

Artigo de opinião: um olhar enunciativo-discursivo

Opinion article: an enunciative-discursive perspective

Mirlene Ribeiro de Limaⁱ

<https://orcid.org/0009-0005-5786-9756>

Rede Pública Ensino de Rio Verde/Goiás

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimentoⁱⁱ

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

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Resumo: O questionamento que norteia essa investigação partiu da premissa: de que forma, o estudante coloca-se enquanto autor e compreende a argumentação e a referenciação discursiva enquanto estratégia para manter o sentido do texto? Os objetivos são: 1) Discutir como ocorre o processo de referenciação discursiva, enquanto materialidade linguística na produção de sentidos; e, 2) analisar marcas de adequação ao gênero discursivo, manutenção e progressão temática, e; de autoria. Quanto à proposta, foram aplicadas oito etapas aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados em uma escola da rede pública, na cidade de Rio Verde/GO, focalizando o gênero discursivo artigo de opinião, pois buscamos, principalmente, o desenvolvimento da competência interativa-discursiva dos estudantes. O recorte teórico-metodológico fundamenta-se na Linguística Textual-Interacionista (Cavalcante, 2013); (Koch, 2015), na interface com a Linguística Aplicada (Geraldini, 1997, 2012) e com o viés discursivo desconstrutivo (Coracini, 1995, 2011). Os resultados apontaram que, apesar de algumas dificuldades, houve evolução nas escritas, uma vez que produziram artigos de opinião, articulando o processo interativo de leitura, conforme as orientações emanadas da professora-pesquisadora. Na segunda escrita, notamos marcas discursivas subjetivas, superando, portanto, dificuldades de compreensão textual e na elaboração de enunciados argumentativos-discursivos mais consistentes.

Palavras-chaves: Artigo de opinião, Ensino Fundamental, Linguística Aplicada

Abstract: The central question guiding this study stems from the following premise: How does the student position himself as an

author and understand argumentation and discursive referencing as strategies for maintaining the text's meaning? How do students position themselves as authors and understand argumentation and discursive referencing as strategies for maintaining the text's meaning? The objectives are: 1) to discuss how the process of discursive referencing occurs as a linguistic materiality in the production of meaning; and 2) to analyze markers of appropriateness to the discursive genre, thematic maintenance and progression, and authorship. Regarding the study design, eight stages were implemented with 9th-grade students enrolled in a public school in the city of Rio Verde, Goiás, focusing on the opinion article as a discursive genre, as our primary goal was to develop the students' interactive-discursive competence. The theoretical and methodological framework is based on Textual-Interactionist Linguistics (Cavalcante, 2013); (Koch, 2015), at the intersection with Applied Linguistics (Geraldi, 1997, 2012) and a deconstructive discursive approach (Coracini, 1995, 2011). The results indicated that, despite some difficulties, there was progress in the students' writing, as they produced opinion pieces that articulated the interactive process of reading, in accordance with the guidelines provided by the professor-researcher. In the second writing assignment, we observed subjective discursive markers, indicating that the students had overcome difficulties in textual comprehension and were able to produce more consistent argumentative-discursive statements.

Keywords: Opinion piece, Elementary School, Applied Linguistics.

Introdução

Entendemos que o mestrado profissional-PROFLETRAS/UFMS, ao exigir elaboração e aplicação de uma proposta didática, bem como a análise dos resultados, configurou-se como um profícuo caminho para que tivéssemos a oportunidade de trabalhar com o artigo de opinião uma vez, um dos grandes desafios contemporâneos encontrados pelo professor de Língua Portuguesa, doravante LP, está relacionado ao processo de ensino/aprendizagem de leitura, interpretação e produção textual e, como docente de LP há alguns anos, enfrentamos esse desafio.

