses elementos com a Linguística Textual fundamentada pelo critério de análise da Referenciação.

Esperamos que este caderno pedagógico seja um instrumento útil e inspirador para o trabalho do professor de língua portuguesa, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos e competentes na sua língua materna.



Explore o caderno pedagógico

OS SEGMENTOS:

Enveredando pelos campos de atuação: as áreas de uso social da língua

Campo Jornalístico-Midiático

Nesse campo, o objetivo é desenvolver a capacidade de compreender, produzir e avaliar os textos jornalísticos e midiáticos, considerando seus propósitos, seus contextos, seus gêneros, seus recursos e seus efeitos de sentido.

Campo de Atuação na vida pública

Nesse campo, o objetivo é desenvolver a consciência crítica, a responsabilidade, a autonomia, o respeito e a valorização da diversidade e da democracia.

Campo das práticas de estudo e pesquisa

Nesse campo, o objetivo é desenvolver a capacidade de buscar, selecionar, organizar, analisar, sintetizar e comunicar informações de forma clara, coerente e argumentativa.

Campo Artístico-Literário

Nesse campo, o objetivo é desenvolver a sensibilidade estética, a criatividade, a imaginação, a fruição e a apreciação crítica das obras de arte e de literatura.



As seções

Iniciando diálogos

Nesta seção, o aluno será estimulado a apresentar seus conhecimentos prévios a partir de um texto que evoca a temática do campo de atuação em estudo. Para isso, os alunos farão uso da prática de oralização para discutir os temas nesta seção.

Ler para interpretar

Nesta seção, o aluno aprofundará a temática aludida pelo campo de atuação por meio de textos que exemplificam um dos gêneros textuais que integram o campo em estudo para que possa compreender as práticas de linguagem que resultam da participação ativa do leitor-ouvinte na construção de sentidos de textos escritos, orais e multissemióticos, bem como compreender as estratégias sociocognitivas-discursivas que envolvem o processo de leitura e compreensão de textos que circulam na sociedade.

Avaliando conhecimentos/ experiências

Nesta seção o aluno é convidado a refletir sobre o que aprendeu, sobre o seu papel enquanto participante ativo no processo de construção do seu conhecimento, através de indagações sobre a temática estudada, as habilidades que lhe foram requeridas durante a leitura e compreensão dos textos.



ÍNDICE

Campo Jornalístico - Midiático

Atividade

Campo Atuação na Vida Pública

Atividade

Campo Práticas de Estudo e Pesquisa

Atividade

Campo Artístico- Literário

Atividade

Atividade modelo Saeb



Segmento 1: Campo Jornalístico- Midiático

☛ As palavras-chave para este campo são:

- **Informação:** refere-se ao objetivo de transmitir dados, fatos, acontecimentos e opiniões sobre a realidade social, política, cultural, econômica etc., de forma atualizada, relevante e verificável.
- **Comunicação:** refere-se ao processo de interação entre os produtores e os receptores dos textos jornalísticos e midiáticos, considerando os canais, os meios, os formatos, os gêneros e os públicos envolvidos.
- **Crítica:** refere-se à capacidade de analisar, avaliar e questionar os textos jornalísticos e midiáticos, levando em conta seus propósitos, seus contextos, seus recursos e seus efeitos de sentido.

Habilidades previstas na BNCC para esta atividade: (EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

Objetivos: Reconhecer o papel de expressões referenciais em se interligam em redes referenciais na interpretação de informações explícitas e implícitas.

Perceber a relação entre o tema central e os tópicos e subtópicos que são desenvolvidos a partir dele.

Descritores: D1, D3, D4, D5, D6, D18.

Tempo estimado: 5h/a

Atividade



Iniciando diálogos

Encaminhamentos:

Professor, sugerimos que neste primeiro momento as respostas dadas às perguntas que serão feitas a seguir sejam expressas por meio da oralidade. Caso julgue necessário, registre as respostas no quadro.

Se considerar importante, explique aos alunos que, neste segmento, predominam gêneros textuais do campo jornalístico-midiático, que favorecem o trato da informação e da opinião em práticas de linguagem que permitam que eles se interessem por fatos que afetam a sua comunidade, a sua cidade e o mundo.

Observe e leia os textos a seguir.

Figura 10 - Texto de campanha publicitária





Fonte: <https://janela.com.br/2022/11/29/hortifruti-retoma-o-humor-neste-natal-com-retrospectiva-criada-pela-binder/> Acesso em 16 de nov. 2023.

01. Observe a palavra “retrospectiva” nos textos. Você já ouviu e/ou leu essa palavra em alguma situação de uso no seu dia a dia? O que você entende por essa palavra?

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno diga que já ouviu e/ou leu essa palavra em alguma vivência do cotidiano e espera-se, ainda, que ele tenha pelo menos uma noção de que retrospectiva se trata de uma série de acontecimentos decorridos durante certo período.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

02. Os textos que você leu são peças de uma campanha publicitária de uma rede de comércio de hortifrutigranjeiros conhecida como Hortifruti para o período das festas de fim de ano. Levante hipóteses: O que a expressão “retrospectiva” centralizada no alto de cada uma das peças sugere?

Resposta: O tema/assunto dos textos. Outras sugestões de resposta: o anúncio dos produtos; venda dos produtos.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

Você conhece o significado da expressão “Descascar um abacaxi”? Essa expressão é bem usada no cotidiano de muitas pessoas quando querem dizer que precisam resolver um problema muito difícil. Converse com os colegas e o professor e tentem dar outros exemplos de expressões que, como essa, expressem outros sentidos a partir da relação com outros alimentos.



Sugestão de resposta: “Mamão com açúcar”: remete a algo muito fácil. “Colocar melancia no pescoço”: para se referir a uma pessoa que gosta de aparecer demais. “docinho de coco”: utilizada para dizer que alguém é um amorzinho, uma gracinha. “catar coquinho”: seria como mandar alguém deixar de incomodar ou deixar alguém em paz.

03. Com base nos textos da campanha publicitária e do tema abordado nela (Retrospectiva), construa outras perguntas que remetam aos produtos vendidos pela empresa e que remetam à possíveis situações vivenciadas pelos consumidores ao longo do ano com um toque de humor.

Sugestão de resposta: “Quantas situações foram mamão com açúcar?” “Você foi/é o docinho de coco de alguém?” “Quantas vezes você mandou alguém catar coquinho?” “Quantas vezes você mandou aquele amigo(a) exibido(a) pendurar uma melancia no pescoço?” “Quantas vezes no ano a vida te deu limões e você fez deles uma limonada?”

Professor, estimule os alunos a observarem as semioses envolvidas nos textos para que possam construir os sentidos pretendidos. O referente “retrospectiva” centralizado no alto das três peças instaura o tópico central (tema) que em conjunto com o jogo de sentidos provocado pelas perguntas no centro do anúncio evocam situações, acontecimentos possivelmente experienciados pelos consumidores da marca Hortifruti e remetem a produtos comercializados pela empresa de alimentos.



Ler para interpretar

Observe a sequência de imagens.

Figura 11 - Imagens do site Spotify



Fonte: <https://www.spotify.com/br-pt/wrapped/> Acesso em 02 dez. 2023.

As imagens que você viu acima são do site do *Spotify*, um serviço digital de streaming que dá acesso rápido a milhões de músicas, vídeos, podcasts e outros conteúdos produzidos por criadores do mundo todo.

01. Você conhece esse tipo de serviço digital? Se sim, faz uso dele ou de outra plataforma que oferece o mesmo serviço?

Resposta pessoal. Professor(a), se possível, mostre a plataforma do *Spotify* para os alunos, caso seja algo novo para a maioria deles. Também pode ser interessante informar aos alunos que no *Spotify* as funções básicas gratuitas, como a reprodução de músicas, mas que para ter acesso ao serviço completo é necessário pagar assinatura.

02. O que a sequência das imagens mostra?

Resposta: A sequência das imagens anuncia o flashback do Spotify. Professor, pergunte aos alunos o que entendem por flashback. Após ouvir as respostas, faça um apanhado delas e resuma o conceito de flashback como sendo o ato de trazer à memória lembranças, recordações, sensações do passado.

D1- Localizar informações explícitas em um texto.

03. Agora que você tem uma ideia do seja flashback, quais elementos o *Spotify* está sugerindo que os usuários relembrem?

Resposta: Os artistas mais ouvidos, a música mais ouvida, os minutos dedicados a ouvir os conteúdos da plataforma.

D1- Localizar informações explícitas em um texto.

04. A expressão “Flashback 2023” estabelece o fio condutor que irá orientar a interpretação do texto. Podemos dizer que a expressão funciona como tema do texto? Justifique sua resposta.

Resposta: Espera-se que o aluno diga que sim, pois é a partir da expressão “Flashback 2023” que os demais elementos (tópicos) se desenvolvem.

D6- Identificar o tema de um texto

05. De que maneira as perguntas “Qual é a música no topo da sua lista?” “A que artista dedicaste mais tempo?” “Quantos minutos ouviste?” se relacionam com o tema?