Diante de tais obstáculos, vislumbrando avançar nos estudos sobre Linguagem: texto e ensino, a fim de contribuir para uma educação de melhor qualidade, ingressamos no PROFLETRAS/UFMS, visto que esse Programa tem como um dos objetivos, a capacitação do professor de Língua Portuguesa e Literatura, para o exercício da docência no Ensino Fundamental. Após vivenciar experiências no espaço escolar, por longo tempo, marcada pela prática da leitura e da escrita descontextualizada, focada em atividades mecânicas que destacam o aspecto metalinguístico no estudo da língua, em detrimento de um olhar ao caráter enunciativo-discursivo. Para tanto, a prática, que até então desenvolvíamos, tornou-se improdutiva, o que nos provocou convergir para outros focos, tendo como prioridade

desenvolver uma proposta que envolvesse o gênero discursivo¹, fundamentado, não somente na estrutura composicional do gênero e na produção textual apoiada na tipologia, mas direcionar o estudo do gênero para as funções sociais da leitura e da escrita, conforme (Geraldi, 1997).

Passamos, a um breve estado da arte, a partir de resultados de algumas avaliações externas, como PROVA BRASIL, Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que apontam que o desempenho dos alunos com relação à leitura e à interpretação textual é insuficiente, e, nas produções textuais, por exemplo, do ENEM, elas têm mostrado que falta competência discursiva a muitos alunos. Dentre tais avaliações supracitadas, a prova do SAEGO é uma avaliação externa aplicada pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) que foi criada em 2011, desde então é aplicado anualmente, cumprindo diversas etapas ao longo do ano.

Já a elaboração das provas do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) é realizada pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), com o apoio técnico do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), cujos elaboradores escolhem descritores (habilidades específicas que incluem compreensão, interpretação textual e análise linguística) que são cobrados ao longo da avaliação. Sem desconsiderar o mérito de tais avaliações, interrogamos até que ponto, é produtivo ao estudante ser treinado e ou avaliado de forma direcionadora e/ou formatada por meio de “questões objetivas ou múltipla escolha”? já que não proporciona oportunidade para produção, a partir de sua criação e subjetividade.

Entendemos que tal proposta pode cercear o processo criativo da escrita, além da autonomia docente, uma vez que, conforme (Coracini, 1995, p. 10), “o olhar do outro, constrói, inevitavelmente, o olhar sobre nós mesmos”, e como escreveu (Bakhtin, 2011, 270), “O enunciado como unidade da comunicação discursiva”. Defendemos que nosso olhar sobre tais avaliações “direcionadoras”, quais “somos submetidas com os estudantes”, fundamentam-se nos estudos atuais sobre linguagem enquanto processo discursivo, processos de significação na aula de leitura e de escrita (Coracini, 1995), que vê a “a concepção de leitura que se encontra na interface entre a análise do discurso e a

¹ Alguns autores e pesquisadores usam o termo gêneros textuais, outros, gêneros discursivos. É uma questão de filiação teórica e que não retira o gênero dessa posição de contribuir para que o aprendiz saiba lidar com as mais diferentes práticas sociais de leitura e de escrita. Adotamos nesse texto o conceito de gênero discursivo (BAKHTIN, 2011).

desconstrução que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – autor e leitor – ambos sócio historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (1995, p. 15); e Wanderley Geraldi que discute a teoria da linguagem na dimensão discursiva, e concebe: “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (Geraldi, 1993, p. 135), para tanto, na esteira de Geraldi, engendramos a linguagem não como um objeto epistemológico, mas na dimensão política, histórica, social e contextual.

O que nos permite nesse estudo, direcionar as práticas da leitura e da escrita na abordagem interativo-discursivo, a fim de ampliar o desempenho apresentado pelos estudantes, não só na disciplina de LP, mas em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, “desenvolvendo a sua competência de leitura, o aluno – não só nas aulas de leitura, como também fora delas – deixará de ser um elemento passivo e passará a participar, como sujeito ativo, do ato de ler”, (Koch, 2011, p. 157), cremos que as dificuldades apresentadas pelos alunos ao ler, interpretar e tecer um texto podem ser minimizadas.