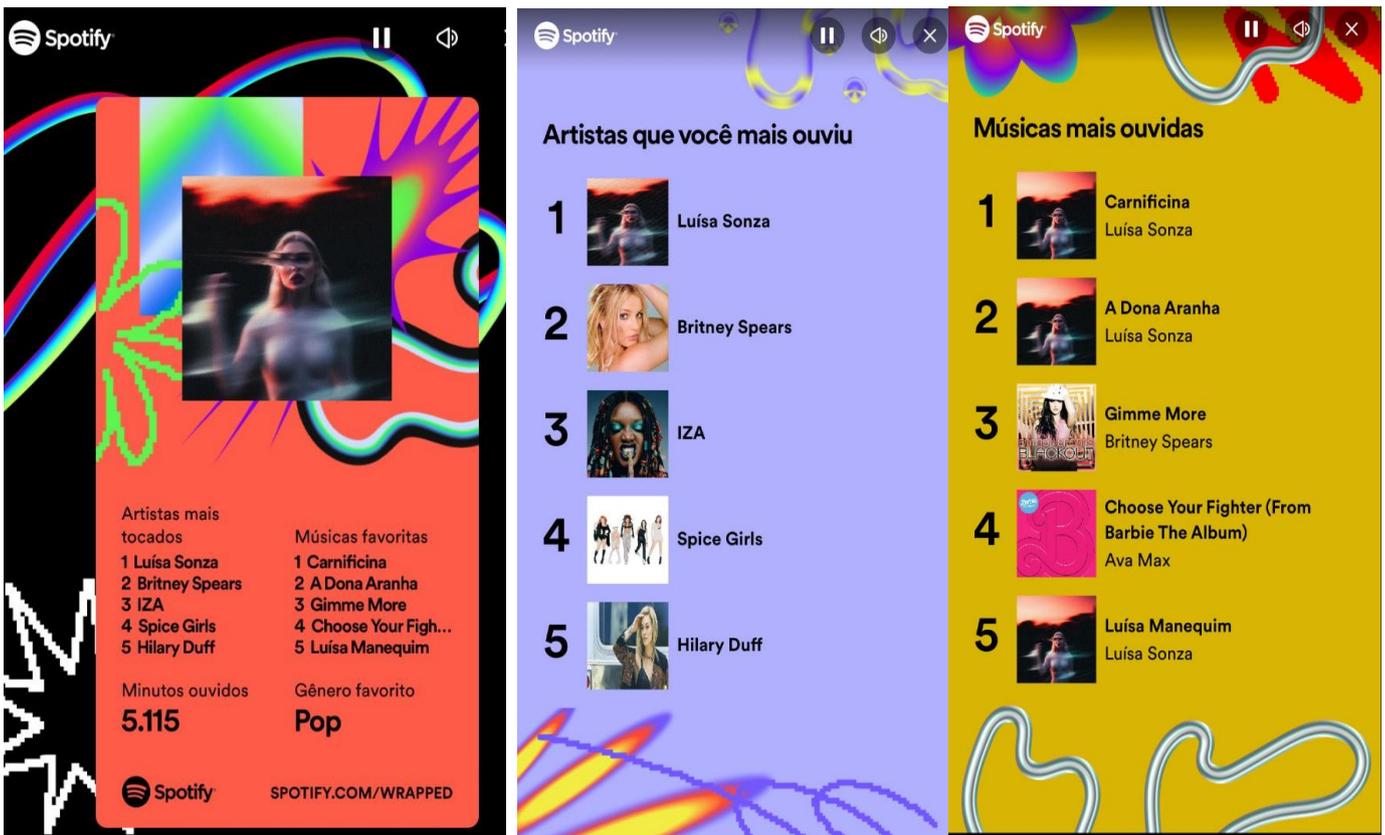
Resposta: As perguntas estabelecem os itens que serão considerados para construção do flashback feito pela plataforma.

Professor, oriente os alunos a observarem que as perguntas estão diretamente ligadas ao mote que é o Flashback. Mostre que cada pergunta funciona como um tópico que será desenvolvido a partir da experiência de cada usuário da plataforma. Se julgar relevante, faça um pequeno esquema no quadro mostrando visualmente uma possibilidade dessa ligação entre os elementos.

D6- Identificar o tema de um texto

Veja um exemplo do flashback de um usuário do *Spotify*.

Figura 12 - Imagens do site spotify da conta de um usuário



Fonte: Arquivo pessoal cedido para pesquisa.

06. Observe a primeira imagem do exemplo de flashback. Por meio da composição e disposição dos elementos, o que é possível deduzir?

Resposta: Que a imagem traz um resumo dos itens lembrados.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

07. Agora observe a segunda imagem, de que maneira os itens estão organizados?

Resposta: Na segunda imagem, observa-se um título que orienta os artistas em uma lista a partir da ordem de prioridade do usuário em ouvir os artistas.

D6- Identificar o tema de um texto.

08. Compare os textos da campanha publicitária da empresa Hortifruti e o texto do Flashback 2023 da plataforma de streaming *Spotify*, quais elementos os textos têm em comum?

Sugestão de resposta: Tanto os textos da campanha da Hortifruti quanto o texto do Flashback 2023 do Spotify usam a estratégia da retrospectiva para influenciar seu público a consumir os produtos que são ofertados por cada uma das empresas.

Professor, oriente os alunos a reler os textos. Estimule-os a olhar os elementos que indicam a estratégia da retrospectiva: o elemento do tempo, a elaboração de listas, as memórias afetivas que são evocadas.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

09. A partir do que você conhece e/ou conheceu sobre retrospectiva, vimos que é possível fazer retrospectiva de situações cotidianas, de músicas ouvidas ao longo do ano, de artistas que mais foram ouvidos. Cite outros dois exemplos de tipos de retrospectiva.

Sugestão de resposta: Tanto os textos da campanha da Hortifruti quanto o texto do Flashback 2023 do Spotify usam a estratégia da retrospectiva para influenciar seu público a consumir os produtos que são ofertados por cada uma das empresas.

Professor, oriente os alunos a reler os textos. Estimule-os a olhar os elementos que indicam a estratégia da retrospectiva: o elemento do tempo, a elaboração de listas, as memórias afetivas que são evocadas.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

10. Agora é a sua vez. Você já fez uma retrospectiva? Pense em situações que foram significativas para você e escolha um elemento que você gostaria de fazer uma retrospectiva. Para isso, construa uma linha do tempo e depois compartilhe com seus colegas e professor. Fique à vontade para escolher maneira como fará a apresentação da sua retrospectiva, pode ser em suas redes sociais, ou em um cartaz, ou expor oralmente.

Professor, oriente os alunos a pensarem em momentos, sensações, lugares, músicas entre outros temas que eles possam construir uma retrospectiva por meio de uma linha do tempo. Explique aos estudantes que uma linha do tempo é uma forma de representar visualmente uma sequência de eventos que ocorreram ou irão ocorrer em um determinado período. Uma linha do tempo pode ter diferentes formatos, como horizontal, vertical, cronológica, dinâmica ou estática, dependendo do objetivo e dos dados que se quer mostrar. Caso seja necessário, dê um exemplo de uma linha do tempo feita por um tema escolhido por você, professor. Explique, ainda, que cada ponto da linha do tempo é um tópico relacionado ao tema escolhido por eles.



Avaliando conhecimentos/experiências

Este momento foi pensado para que você possa refletir sobre alguns pontos sobre a sua participação durante o processo de aprendizagem neste segmento. Avaliar e avalia-se são importantes ferramentas para a construção de conhecimento, pois nos permite evoluir, mudar atitudes, traçar novas estratégias para alcançar os objetivos pretendidos.

Professor, converse com os alunos sobre a importância de avaliar e de se autoavaliarem.

Estimule-os a refletir sobre os aspectos propostos ou outros que queiram expressar. Caso julgue mais interessante, esse momento pode ser feito de maneira oral, com os alunos em círculo, neste caso, a participação pode ser voluntária.

AVALIE-SE				
Consegui reconhecer o tema dos textos apresentados durante as atividades?				
Consegui construir sentidos a partir das expressões centrais dos textos lidos?				
Envolvei-me nas atividades propostas?				
Recebi estímulo à participação nas atividades propostas?				

O que mais despertou o meu interesse nesta atividade foi...

Gostaria de destacar como ponto de atenção na aula de hoje...

Segmento 2: Campo Atuação na Vida Pública

☛ As palavras-chave para este campo são:

Informação: O campo da vida pública envolve a leitura e a escrita de textos que informam sobre os acontecimentos e os temas que afetam a sociedade, como as notícias, as reportagens, os artigos de opinião etc. Esses textos têm como objetivo transmitir dados, fatos, argumentos e pontos de vista sobre a realidade social, política, econômica, cultural e ambiental.

Debate: O campo da vida pública também implica a participação em situações de troca de ideias, opiniões e argumentos sobre os assuntos de interesse coletivo, como os debates, os comentários, as cartas do leitor, os abaixo-assinados etc. Esses textos têm como objetivo expressar, questionar, defender e contestar posições, propostas e reivindicações sobre os direitos e os deveres dos cidadãos.

Conscientização: O campo da vida pública ainda abrange a leitura e a escrita de textos que visam a sensibilizar, a mobilizar e a engajar as pessoas em torno de causas e projetos de interesse social, como os textos de campanhas, as propagandas, os manifestos, os slogans etc. Esses textos têm como objetivo persuadir, convencer, motivar e influenciar o público a aderir a uma ideia, a uma ação ou a uma mudança de comportamento.

Habilidades previstas na BNCC para esta atividade: (EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições online (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.

(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.

(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.

Objetivos: Examinar e pensar criticamente sobre as formas de comunicação que são criadas em contextos reais de interação.

Descritores: D1, D2, D3, D4, D5, D6

Tempo estimado: 5h/a

Atividade

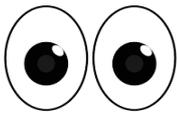


Iniciando diálogos

Encaminhamentos:

Professor, sugerimos que neste primeiro momento as respostas dadas às perguntas que serão feitas a seguir sejam expressas por meio da oralidade. Caso julgue necessário, registre as respostas no quadro.

Se considerar importante, explique aos alunos que, neste segmento, predominam gêneros textuais do campo jornalístico-midiático, que favorecem o trato da informação e da opinião em práticas de linguagem que permitam que eles se interessem por fatos que afetam a sua comunidade, a sua cidade e o mundo.



De olho na imagem

Figura 13 - Imagem da Passeata dos Cem Mil



De braços dados, Chico Buarque, Renato Borghi, Zé Celso Martinez Corrêa, Caetano Veloso, Nana Caymmi e Gilberto Gil, entre outros, participam da passeata dos Cem Mil.

Fonte: <http://memorialdademocracia.com.br/card/passeata-dos-cem-mil-afrenta-a-ditadura>

01. O que a imagem mostra?

Sugestão de resposta: Uma manifestação. Uma passeata.

Professor, incentive os alunos a compartilharem brevemente as suas impressões iniciais sobre a imagem.

A imagem retrata uma das maiores manifestações ocorridas durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985). A passeata dos Cem Mil, como ficou conhecida, reuniu milhares de estudantes, artistas, religiosos e intelectuais no centro do Rio de Janeiro, na manhã do dia 26 de junho de 1964. O povo, mesmo com a ameaça iminente de repressão violenta por parte dos militares, não se intimidou e foi às ruas para que seu grito de democracia e abaixo à ditadura pudessem ecoar e pressionar a queda do regime militar em vigor no Brasil. Com base na observação da imagem responda:

02. Qual é o tema da imagem? O que os cartazes e faixas indicam?

Sugestão de resposta: O tema da foto é a luta pela democracia, pela liberdade de expressão.

03. Levante hipóteses: onde e quando você acha que essa foto foi tirada? Quais são as pistas visuais que te levam a essa conclusão?

Sugestão de resposta: Provavelmente, na rua de uma cidade, durante uma passeata. Percebemos pela imagem que as pessoas andam em uma rua asfaltada, as vestimentas (roupas) demonstram um estilo mais usado no ambiente urbano. A imagem foi feita durante a ditadura militar.

Professor, incentive os alunos a observarem com atenção os elementos que compõem a imagem: as pessoas, a expressão delas, os gestos que são percebidos embora a imagem seja estática, a quantidade de manifestantes, os cartazes, as palavras de ordem. Todos esses elementos em conjunto constroem sentidos.