Nesse cenário, foi aplicada uma proposta na turma de 9º ano, em uma escola de Ensino Fundamental II, da rede pública estadual de Rio Verde-Goiás. Justificamos que o 9º ano integrou essa pesquisa, por ser o último ano de uma etapa, em que apresentam dificuldades em refletir sobre a aula de leitura, em que o texto constitui objeto de estudo. E sobre a decisão do gênero artigo de opinião, ocorreu pelas orientações advindas do documento sobre o ensino de LP, elaborado sob a coordenação da SEDUCE², proposta curricular da Rede Estadual de Goiás (Estado, 2011). Entendemos que a produção do gênero artigo de opinião pode se constituir como um dos instrumentos para o “exercício efetivo da cidadania” e para a “participação plena no mundo letrado”, conforme (BRASIL, 1998).

O questionamento que norteou essa investigação foi: Como, os estudantes apropriam-se da autoria enquanto estratégia para construir e manter o sentido do texto? Objetivamos: 1) Discutir como ocorre o processo de referenciação enquanto apoio ao leitor-autor, na produção de sentidos; e, 2) analisar as produções pelas marcas de autoria(subjetividade), adequação ao gênero discursivo, manutenção e progressão temática. Foi aplicada a proposta a vinte e sete alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados em uma escola da rede pública, na cidade de Rio Verde/GO, focalizando o

² Secretária de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Goiás.

gênero discursivo artigo de opinião, pois buscamos, principalmente, o desenvolvimento da competência interativa-discursiva dos estudantes. O recorte teórico-metodológico fundamenta-se na Linguística Textual-Interacionista (Cavalcante, 2012) e (Koch, 2015), na interface com a Linguística Aplicada (Geraldi, 1997, 2012), e com a abordagem discursiva desconstrutiva (Coracini, 1995, 2011).

Este artigo está organizado em três partes. Na primeira discorremos brevemente, algumas noções sob o olhar da textualidade, referenciação e viés discursivo; a seguir, tratamos do dispositivo da coleta e análise do *corpus*; e, na última, procedemos a análise de dois textos de dois alunos, totalizando quatro, de forma a interpretar e descrever os efeitos de sentido, sendo que os textos foram selecionados pelo critério das regularidades linguísticas mais presentes (como marcadores argumentativos e outros). Por fim, nas considerações, avaliamos nossa prática, e elencamos os principais resultados.

1. Dispositivos e Procedimentos Teóricos-Metodológicos

Os procedimentos adotados centram-se na pesquisa-ação, tendo em vista que de maneira consciente e autônoma, o professor, enquanto investigador, faz intervenções diretas na realidade que apresenta algum problema com o intuito de solucioná-lo. Enfim, buscamos alinhar o conhecimento científico da academia à nossa prática pedagógica (Thiollent, 1986). A abordagem metodológica permeou pela proposta de uma Sequência de Ensino/Aprendizagem, centrada em três práticas: leitura, produção e na análise linguística, que permitiu redimensionar a prática pedagógica realçando a construção de conceitos relacionados à temática apresentada, por meio da interação entre professor, aluno, conhecimento científico e mundo (Geraldi, 1997). Adotamos essa abordagem pelo fato de irmos além da formação teórica e das condições de trabalho, pois durante a execução da Sequência de Ensino/Aprendizagem, foi preciso estar atenta às interlocuções da sala de aula, aos rastros de compreensão dos alunos e aos processos enunciativos que orientam o trabalho de elaboração textual seja em leitura, seja em escrita. (Geraldi, 1997).

Sobre a metodologia adotada para a seleção do *corpus*, após a coleta das produções, fizemos um levantamento do material produzido, uma vez que as condições de produção compreendem, segundo (Orlandi, 1999, p. 30), “os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso”. Nessa conjuntura, segundo a linguista, “a leitura mostra-se como não transparente, articulando-se em dispositivos teóricos. O dispositivo, segundo (Orlandi, 1999, p. 79), por sua vez, “relaciona-se à materialidade dos fatos (ou seja, da linguagem), da sua não transparência, e da necessidade,

consequentemente, de um dispositivo para ter acesso a ela, para trabalhar sua espessura linguística e histórica: sua discursividade”.