04. Descreva quem são as pessoas que aparecem na foto? O que elas estão fazendo? Por quê?

Sugestão de resposta: Homens e mulheres que integram os grupos dos estudantes, artistas e intelectuais.

05. Qual é o seu ponto de vista sobre a situação retratada na imagem? Você concorda ou discorda com a mensagem dos manifestantes?

Resposta pessoal.

Professor(a), abra espaço para a apresentação dos pontos de vista e promova um espaço em que os alunos se sintam motivados a participar. É importante também promover, durante este momento, um espaço em que os alunos mantenham uma escuta atenta e sobretudo uma atitude respeitosa diante dos pontos de vista colocados uns pelos outros.

06. Você acredita que quando pessoas se reúnem por um objetivo é possível alcançá-lo?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos tenham a ideia de que sim, que através da soma de pensamentos de um determinado grupo social, voltados para ações em torno de uma causa, um problema que atinge uma população é possível influenciar, persuadir a quem se acreditar deter os meios para alcançar determinado objetivo comum (coletivo).



Ler para interpretar

O texto apresentado abaixo é um manifesto escrito por atletas e ex-atletas que se juntaram para formar o movimento ‘Esporte pela Democracia’, que visa promover no esporte discussões sociais e defender os direitos do ambiente esportivo. Eles são praticantes do futebol, das modalidades olímpicas que recebem o apoio de jornalistas, artistas e outros para darem voz ao tema. De acordo com eles, estão “comprometidos com a democracia, os direitos humanos e civis, a valorização da vida e da diversidade”.

Professor(a), faça uma breve contextualização do texto em relação ao período em que foi escrito (o ano de 2020). Neste período o Brasil e o mundo passavam pela pandemia por Covid-19. Explique aos alunos, que durante este período, o Brasil era governado pelo, então presidente, Jair Messias Bolsonaro. Seu governo foi duramente criticado por vários segmentos da sociedade, que considerava o governo negligente em prestar a devida atenção no enfrentamento à pandemia. O governo de Bolsonaro também foi apontado como antidemocrático, incentivador de falas e atitudes racistas, misógino entre outras situações que incitava e dividia a opinião pública.



“Nós, atletas, ex-atletas e profissionais ligados ao esporte, cidadãos brasileiros antes de tudo, afinados com o pensamento de diversas categorias e nos juntando às vozes que pactuam com a democracia, os direitos humanos e civis, respeito à vida e à diversidade, estamos aqui unidos em nome daquilo que sempre acreditamos e praticamos em nossas profissões e deve se estender sem restrições ao exercício cotidiano: o direito supremo à vida, a uma sociedade justa e igualitária, ANTIRACISTA, o respeito das individualidades e o valor do coletivo em nome do bem-estar e da dignidade para todos.

A tentativa contínua de destruição da democracia se mostra de forma clara e direta por inúmeras medidas autoritárias. Testemunhamos diariamente desrespeito à constituição, autoritarismo, uso desvirtuado da política em benefício de poucos, ataque às instituições democráticas, ameaças ditatoriais, cerceamento da liberdade de imprensa, destruição das políticas de proteção ao meio ambiente, desrespeito aos povos indígenas e à história dos povos originários, ataque às minorias políticas e sociais. Há ainda amplo desprezo por educação, cultura, ciência, pilares considerados parâmetros de dignidade em todo o mundo.

Somando-se a esse cenário e à postura inaceitáveis, em um contexto de pandemia, a maioria da população brasileira está largada à própria sorte, especialmente a parte mais vulnerável social e economicamente, em total desrespeito às recomendações sanitárias básicas por parte de quem deveria dar o exemplo à população.

Enquanto tudo isso acontece, o número de mortos pelo vírus aumenta diariamente e o sistema de saúde colapsa, seguimos testemunhando o fruto da violência cotidiana que sistematicamente atinge as populações negras, periféricas, pobres, alvos preferenciais dos sistemas de poder. A banalização da vida negra soma historicamente milhares e milhares de mortos por violência, discriminação, práticas racistas diárias bem diante dos nossos olhos.

Como atletas e ex-atletas, aprendemos a importância de nos posicionarmos contra arbitrariedades e injustiças, não tolerando comportamentos que desrespeitam o bem-estar coletivo e advogam em nome de uma visão do mundo limitada e revoltante. Aprendemos o respeito absoluto pelo outro, que apenas na solidariedade existe jogo. Na história de nosso país, muitos ídolos nacionais vieram exatamente do esporte e seguem sendo referências de postura diante da vida e da humanidade. Muitos são negros, oriundos de periferias e comunidades, lugares para os quais o esporte muitas vezes representa esperança de futuro, meio de existência e de alcance de condições básicas de dignidade.

Pelo nosso repúdio integral ao racismo, à violência, e nosso desejo de voltar a crer num futuro possível e igualitário, hoje nos colocamos diante de questões políticas importantes. Como representar um país em que práticas autoritárias se tornam cotidianas? Em que a diversidade cultural, uma de nossas maiores riquezas, é frontalmente atacada? Como nos comportar diante do que temos vivido nos últimos tempos, da triste imagem nacional passada para o mundo?

Queremos voltar a nos sentir orgulhosos de nosso país, representando em Copas do Mundo, Olimpíadas e outras competições internacionais o legado de nossa cultura, nossa história, nosso povo. Queremos ver o Brasil voltar a crescer, com jovens tendo acesso à educação, trabalho, moradia, vivendo numa sociedade consciente e justa. Por isso, não podemos nos silenciar diante daquilo que testemunhamos. Precisamos colocar aqui a nossa voz e a nossa indignação, como cidadãos, convocando o legado de honestidade e bravura do esporte em nome do país que queremos e merecemos como Nação: um Brasil justo, igualitário, progressista e, acima de tudo, pactuado com a democracia e o respeito absoluto por TODAS as vidas.

O sonho de todo atleta é representar o seu país. Estamos então aqui hoje para reconvocar a lucidez, diante da questão inadiável: que Brasil é esse que queremos trazer na camisa e chamar de nosso??"

Confira a lista atualizada com os membros do movimento:

Afonsinho – futebol	Célia Xacriabá – professora do Movimento
Aline da Silva Ferreira – luta olímpica	Indígena Brasileiro
Ana Barbachan – vela	Claudio Adão – futebol
Ana Moser – vôlei	Claúdio Arreguy – jornalista
Ana Mota – basquete	Coletivo 342Artes – cultura
Ana Thaís Matos – jornalista	Dado Villa Lobos – músico
André Abujamra – músico, ator	Diego Moraes – jornalista
André Brasil – atleta paralímpico	Diogo Silva – taekwondo
Andre Rizek – jornalista	Eduardo Monsanto –jornalista
Arilson Silva – treinador de Natação	Fabi Alvim – volei
Ben-Hur Correia – jornalista	Fê Garay – volei
Caetano Veloso – músico	Felipe Neto – youtuber
Carlos Eugênio Simon – futebol	Fernando Calazans- jornalista
Carolina Solberg- vôlei de praia	Fernando Salem – músico/ roteirista
Casagrande- futebol	[...]

Fonte: <https://midianinja.org/editorninja/atletas-e-ex-atletas-lancam-manifesto-por-uma-sociedade-mais-justa-e-igualitaria/06jun2020>. Acesso em 13 out 2023

Professor(a), dialogue com os alunos sobre o objetivo dos manifestos, como o que foi mostrado neste segmento. Eles permitem que certos grupos expressem suas opiniões conforme sua visão de mundo. Porém, além de mostrar suas perspectivas, o manifesto deve ter uma demanda, normalmente coletiva. Dessa forma, ele se caracteriza como um gênero textual do âmbito da vida pública, cujo saber é relevante para estimular, nos jovens, o crescimento de uma atitude cívica. Antes de começar a leitura do manifesto, converse sobre o termo manifesto, buscando motivar a formulação de suposições sobre o gênero textual. Peça que levantem possíveis sentidos do verbo manifestar-se (publicar, divulgar), relacionando esse sentido ao substantivo manifesto (afirmação, às vezes pública e formal)”

Antes da leitura do texto, peça para que os alunos levantem hipóteses sobre o que o texto irá tratar. Escute as respostas e sistematize-as. Em seguida, sugere-se fazer uma leitura interativa para que os alunos pensem e discutam sobre o texto.

Após a leitura, verifique se as hipóteses dos alunos se confirmaram ou não. Também estimule o envolvimento e o interesse dos alunos pelo texto, indagando o que eles acharam dos pontos de vida expostos no manifesto.

01. O manifesto procura alcançar a adesão do interlocutor à causa que está sendo defendida.

a) Aponte o objetivo que estimulou a escrita do manifesto.

Sugestão de resposta: O objetivo do manifesto “Esporte pela Democracia” é levar para dentro do esporte debates sociais e dar voz à luta pelos direitos do cenário esportivo, bem como se posicionar contra as arbitrariedades e injustiças que ameaçam a democracia, os direitos humanos e a diversidade no país.

Professor(a), explique aos alunos que é por meio do objetivo (tema), ou seja, o que motivou o manifesto que todo o texto se estrutura.

b) Quais são os grupos que assinam o manifesto?

Resposta: Os grupos que assinam o manifesto são atletas, ex-atletas e profissionais ligados ao esporte, cidadãos brasileiros que estão afinados com o pensamento de diversas categorias e se juntam às vozes que pactuam com a democracia, os direitos humanos e civis, respeito à vida e à diversidade.

D1- Localizar informações explícitas em um texto.

02. Releia o 2º parágrafo do manifesto. Nele são listadas várias ações que justificam a necessidade do manifesto, mas não está explícito a quem essas ações são atribuídas. A partir do conjunto dessas ações (“destruição da democracia”, “autoritarismo”, “uso desvirtuado da política”), deduza: a quem essas ações se referem?

Sugestão de resposta: Provavelmente, ao governo federal anterior em exercício no Brasil.

Professor(a), chame a atenção dos alunos para a data em que o manifesto foi publicado. As expressões referenciais em relacionadas no 2º parágrafo e a data em que o manifesto foi publicado são pistas para que o aluno consiga inferir a quem se atribui as ações.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto

03. Quais são os valores defendidos pelos locutores do manifesto em relação à democracia, aos direitos humanos e à diversidade?

Resposta: Os valores que eles defendem em relação à democracia, aos direitos humanos e à diversidade são o direito supremo à vida, a uma sociedade justa e igualitária, antirracista, o respeito das individualidades e o valor do coletivo em nome do bem-estar e da dignidade para todos.

04. O manifesto se insere no campo dos textos argumentativos que, em geral, apresenta a identificação de um problema e a argumentação. Releia o manifesto e complete o quadro a seguir com argumentos apresentados no texto.

Problema apontado no manifesto	Argumentos
AÇÕES AUTORITÁRIAS E INJUSTIÇAS POR PARTE DO GOVERNO FEDERAL.	

Professor(a), oriente os alunos a resumirem os argumentos em uma frase com suas palavras.

Resposta: Oposição a comportamentos que desrespeitem o bem-estar coletivo. / Luta por respeito absoluto pelo outro/ Repúdio integral ao racismo e à violência.

D1- Localizar informações explícitas em um texto.

05. Releia o trecho.

Pelo nosso repúdio integral ao racismo, à violência, e nosso desejo de voltar a crer num futuro possível e igualitário, hoje nos colocamos diante de questões políticas importantes.

- Que pessoa do discurso foi empregada para escrever esse trecho? O uso dessa pessoa gera que efeito de sentido?

Sugestão de resposta: A 1ª pessoa do plural (nosso, nos). O emprego dessa pessoa do discurso aponta para uma atitude responsiva dos locutores, pois se colocam como sujeitos que assumem em seu dizer uma crítica ao governo.

Professor(a), explique para os alunos que ao usar as formas de 1ª pessoa do plural, os locutores buscam a adesão dos interlocutores, mostrando que é um pensamento comum a vários segmentos da sociedade e que pode ser fortalecido a partir da adesão de outros.

D2- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

06. Ainda referente ao trecho da questão anterior, releia-o e observe a palavra “repúdio” em relação com as palavras “racismo” e “violência”. Assinale a alternativa que aponta para o sentido dessa palavra no trecho.

- a. Abandono.
- b. Rejeição.
- c. Aceitação.
- d. Identificação.

Professor(a), oriente o aluno a buscar o sentido da palavra “repúdio” em relação às palavras racismo e violência, mas que também considere o texto em seu sentido global, levando em consideração também as informações anteriores que contribuem para o sentido de rejeição a qualquer atitude preconceituosa e de violência.

D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

07. O que a imagem do início desta atividade e o manifesto têm em comum?

Sugestão de resposta: Espera-se que o aluno perceba que tanto a imagem quanto o manifesto trazem grupos de pessoas que se unem para se posicionar sobre uma questão de interesse da sociedade.

08. Leia este outro trecho.

Como representar um país em que práticas autoritárias se tornam cotidianas? Em que a diversidade cultural, uma de nossas maiores riquezas, é frontalmente atacada? Como nos comportar diante do que temos vivido nos últimos tempos, da triste imagem nacional passada para o mundo?

- O que a sequência das perguntas revela em relação ao sentimento dos autores do manifesto?

Professor, converse com os alunos sobre a importância de avaliar e de se autoavaliarem.

Estimule-os a refletir sobre os aspectos propostos ou outros que queiram expressar. Caso julgue mais interessante, esse momento pode ser feito de maneira oral, com os alunos em círculo, neste caso, a participação pode ser voluntária.



Avaliando conhecimentos/experiências

Este momento foi pensado para que você possa refletir sobre alguns pontos sobre a sua participação durante o processo de aprendizagem neste segmento.

Avaliar e avalia-se são importantes ferramentas para a construção de conhecimento, pois nos permite evoluir, mudar atitudes, traçar novas estratégias para alcançar os objetivos pretendidos.

AVALIE-SE				
Consegui reconhecer o tema dos textos apresentados durante as atividades?				
Consegui construir sentidos a partir das expressões centrais dos textos lidos?				
Envolvi-me nas atividades propostas?				
Recebi estímulo à participação nas atividades propostas?				

Gostaria de destacar como ponto de atenção na aula de hoje...

O que mais despertou o meu interesse nesta atividade foi...

Segmento 3: Campo das práticas de estudo e pesquisa

☛ As palavras-chave para este campo são:

- **Pesquisa:** A pesquisa é uma prática que envolve a busca, a seleção, a análise e a comunicação de informações sobre um tema de interesse, seguindo critérios de qualidade, relevância e fidedignidade. A pesquisa contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e digitais dos estudantes, bem como para a ampliação de seus conhecimentos e sua participação social.
- **Curadoria:** A curadoria é uma prática que envolve a organização, a filtragem, a avaliação e a compartilhamento de informações relevantes sobre um tema, utilizando diferentes ferramentas e fontes. A curadoria auxilia os estudantes a lidarem com a grande quantidade e diversidade de informações disponíveis na internet, desenvolvendo seu senso crítico, sua autonomia e sua criatividade.
- **Divulgação:** A divulgação é uma prática que envolve a produção e a difusão de textos de diferentes gêneros e modalidades, com o objetivo de comunicar os resultados de uma pesquisa para um público específico, de forma clara, objetiva e atraente. A divulgação estimula os estudantes a reconhecerem e utilizarem as características e os recursos linguísticos adequados a cada situação comunicativa, bem como a valorizarem o trabalho científico e a cultura.

Habilidades previstas na BNCC para esta atividade: (EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.

(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos

Objetivos: Conhecer e analisar características multimodais em textos de divulgação científica.

Descritores: D1, D2, D4

Tempo estimado: 5h/a

Atividade



Iniciando diálogo

Encaminhamentos:

Professor, sugerimos que neste primeiro momento as respostas dadas às perguntas que serão feitas a seguir sejam expressas por meio da oralidade. Caso julgue necessário, registre as respostas no quadro.

Se considerar importante, explique aos alunos que, neste segmento, predominam gêneros textuais do campo jornalístico-midiático, que favorecem o trato da informação e da opinião em práticas de linguagem que permitam que eles se interessem por fatos que afetam a sua comunidade, a sua cidade e o mundo.

Figura 14 - Imagem ilustrativa para introdução da atividade



Fonte: <https://agendaespiritabrazil.com.br/2014/10/17/ha-vida-fora-da-terra/>

A vida fora da Terra é um tema que fascina e intriga muitas pessoas, desde cientistas até leigos. Será que estamos sozinhos no universo? Será que existem outras formas de vida inteligente, semelhantes ou diferentes de nós? Será que podemos entrar em contato com elas, ou já o fizemos? Essas são algumas das perguntas que motivam a busca por vida extraterrestre.

Existem várias formas de se procurar por vida fora da Terra, como a observação astronômica, a exploração espacial, a análise de sinais de rádio e a busca por bioassinaturas. Cada uma dessas formas tem seus desafios, limitações e possibilidades, dependendo da tecnologia disponível, do tipo de vida que se espera encontrar e da distância que se quer alcançar.

01. E você o que pensa sobre o assunto?

Resposta pessoal.

02. Você acha que há vida inteligente fora da Terra?

Resposta pessoal.

03. Você acha que outros planetas do sistema solar ou fora dele têm condições semelhantes à Terra para que haja vida do modo como conhecemos?

Resposta pessoal.

04. Se você pudesse fazer uma viagem espacial como um cientista, que descoberta gostaria de fazer?

Resposta pessoal.

05. Na sua opinião, por que tantas pessoas em diferentes áreas do conhecimento investem tantos recursos e horas de estudo para responder a questão?

Resposta pessoal.



Ler para interpretar

O texto que você vai ler é um texto expositivo que faz uso de argumentos a partir de pesquisas e investigações com o intuito de favorecer o acesso à ciência. Provar que existe vida fora da Terra é um dos maiores desafios da ciência. Leia o texto e tire suas próprias conclusões.

Há vida fora da Terra?

A probabilidade de que exista é muito grande. Mas há um porém: isso não significa, necessariamente, que seja vida inteligente.

Por Eduardo Szklarz e Bruno Garattoni

Figura 15 - Imagem ilustrativa para o texto Há vida fora da Terra?



Fonte: elaborado pela autora

Em 15 de agosto de 1977, um radiotelescópio do Instituto Seti (“Busca por Inteligência Extraterrestre”, na sigla em inglês), nos EUA, captou uma mensagem estranha. Foi um sinal de rádio que durou apenas 72 segundos, só que muito mais intenso que os ruídos comuns vindos do Cosmo. Ao analisar as impressões em papel feitas pelo aparelho, o cientista Jerry Ehman tomou um susto. O sistema captara um sinal 30 vezes mais forte que o normal. Seria alguma civilização tentando fazer contato? Ehman ficou tão impressionado que circulou os dados do computador e escreveu ao lado: “Wow!”. O caso ficou conhecido como Wow signal (sinal “uau!”), e até hoje é o episódio mais marcante na busca por inteligência extraterrestre. O Seti e outras instituições tentaram detectar o sinal várias vezes depois, mas ele nunca mais foi encontrado.

Mesmo assim, hoje muitos cientistas acreditam que o contato com extraterrestres é mera questão de tempo. “Numa escala de 1 (pouco provável) a 10 (muito provável), eu diria que nossa chance de fazer contato com ETs em meados deste século é 8”, acredita o físico Michio Kaku, da City College de Nova York. Esse otimismo tem justificativa. “Pelo menos 25% das estrelas têm planetas. E, dessas estrelas, pelo menos a metade tem planetas semelhantes à Terra”, explica o físico Marcelo Gleiser. Isso significa que, na nossa galáxia, podem existir até

10 bilhões de planetas parecidos com o nosso. Uma quantidade imensa. Ou seja: pela lei das probabilidades, é muito possível que haja civilizações alienígenas. O satélite Kepler, da Nasa, já catalogou 2740 planetas parecidos com a Terra, onde água líquida e vida talvez possam existir. Um dos mais “próximos” é o Kepler 42d, a 126 anos-luz do Sol (um ano-luz equivale a 9,5 trilhões de quilômetros).

Kaku acredita que, para civilizações muito avançadas, essa distância não seria um problema – pois elas poderiam manipular o espaço-tempo e utilizar portais no Cosmos, como nos filmes de ficção científica. Ok, mas então por que até hoje esse pessoal não veio aqui? “Se são mesmo tão avançados, talvez não estejam interessados em nós”, opina Kaku. “É como a gente ir a um formigueiro e dizer às formigas: ‘Levem-nos a seu líder’.” Para outros cientistas, contudo, a existência de civilizações avançadas é mera especulação. E explicar por que elas não colonizaram a Terra já é querer dar uma de psicólogo de aliens.

Vida x vida inteligente

Tudo bem que existem bilhões de Terras por aí. E que a probabilidade de existir vida lá fora é muito grande. Mas não significa que seja vida inteligente. “Você pode ter um planeta cheio de vida, mas formado por amebas e outros seres unicelulares”, acredita Gleiser. Afinal, com a Terra foi assim. A vida aqui existe há cerca de 3,5 bilhões de anos. Mas durante quase todo esse tempo (3 bilhões de anos), só havia seres unicelulares: as cianobactérias, também chamadas de algas verdes e azuis.

Fonte: <https://super.abril.com.br/ciencia/ha-vida-fora-da-terra-2> Acesso em 15 out 2023.

01. Qual o assunto tratado no texto?

Resposta: O texto trata das tentativas de provar que há vida fora da Terra.

Professor(a), é provável que após os resumos, identificar o tema do texto possa ter ficado mais fácil, pois os alunos já devem ter uma noção do sentido global do texto.

D6 - Identificar o tema de um texto.

02. O texto foi publicado em uma revista, a Superinteressante, conhecida por publicar mensalmente conteúdos voltados à divulgação da ciência, da cultura e da história há mais de 30 anos. O que torna essa revista ideal para a publicação de um texto como o que foi lido nesta atividade?

Resposta: O fato de que a revista se propõe a divulgar conteúdos relacionados às pesquisas, estudos feitos por diversas áreas da ciência.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto

03. Levante hipóteses: quem seriam os possíveis leitores desse texto? Justifique sua resposta.

Sugestão de respostas: O público em geral, pessoas curiosas, interessadas em saber o que diz a ciência sobre determinados assuntos.

Professor(a), explique aos alunos que a Superinteressante é uma revista de grande circulação, que muitas pessoas têm essa revista como sendo uma boa fonte para ter acesso aos resultados de estudos feitos no meio científico.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto

04. Qual fato surpreendeu o cientista Jerry Ehman durante estudos feitos a partir de um radiotelescópio do Instituto Seti nos EUA?

Resposta: Foi um sinal de rádio que durou apenas 72 segundos, só que muito mais intenso que os ruídos comuns vindos do Cosmo. Após análise das impressões dos ruídos, o cientista se surpreendeu ao concluir que o sistema havia captado um sinal 30 vezes mais forte que o normal.

D1 - Localizar informações explícitas em um texto.

05. O 2º parágrafo do texto traz a voz de cientistas para legitimar a tese de que o contato com extraterrestres pode ser possível e que é só uma questão de tempo. Preencha o quadro abaixo com os argumentos de cada cientista mencionado no texto.

Físico Michio Kaku	
Físico Marcelo Gleiser	

“Numa escala de 1 (pouco provável) a 10 (muito provável), eu diria que nossa chance de fazer contato com ETs em meados deste século é 8.” / “Pelo menos 25% das estrelas têm planetas. E, dessas estrelas, pelo menos a metade tem planetas semelhantes à Terra”

D1 - Localizar informações explícitas em um texto.

06. Qual o possível propósito em trazer, como estratégia, a fala dos cientistas em discurso direto?

Sugestão de resposta: Ao trazer as vozes dos cientistas sobre o assunto, o locutor do texto quer mostrar aos interlocutores uma certa credibilidade ao tema tratado, respaldada por vozes de autoridade.

Professor, lembre os alunos sobre as estratégias de uso do discurso direto e do discurso indireto na construção do texto. Explique-os que a escolha por uma ou por outra forma de introduzir as vozes no texto não é ingênua, tampouco aleatória, pois guarda uma intenção do locutor para tentar influenciar seus interlocutores.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto

07. Na leitura do texto “Há vida fora da Terra?”, você deve ter encontrado muitos dados numéricos. Transcreva, no quadro abaixo, um trecho que contenha um exemplo desses dados e explique por que é importante expor em textos de divulgação científica esse tipo de informação.

Sugestão de resposta: “Pelo menos 25% das estrelas têm planetas[...]”, “O satélite Kepler, da Nasa, já catalogou 2740 planetas parecidos com a Terra[...]”. Os dados numéricos são importantes para a construção de textos de divulgação científica porque fornecem evidências, precisão e credibilidade para as informações apresentadas. Os dados numéricos também podem ser usados para apoiar a argumentação e a persuasão do autor, mostrando que suas afirmações são baseadas em fatos e não em opiniões.

Professor, estimule os alunos a refletirem sobre o uso de dados numéricos em textos científicos. Peça para que eles relembrem outras experiências com textos de divulgação científica e indague se eles conseguem perceber que essa é uma estratégia comum nesse tipo de texto, pois passa maior credibilidade.

D1-Localizar informações explícitas em um texto.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto

08. Apesar de a tese do texto apontar para um ponto de vista positivo sobre o questionamento que se faz sobre ter ou não vida fora da Terra, o cientista Marcelo Gleiser apresenta um contra-argumento. Em que consiste esse contra-argumento?

Resposta: O físico Marcelo Gleiser, admite que há em nossa galáxia bilhões de planetas parecidos com o nosso e que isso aumenta as chances de existir vida fora da Terra, mas que pode não ser vida inteligente.

D1- Localizar informações explícitas em um texto.

09. Transcreva do texto um trecho que confirma esse posicionamento do físico Marcelo Gleiser.

Resposta: “Você pode ter um planeta cheio de vida, mas formado por amebas e outros seres unicelulares”, acredita Gleiser.

Professor, explique aos alunos que em textos científicos, pode haver argumentos e contra-argumentos sobre o tema em questão para que através dos debates/discussões o interlocutor possa construir seu ponto de vista sobre o assunto.

D1- Localizar informações explícitas em um texto.

10. Leia o trecho.

“Pelo menos 25% das estrelas têm planetas. E, dessas estrelas, pelo menos a metade tem planetas semelhantes à Terra”, explica o físico Marcelo Gleiser. Isso significa que, na nossa galáxia, podem existir até 10 bilhões de planetas parecidos com o nosso.

O pronome “isso” inicia o segundo período do trecho. Observe a relação entre os períodos e diga qual o papel do pronome em destaque para a construção do sentido do trecho?

Professor, explique para os alunos que pronomes como “isso” fazem referência a palavras ou a porções do texto mencionados anteriormente. Esse recurso coesivo, conhecido como anáfora encapsuladora permite organizar melhor o texto e facilitar a interpretação do leitor. A anáfora encapsuladora pode introduzir uma conclusão, uma explicação ou uma recomendação do autor, mostrando sua posição sobre o tema.

D2- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.



Avaliando conhecimentos/experiências

Este momento foi pensado para que você possa refletir sobre alguns pontos sobre a sua participação durante o processo de aprendizagem neste segmento. Avaliar e avalia-se são importantes ferramentas para a construção de conhecimento, pois nos permite evoluir, mudar atitudes, traçar novas estratégias para alcançar os objetivos pretendidos.

Professor, converse com os alunos sobre a importância de avaliar e de se autoavaliarem.

Estimule-os a refletir sobre os aspectos propostos ou outros que queiram expressar. Caso julgue mais interessante, esse momento pode ser feito de maneira oral, com os alunos em círculo, neste caso, a participação pode ser voluntária.

O que mais despertou o meu interesse nesta atividade foi...

--

Gostaria de destacar como ponto de atenção na aula de hoje...

--

Segmento 4: Campo Artístico-Literário

☛ As palavras-chave para este campo são:

- **Literatura:** É a arte da palavra, que expressa a imaginação, a criatividade, a emoção e a

AVALIE-SE				
Consegui reconhecer o tema dos textos apresentados durante as atividades?				
Consegui construir sentidos a partir das expressões centrais dos textos lidos?				
Envolvei-me nas atividades propostas?				
Recebi estímulo à participação nas atividades propostas?				

reflexão do autor e do leitor. A literatura pode ser dividida em diferentes gêneros, como poesia, prosa, drama, conto, romance, crônica, etc. A literatura é um dos componentes do campo artístico-literário na BNCC.

- **Fruição:** É a capacidade de apreciar, sentir e se envolver com as obras artísticas e literárias, reconhecendo seus aspectos estéticos, culturais e históricos. A fruição é um dos objetivos do campo artístico-literário na BNCC, pois permite que os estudantes desenvolvam o gosto pela leitura e pela arte, ampliem seu repertório cultural e se tornem leitores críticos e autônomos.
- **Produção:** É a habilidade de criar, recriar, adaptar e representar textos artísticos e literários, utilizando diferentes linguagens, recursos e suportes. A produção é outro objetivo do campo artístico-literário na BNCC, pois estimula os estudantes a expressarem suas ideias, sentimentos e opiniões, a explorarem sua criatividade e a interagirem com diferentes públicos e contextos

Habilidades previstas na BNCC para esta atividade: (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

Objetivos: Reconhecer o papel de expressões referenciais em se interligam em redes referenciais na interpretação de informações explícitas e implícitas.

Entender como um texto produz significados por meio da relação entre referentes em uma rede referencial e de expressões (dêiticos) que indicam a situação de enunciação.

Descritores: D1, D2, D3, D4, D5, D18.

Tempo estimado: 5h/a

Atividade



Iniciando diálogos

Encaminhamentos:

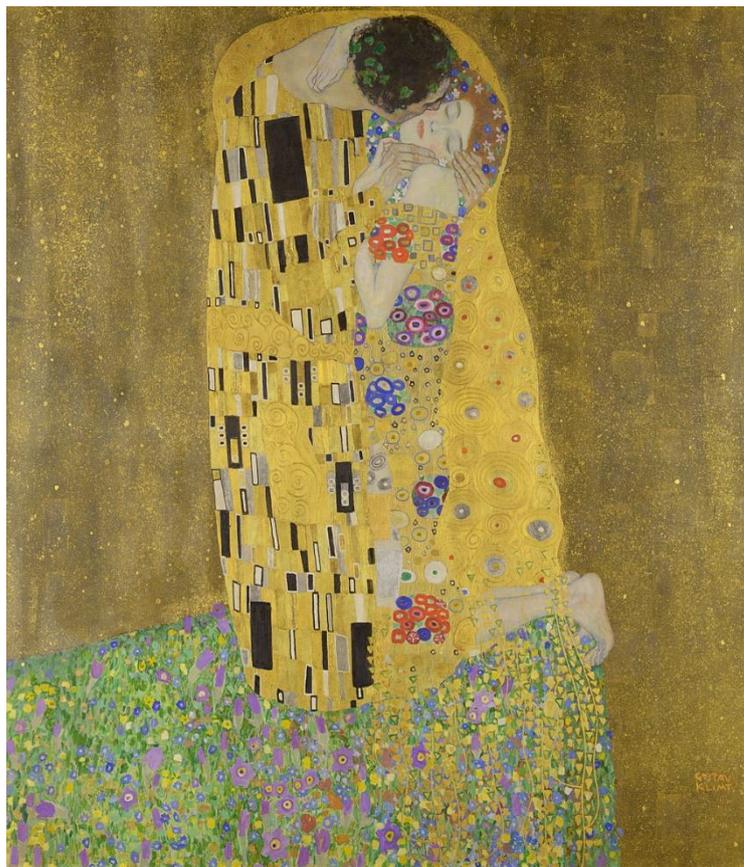
Professor, sugerimos que neste primeiro momento as respostas dadas às perguntas que serão feitas a seguir sejam expressas por meio da oralidade. Caso julgue necessário, registre as respostas no quadro.

Se considerar importante, explique aos alunos que, neste segmento, predominam gêneros textuais do campo jornalístico-midiático, que favorecem o trato da informação e da opinião em práticas de linguagem que permitam que eles se interessem por fatos que afetam a sua comunidade, a sua cidade e o mundo.



De olho na imagem

Figura 16 - Imagem para análise do quadro O Beijo, de Gustav Klimt



Fonte: <https://guiadoestudante.abril.com.br/dica-cultural/o-beijo-analise-da-obra-de-gustav-klimt/> Acesso em 30 nov 2023

A imagem acima é chamada de “O beijo”, uma das obras mais famosas do pintor austríaco Gustav Klimt, que pertence ao movimento simbolista. A pintura foi feita entre 1907 e 1908, durante a chamada “fase dourada” de Klimt, na qual ele usou folhas de ouro, prata e platina para criar efeitos de brilho e textura. A obra é considerada uma expressão de amor e intimidade. O beijo está exposto na Galeria Belvedere, em Viena, e é uma das pinturas mais admiradas e reproduzidas do mundo.

01. Descreva a imagem do quadro.

Sugestão de resposta: O quadro mostra um casal se abraçando em um campo florido, com roupas ricamente decoradas com padrões geométricos e circulares. O homem beija o rosto da mulher, que fecha os olhos e se entrega ao momento.

02. Quais sensações a imagem desperta em você?

Resposta pessoal.

03. Você acha que o beijo é uma manifestação de amor? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

Professor(a), possibilite a abertura da discussão em torno da questão 3. Deixe que os alunos compartilhem suas opiniões sobre o questionamento. Espere por pontos de vista divergentes e seja mediador na discussão estimulando a reflexão dos pontos de vista que serão colocados.

04. Na imagem do quadro, o casal parece estar em sintonia? Se sim, quais elementos no quadro apontam para esta conclusão?

Sugestão de resposta: Espera-se que os alunos respondam que sim, pois a forma como o casal se envolve no abraço parece que vão se fundir um ao outro. Além disso, o beijo parece ser suave e a figura feminina com os olhos fechados sugere que ela quer se demorar naquele beijo.

D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc)

05. Para você, quais elementos são importantes em uma relação amorosa?

Resposta pessoal.



Ler para interpretar

O texto que você vai ler na sequência mostra alguém que em conversa com uma pessoa idosa se admira ao saber que esta pessoa afirma ter amado e ter sido muito amado.

O homem que conheceu o amor

Do alto de seus oitenta anos, me disse: “na verdade, fui muito amado.” E dizia isto com tal plenitude como quem dissesse: sempre me trouxeram flores, sempre comi ostras à beira-mar.

Não havia arrogância em sua frase, mas algo entre a humildade e a petulância sagrada. Parecia um pintor, que, olhando o quadro terminado, assina seu nome embaixo. Havia um certo fastio em suas palavras e gestos. Se retirava de um banquete satisfeito. Parecia pronto para morrer, já que sempre estivera pronto para amar.

Se eu fosse rei ou prefeito teria mandado erguer-lhe uma estátua. Mas, do jeito que falava, ele pedia apenas que no seu túmulo eu escrevesse: “aqui jaz um homem que amou e foi muito amado”. E aquele homem me confessou que amava sem nenhuma coerção. Não lhe encostei a faca no peito cobrando algo. Ele que tinha algo a me oferecer. [...] Uns dizem: casei várias vezes. Outros assinalam: fiz vários filhos. Outro dia li numa revista um conhecido ator dizendo: tive todas as mulheres que quis. Outros, ainda, dizem: não posso viver sem fulana (ou fulano). [...]

Mas quando do alto de seus oitenta anos aquele homem desfechou sobre mim aquela frase, me senti não apenas como o homem que quer ser engenheiro como o pai. Senti-me um garoto de quatro anos, de calças curtas, se dizendo: quando eu crescer quero ser um homem de oitenta anos que diga: “amei muito, na verdade, fui muito amado.” Se não pensasse nisto não seria digno daquela frase que acabava de me ser ofertada. E eu não poderia desperdiçar uma sabedoria que levou 80 anos para se formar. É como se eu não visse o instante em que a lagarta se transformara em libélula.

Ouvindo-o, por um instante, suspeitei que a psicanálise havia fracassado; que tudo aquilo que Freud sempre disse, de que o desejo nunca é preenchido, que se o é, o é por frações de segundos, e que a vida é insatisfação e procura, tudo isto era coisa passada. Sim, porque sobre o amor há várias frases inquietantes por aí... Bilac nos dizia salomônico: “eu tenho amado tanto e não conheci o amor”. O Arnaldo Jabor disse outro dia a frase mais retumbante desde “Independência ou morte” ao afirmar: “o amor deixa muito a desejar”. Ataulfo Alves dizia: “eu era feliz e não sabia”.

Frase que se pode atualizar: eu era amado e não sabia. Porque nem todos sabem reconhecer quando são amados. Flores despencam em arco-íris sobre sua cama, um banquete real está sendo servido e, sonolento, olha noutra direção.

Sei que vocês vão me repreender, dizendo: deveria ter nos apresentado o personagem, também o queríamos conhecer, repartir tal acontecimento. E é justa a reprimenda. Porque, quando alguém está amando, já nos contamina de jasmim. Temos vontade de dizer, vendo-o passar – ame por mim, já que não pode se deter para me amar a mim. Exatamente como se diz a alguém que está indo à Europa: por favor, na Itália, coma e beba por mim.

Ver uma pessoa amando é como ler um romance de amor. É como ver um filme de amor. Também se ama por contaminação na tela do instante. A história é de outro, mas passa das páginas e telas para a gente.

Todo jardineiro é jardineiro porque não pode ser flor.

Reconhece-se a 50 m um desamado, o carente. Mas reconhece-se a 100 m o bem-amado. Lá vem ele: sua luz nos chega antes de suas roupas e pele.

Sim, batem nas dobras de seu ser. Pássaros pousam em seus ombros e frases. Flores estão colorindo o chão em que pisou.

O que ama é um disseminador.

Tocar nele é colher virtudes.

O bem-amado dá a impressão de inesgotável. E é o contrário de Átila: por onde passa renascem cidades. O bem-amado é uma usina de luz. Tão necessário à comunidade, que deveria ser declarado um bem de utilidade pública.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. O homem que conheceu o amor. In: SANT'ANNA, Affonso Romano de. O homem que conheceu o amor. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1988. p. 222-224. [O texto desta atividade foi retirado do livro A conquista Língua Portuguesa: 9º: ensino fundamental: anos finais/ Eliana Lúcia Santos Brandão, Tereza Cristina Santos Gordilho- 1º ed- São Paulo: FDT, 2022.]

01. O texto de Affonso Roma de Sant'Anna é uma crônica. As crônicas, em geral, têm por mote situações cotidianas. Levante hipóteses: o que inspirou o locutor do texto a contar essa história?

Sugestão de resposta: Provavelmente, o fato de uma pessoa chegar aos seus oitenta anos com a plenitude de quem amou e foi amado.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

02. Leia o trecho.

“Se eu fosse rei ou prefeito teria mandado erguer-lhe uma estátua. Mas, do jeito que falava, ele pedia apenas que no seu túmulo eu escrevesse: “aqui jaz um homem que amou e foi muito amado”

- O que o trecho revela em relação ao que pensa o locutor a respeito do homem idoso com quem conversou?

Sugestão de resposta: Provavelmente, muita admiração e respeito pela história de vida do senhor.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

03. A admiração do locutor pelo senhor idoso aponta para um ponto de vista: amar e ser amado não são situações comuns de acontecer na vida da maioria das pessoas. Converse com os colegas e, juntos, reflitam: em que esse ponto de vista se justifica?

Resposta pessoal.

Professor(a), estimule a discussão sobre o questionamento. É importante que os alunos mantenham o respeito à opinião uns dos outros.

Sugestão de resposta: Provavelmente, o ponto de vista se justifique por ser o amor um sentimento que envolve muitos fatores como o respeito, a paciência, a honestidade, a a compreensão, o desapego, a dedicação, entre outros, que as pessoas, muitas vezes, não são capazes de ter e/ou sentir, por isso que a maioria das relações amorosas não são feliz nem duradouras.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

04. O locutor cita frases de autores que pensaram a respeito do amor e, entre elas, traz a frase de Ataulfo Alves que dizia: “eu era feliz e não sabia”. O que ele quis confirmar quando citou essa frase?

Resposta: Muitas pessoas não sabem reconhecer quando são amados.

D1 - Localizar informações explícitas em um texto.

05. De acordo com a interpretação feita sobre as informações do texto “O homem que conheceu o amor”, escreva V para as declarações verdadeiras e F para as falsas.

- a- () Há quem perca a oportunidade de amar, por não saber reconhecer quando está sendo amado.
- b- () O amor é um sentimento que afeta apenas quem está amando.
- c- () Quando alguém ama, passa a ser um propagador do amor.
- d- () O senhor confessou que amava, mas com muito constrangimento.

Resposta - V - F- V- F

Resposta: Item b é uma declaração falsa. O trecho que atesta que o item é falso é “[...] quando alguém está amando, já nos contamina de jasmíns.”. Outro item d é outro considerado falso. O trecho que atesta que o item é falso é “E aquele homem me confessou que amava sem nenhuma coerção.”

D1 - Localizar informações explícitas em um texto.

D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Professor, explique aos alunos que o locutor, no item b, usa de metáfora para dizer que quando alguém está amando é capaz de transmitir as energias do amor à outras pessoas e dessa forma elas são capazes de perceber seus efeitos, assim como é possível sentir o perfume de flores no ar. É possível chegar a essa conclusão pelo emprego da palavra “contamina” que associada ao termo “de jasmíns” constrói a ideia de ser tocado por algo bom, por algo delicado e perfumado, fazendo relação com o amor. Já no item d, o locutor emprega a palavra “coerção” associada aos termos “sem” “nenhuma” para expressar que o senhor não se sentia constrangido em admitir que amava.

06. Leia o trecho.

Sei que vocês vão me repreender, dizendo: deveria ter nos apresentado o personagem, também o queríamos conhecer, repartir tal acontecimento.

a) No trecho, o locutor se dirige a alguém de maneira direta, expresso pela para “vocês”. A quem o locutor se dirige?

Resposta: Provavelmente, o locutor está se dirigindo aos leitores do texto.

b) Levante hipóteses: qual pode ser a(s) intenções pretendidas pelo locutor do texto ao se utilizar dessa estratégia?

Resposta: Possivelmente, o locutor usa essa estratégia para estabelecer um diálogo com os leitores (interlocutores) do texto, para, provavelmente, aproximá-los da narrativa, causando identificação com o que está sendo exposto na crônica.

07. Leia as expressões retiradas do texto e aponte a que elas se referem completando a frase. Você pode utilizar trechos do texto ou escrever com suas palavras as respostas.

a) A expressão “o carente” se refere a _____

b) A expressão “sonolento” se refere a _____

Resposta: Em “o carente” refere-se a pessoas que pouco amam e pouco são amadas. A expressão sonolenta refere-se a quem não presta atenção às manifestações de amor.

D2- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Professor(a), estimule os alunos a observarem as palavras a partir do contexto em que estão inseridas, observando sobretudo a relação que elas mantêm com outras palavras no parágrafo em que aparecem para construírem os sentidos pretendidos.

08. Agora leia este outro trecho.

Lá vem ele: sua luz nos chega antes de suas roupas e pele.

Sim, batem nas dobras de seu ser. Pássaros pousam em seus ombros e frases. Flores estão colorindo o chão em que pisou.

O que ama é um **disseminador**.

- A partir do contexto apresentado no trecho, assinale o item que substitui a palavra em destaque sem prejudicar o sentido expresso na passagem do texto.

- a- () Agregador.
 b- () Acolhedor.
 c- () Propagador.

d- () Recolhedor.

Resposta: Item C.

Professor, estimule os alunos a observarem no trecho a “cena” que se constrói a partir dos elementos elencados no trecho até que se chegue à palavra disseminador.

Professor, pergunte aos alunos se eles conhecem o significado das palavras listadas na questão. Caso, os alunos não conheçam alguma delas, sugira que busque o significado no dicionário.

09. A partir do texto, explique a oposição entre as expressões “desamado” e “bem-amado”.

Sugestão de resposta: O “desamado” é aquela pessoa que não está atenta ao amor, não reconhece quando é amado e por isso não valoriza esse sentimento. Além de ser uma pessoa sem brilho, apagada, triste. Já o “bem-amado” é aquele que vive o amor em todas as situações, não tem vergonha de amar e de ser amado, é capaz de transmitir sua luz interior, seu brilho a outras pessoas.

D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

10. Explique com suas próprias palavras o que o locutor quis expressar ao dizer que o bem-amado é “Tão necessário à comunidade, que deveria ser declarado um bem de utilidade pública.”.

Sugestão de resposta: Provavelmente, o locutor quis expressar que o bem-amado por amar e ser amado espalha o bem para outras pessoas, provocando uma sensação de bem-estar em quem está ao seu redor.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

Leia o texto.

O texto que você vai ler a seguir é uma letra de música. O título da música é “Trevo”.
Vamos explorar o título, respondendo às seguintes perguntas:

Você sabe o que é um trevo?

Você já viu um trevo?

O que o trevo representa?

Respostas pessoais.

Professor(a), estimule a discussão entre os alunos para que eles tragam seus possíveis conhecimentos prévios sobre a figura do trevo. Se possível, leve-os para a sala de informática e, juntos, pesquisem sobre o trevo e sua simbologia. Também é possível, pedir para que os alunos façam a pesquisa em casa e tragam o resultado dela para a aula em que a letra da canção será interpretada.

Trevo (Tu)

ANAVITÓRIA (part. Tiago Iorc)

Tu é trevo de quatro folhas

É manhã de domingo à toa

Conversa rara e boa

Pedaço de sonho que faz meu querer acordar pra vida

Ai, ai, ai

Tu que tem esse abraço casa

Se decidir bater asa

Me leva contigo pra passear

Eu juro, afeto e paz não vão te faltar

Ai, ai, ai

Ah, eu só quero o leve da vida pra te levar

E o tempo para

Ah, é a sorte de levar a hora pra passear

Pra cá e pra lá

Pra lá e pra cá

Quando aqui tu tá

Tu é trevo de quatro folhas, é

Manhã de domingo à toa

Conversa rara e boa

Pedaço de sonho

Que faz meu querer acordar pra vida

Ai, ai, ai

Tu que tem esse abraço casa

Se decidir bater asa

Me leva contigo pra passear

Eu juro, afeto e paz não vão te faltar

Ai, ai, ai

Ah, eu só quero o leve da vida pra te levar

E o tempo para

Ah, é a sorte de levar a hora pra passear

Pra cá e pra lá

Pra lá e pra cá

Quando aqui tu tá

Tu, tu	Pra lá e pra cá
Tu, tu	Quando aqui tu tá
Ah, eu só quero o leve da vida pra te levar	É trevo de quatro folhas
E o tempo parar	É trevo de quatro folhas, é
Ah, é a sorte de levar a hora pra passear	É trevo de quatro folhas
Pra cá e pra lá	É trevo de quatro folhas, é

Composição: Thiago Iorczeski / Ana Clara Caetano Costa.

Fonte: <https://www.letas.mus.br/anavitoria/trevo/> Acesso em 30 nov. 2023

O eu-lírico é a voz que se manifesta na poesia, expressando os sentimentos, as emoções, as sensações e as reflexões de um sujeito fictício criado pelo poeta. O eu-lírico pode ser mais próximo ou mais distante do autor, mas nunca deve ser confundido com ele. O eu-lírico pode assumir diferentes formas, como um homem, uma mulher, um animal, uma planta, um objeto etc. O eu-lírico pode ser identificado pelo uso da primeira pessoa do singular (eu) ou do plural (nós).

01. O primeiro verso da letra da música introduz um “Tu” a quem o eu-lírico se dirige. Levante hipóteses: quem poderia ser o “tu” a quem o eu-lírico se refere?

Sugestão de resposta: O “tu” introduzido no texto, provavelmente, pode ser o amor do eu-lírico, mas pode ser um(a) amigo(a), ou ainda um(a) filho(a).

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

Professor, retome com os alunos o conceito de eu-lírico.

02. Ao instaurar o “tu” na letra da canção percebemos que se trata de:

- a- () uma declaração para esse “tu”.
- b- () uma conversa entre eu-lírico e o “tu”.
- c- () um pedido para que o “tu” fique com o eu-lírico.
- d- () um pedido para que o “tu” leve o eu-lírico para passear.

Resposta: Alternativa A

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

03. Leia os versos.

Tu é trevo de quatro folhas

É manhã de domingo à toa

Conversa rara e boa

Pedaço de sonho que faz meu querer acordar pra vida

Ai, ai, ai

- A partir do que você já sabe e da pesquisa feita sobre a simbologia do trevo, o que o eu-lírico pretendeu expressar ao afirmar que o “tu” é um trevo de quatro folhas?

Sugestão de resposta: Provavelmente, a figura do trevo foi utilizada para expressar que a pessoa a quem se dirige o eu-lírico lhe traz sorte, ou que o eu-lírico tem muita sorte de ter o “tu” em sua vida.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

04. Nos versos “**Eu juro**, afeto e paz não vão te faltar/Ai, ai, ai” A expressão em destaque revela

- a- () um pedido.
 b- () um desejo.
 c- () um chamado.
 d- () uma promessa.

Resposta: Alternativa D

D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

05. Através da crônica “O homem que conheceu o amor” e da letra da canção “Trevo” é possível inferir que quando as pessoas estão amando, elas sentem uma sensação de bem-estar, de prazer, em estado de contentamento. Confirme essa afirmação com um trecho de cada um dos textos no quadro abaixo.

O homem que conheceu o amor	Trevo

Sugestão de resposta para o texto **“O homem que conheceu o amor”**: Porque, quando alguém está amando, já nos contamina de jasmins.

Sugestão de resposta para o texto **“Trevo”**: Tu é trevo de quatro folhas, é

Manhã de domingo à toa

Conversa rara e boa

Pedaço de sonho

Que faz meu querer acordar pra vida

D1 - Localizar informações explícitas em um texto.



Avaliando conhecimentos/experiências

Este momento foi pensado para que você possa refletir sobre alguns pontos sobre a sua participação durante o processo de aprendizagem neste segmento.

Avaliar e avalia-se são importantes ferramentas para a construção de conheci-

mento, pois nos permite

evoluir, mudar atitudes, traça novas estratégias para alcançar os objetivos pretendidos

Professor, converse com os alunos sobre a importância de avaliar e de se autoavaliarem.

Estimule-os a refletir sobre os aspectos propostos ou outros que queiram expressar. Caso julgue mais interessante, esse momento pode ser feito de maneira oral, com os alunos em círculo, neste caso, a participação pode ser voluntária.

AVALIE-SE				
Consegui reconhecer o tema dos textos apresentados durante as atividades?				
Consegui construir sentidos a partir das expressões centrais dos textos lidos?				
Envolvi-me nas atividades propostas?				
Recebi estímulo à participação nas atividades propostas?				

O que mais despertou o meu interesse nesta atividade foi...

Gostaria de destacar como ponto de atenção na aula de hoje...



Atividade: modelo Saeb

Leia o texto a seguir para responder às questões 1 a 4.

Como está a saúde mental nas escolas?

Em alta no mundo, casos ainda são tabu no ambiente escolar e o tema não faz parte da formação da maioria dos professores

Por **Tory Oliveira**

29/04/2019

A Organização Mundial da Saúde (OMS) alerta: 1 em cada 5 adolescentes enfrentará problemas de saúde mental, cujos casos cresceram exponencialmente nos últimos 25 anos. A maior parte, porém, não é diagnosticada ou tratada. Na escola, problemas de saúde mental podem piorar o desempenho e ampliar a evasão escolar. Embora a capacitação de professores seja uma medida importante, a saúde mental ainda está fora da formação.

“Na classe de 30 alunos, estima-se que entre 3 e 5 terão algum problema de saúde mental, incluindo transtornos de ansiedade, depressão e déficit de atenção e hiperatividade”, explica Rodrigo Bressan, autor de Saúde Mental na Escola e fundador do Y-Mind - Centro de Prevenção em Transtornos Mentais, que defende uma maior conscientização sobre o tema para os educadores.

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/17034/como-esta-a-saude-mental-nas-escolas> Acesso em 24 de nov. 2023

01. Nesse texto, trata-se, principalmente, sobre

- a) O percentual de transtornos mentais que atingem o ambiente escolar.
- b) o alerta da Organização Mundial da Saúde para o aumento de casos de problemas mentais em toda população mundial.
- c) o grande número de casos de problemas mentais no ambiente escolar e a necessidade de formação sobre o assunto por parte dos educadores.
- d) a importância de os professores lerem o livro Saúde Mental na Escola de Rodrigo Bressan para aprenderem como agir diante de casos de alunos com transtornos mentais.

D6- Identificar o tema de um texto.

02. Em “A Organização Mundial da Saúde (OMS) alerta: 1 em cada 5 adolescentes enfrentará problemas de saúde mental, cujos casos cresceram **exponencialmente** nos últimos 25 anos.” A palavra em destaque provavelmente pretende

- a) justificar os dados apresentados pela Organização Mundial de Saúde.
- b) revelar o período em que os problemas de saúde mental acontecem nos adolescentes.
- c) intensificar o aumento de problemas mentais que se observa em adolescentes nos últimos 25 anos.
- d) expor a quantidade de adolescentes que terão problemas de saúde mental ao longo de 25 anos.

D18- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

03. Assinale o item que mostra um ponto de vista do locutor do texto acima.

- a) Na escola, problemas de saúde mental podem piorar o desempenho e ampliar a evasão escolar.
- b) Não é de responsabilidade dos professores ter conhecimento sobre transtornos mentais.
- c) O tema saúde mental requer bastante atenção, por isso é amplamente discutido na escola.
- d) O número no aumento de casos de problemas de saúde mental nos alunos se dá pela falta de formação dos professores.

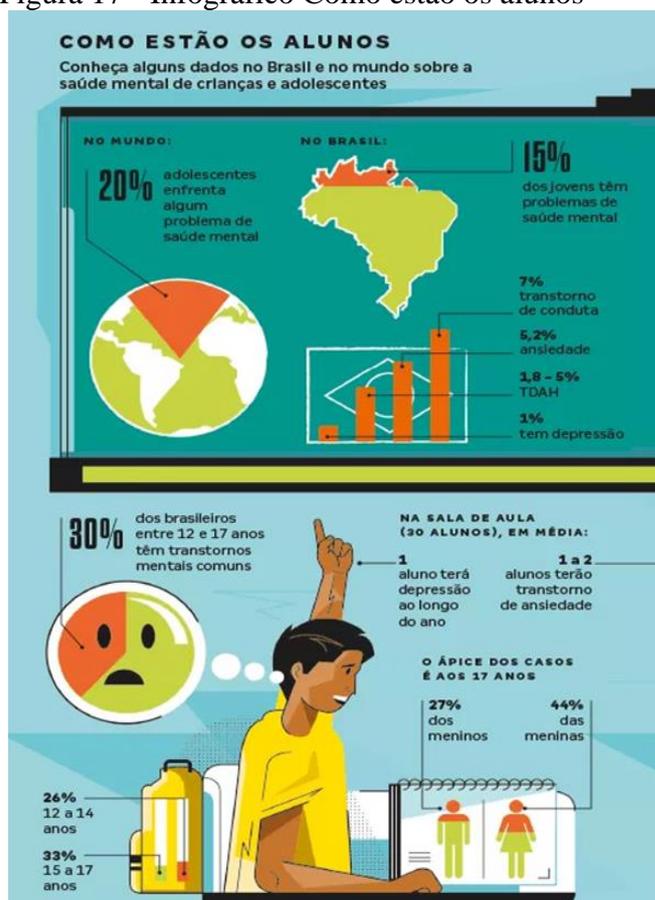
04. No trecho “Em alta no mundo, casos ainda são tabu no ambiente escolar[...]”, a palavra “**tabu**”, nesse contexto significa

- a) assunto censurado.
- b) assunto permitido.
- c) assunto discutido.
- d) assunto duvidoso.

D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Leia o texto do infográfico abaixo para responder às questões 5 e 6.

Figura 17 - Infográfico Como estão os alunos



<https://redacaonline.com.br/temas-de-redacao/pressao-escolar-e-saude-mental/>

05. Ao observar o percentual de jovens (15%) que tem problemas de saúde mental no Brasil, constatamos que o transtorno que corresponde a maior parcela desse número é

- TDAH.
- Depressão.
- Ansiedade.
- Transtorno de conduta.

D1- Localizar informações explícitas em um texto.

D5- Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc)

06. O auge de casos de problemas de saúde mental ocorre na faixa etária de

- 17 anos.
- 15 a 17 anos.
- 12 a 14 anos
- 12 e 17 anos.

D1- Localizar informações explícitas em um texto.

D5- Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc)

Leia o texto a seguir para responder às questões 7 a 9.

Figura 18 - Post do Facebook. 5 dicas para melhorar a sua saúde mental



Fonte: <https://www.facebook.com/DISTRITOJABAQUARAALERTA/photos/a.369384183124501/2468809223181976/?type=3> Acesso em 23 de nov. 2023.

07. Por meio de tópicos o locutor do texto lido acima busca

- a) orientar os interlocutores a terem melhor saúde mental.
- b) mostrar aos interlocutores maneiras de interagir com as pessoas.
- c) listar opções de tratamento para ter uma saúde mental de qualidade.
- d) estimular a reflexão dos interlocutores sobre aproveitar a vida.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

D5- Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc)

08. Observe as formas verbais “**deixe**”, “**escreva**”, “**entenda**”, “**lembre-se**” empregadas no texto expressam, nessa situação, a ideia de

- a) impor essas ações aos interlocutores.
- b) sugerir essas ações aos interlocutores.
- c) impedir que os interlocutores tenham essas ações.
- d) insistir para que os interlocutores façam essas ações.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

D18- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

09. No tópico de número 2 lemos “Deixe o celular de lado um pouco e aproveite mais a vida.”. A conjunção “e” que une as duas orações aliada aos verbos “deixar” e “aproveitar” indicam a ideia de

- a) perda em agir conforme o tópico 2.
- b) ganho em agir conforme o tópico 2.
- c) stress em agir conforme o tópico 2.
- d) isolamento em agir conforme o tópico 2.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

Leia a charge para responder à questão 10.

10. O texto verbal associado à imagem confirma a ideia:

Figura 19 - Charge: Saúde mental



Fonte: <https://blogdoaftm.com.br/charge-saude-mental-2/> Acesso em 23 de nov. 2023.

- De que as pessoas estão se preocupando com a saúde mental.
 - De que o mundo moderno traz inúmeros benefícios à saúde mental das pessoas.
 - De que as pessoas estão adoecidas devido às exigências da modernidade.
 - De que as pessoas procuram o médico antes de se sentirem adoecidas.
- D5- Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que ter a referenciação como um critério de análise para o trabalho com os descritores torna favorável uma reflexão mais eficaz e produtiva para a compreensão e interpretação dos textos. Deve-se avançar no tratamento que é dado à referenciação nas questões voltadas para o Saeb, que via de regra focaliza o caráter mais coesivo do fenômeno, detendo-se na substituição, referência e retomada de expressões referenciais. Esse tipo de atividade com essa abordagem, embora tenha importância para a aprendizagem dos alunos, não estimula a percepção da orientação argumentativa constitutiva de todo texto, além de não estimular o protagonismo dos alunos na resolução das atividades. No entendimento de Custódio Filho (2021) “[...] a construção da referência, entendida como estratégia argumentativa, deve ocupar papel especial na condução das atividades.” (CUSTÓDIO FILHO, 2021, p. 219).

Em virtude desse entendimento, esta pesquisa concentrou esforços em demonstrar que o fenômeno da referenciação pode contribuir de maneira significativa para a construção da coerência dos textos, uma vez que tal fenômeno lança mão de várias estratégias que contribuem para a produção dos sentidos. Nessa perspectiva, partindo da inquietação e do desejo de colaborar com o ensino de leitura e compreensão de textos nas aulas de língua portuguesa, buscamos relacionar sete descritores da matriz de referência de língua portuguesa do Saeb com os mecanismos de referenciação, que favorecem a continuidade e a progressão tópica bem como a percepção da argumentatividade.

É sob esses critérios que propomos e produzimos um material didático-pedagógico que por meio de um encadeamento de atividades com orientações para o professor reunisse a teoria que embasa a pesquisa com a prática pedagógica. O percurso para alcançar esse objetivo não se mostrou, em nada, fácil, mas a oportunidade de refletir e possibilitar reflexão sobre o texto como evento singular que medeia a interação entre os sujeitos e que permite um agir mais responsivo e crítico foi, sem dúvida, uma experiência muito enriquecedora.

Esperamos que, através de atividades planejadas, pensadas a partir das necessidades dos alunos e do aparato teórico-metodológico fornecido para os docentes, colaborar para a prática pedagógica que pretende formar além de bons leitores e produtores de textos, cidadãos mais críticos e mais comprometidos com as questões sociais que atingem toda uma sociedade.

Esta pesquisa não se encerra aqui, pois sabemos que é necessária a aplicação do material elaborado que não foi, até então, experimentado. A efetiva utilização do material por

parte de professores e alunos dará uma dimensão mais ampla dos objetivos traçados nesta pesquisa e revelará a necessidade de ajustes e alinhamentos à proposta. Fica assim, o convite a professores-pesquisadores que tenham interesse acerca da temática para que façam avançar os estudos em andamento, aprofundando e/ou refutando os conhecimentos que foram produzidos nesta dissertação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **PDE/Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental**: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.
- CASSIANO, H. M. **A trajetória do fenômeno da recategorização nos estudos contemporâneos da linguística textual**. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2019.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referência e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, M.M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições, UFC, 2011.
- CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. In: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (Orgs.). **Estudos do discurso: caminhos e tendências** [Internet]. São Paulo: Paulistana, 2016. Disponível em: <http://cied.fflch.usp.br/sites/cied.fflch.usp.br/files/u31/Livro-CIED-2016-final.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021
- CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; CUSTÓDIO FILHO, V; CORTEZ, S. L; PINTO, R. B. W. S.; PINHEIRO, C. L.. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.
- CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. de. (Orgs.). **Referenciação**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.
- CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- CAVALCANTE, M.M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.
- CAVALCANTE, M.M. et al. **Linguística Textual**: conceitos e aplicações. Campinas, SP: Pontes editores, 2022.
- CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 2011. 331p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- CUSTÓDIO FILHO, V. Contribuições da referenciação para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, com ênfase na natureza argumentativa da linguagem. In: **Percursos Linguísticos**, Vitória, v. 11, n.29, 2021.

- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- KOCH, I.V; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2022.
- KOCH, I.V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- KOCH, I.V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I. V; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência Textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I.V; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATOS, Janaica Gomes. **As redes referenciais na construção de notas jornalísticas**. 2018. 259f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2003.
- SÁ, K. B. de. **Coerência e articulação tópica: uma análise de redações do ENEM**. 2018. 261f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

APÊNDICE A - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

I. Procedimentos de Leitura	
D1 –	Localizar informações explícitas em um texto.
D3 –	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 –	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 –	Identificar o tema de um texto.
D14 –	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5 –	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12 –	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 –	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2 –	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 –	Identificar a tese de um texto.
D8 –	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 –	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 –	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 –	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 –	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16 –	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

APÊNDICE B - DISTRIBUIÇÃO DOS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DE ACORDO COM OS TÓPICOS

TÓPICOS	DESCRITORES
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D14
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D12
Relação entre textos	D20, D21
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16, D17, D18, D19
Variação linguística	D13