Sendo assim, a linguista-pesquisadora (1999, p. 80), complementa que o trabalho do analista do discurso “é mostrar como um objeto simbólico produz sentidos, como os processos de significação trabalham um texto, qualquer texto”. Após um primeiro levantamento das regularidades, procedemos afunilando as categorias de maiores ocorrências nos textos, sempre tendo em mira os objetivos descritos na introdução e as ocorrências. Por exemplo, selecionamos, inicialmente, os elementos textuais, como marcadores conectivos argumentativos e outros, referência (anáforas e dêixis) e outras expressões referenciais. Na dissertação³, o leitor acessará todos os textos produzidos, porém nesse artigo, analisamos dois textos de cada aluno designados, A21 (Girassol) e A24 (Orquídea).

A proposta teórica metodológica foi aplicada por um semestre, durante 30 horas/aula, sendo que, conforme o Projeto Político Pedagógico, a escola é frequentada por estudantes oriundos tanto da zona urbana quanto da rural. Quanto aos estudantes, a sala é composta por 27 alunos das zonas urbana e rural, sendo 12 meninas e 15 meninos, com idade entre 13 e 19 anos. Dentre esses, há 1 (um) aluno especial/com deficiência. Dos vinte e sete alunos matriculados, vinte e dois entregaram as produções iniciais e finais,

Tendo em vista a construção de saber, apoiamos na Sequência de Ensino/Aprendizagem, conforme Méheut e Psillos (2004), a sequência de ensino e aprendizagem (Teaching-Learning Sequence – TLS), o que implica o papel do professor e do aluno e as interações entre professor-aluno e aluno-aluno, possibilitando ao aluno construir concepções sobre um conhecimento de forma contínua durante algumas semanas sem seguir uma sequência didática que se constitui em etapas e a estrutura básica agrupada em módulos de ensino. Assim por meio da pesquisa-ação, demos ênfase às situações reais vivenciadas pelos alunos na sociedade, e preconizamos a leitura de diferentes gêneros na elaboração dessas produções escritas para que não se tornem produções mecanizadas e artificiais.

Tratamos das temáticas discutidas em cada bloco de atividades com alguns relatos e/ou comentários sobre as trinta aulas dadas. A Sequência de Ensino/Aprendizagem, deu-se

³ Confira: LIMA, Mirlene Ribeiro de. **Olhar enunciativo-discursivo em produções de artigo de opinião: uma questão de autoria**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2019, 176 f.

conforme a temática desenvolvida em cada bloco de atividades⁴, sendo que no decorrer dos blocos, discutimos: vídeos, reportagens, obras literárias, letra de música, artigo de opinião sobre o tema proposto: “A persistência do racismo na sociedade brasileira” e, por fim, as produções textuais, seguindo as etapas temáticas: 1. Noção e relação entre o gênero, tipologia e suporte textual, teve como objetivo levantamento prévio do conhecimento dos alunos acerca dos gêneros, visando compreensão de sua importância para a comunicação humana (2 aulas).; 2. Dúvidas e Questionamentos - foi solicitado a escritura de um texto em que o aluno pudesse manifestar sua opinião sobre o tema proposto. A produção de texto, seja ele oral ou escrito, é o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem (Geraldi, 1997) (2 aulas);

No bloco 3. Exposição dos gêneros Textuais/discursivos, fizemos as seguintes indagações: a) É possível produzir um texto totalmente inédito? b) Há vários gêneros em seu cotidiano? c) Os textos são infinitos? d) O que torna os textos diferentes? e) Podemos afirmar que sempre existirão os mesmos textos? (3 aulas). Na esteira de (GERALDI, 1997, p. 137), na produção do texto é necessário: “que se tenha o que dizer; uma razão para dizer; para quem dizer; e que o locutor se constitua como tal e se escolham as estratégias para realizar”.

No bloco 4. Construção do conceito do gênero Artigo de Opinião, após retomar os momentos anteriores, da proposta da sequência de ensino/aprendizagem (Geraldi, 2011), ressaltamos a importância de conhecer e reconhecer a infinidade de gêneros que circulam nas esferas de comunicação (4 aulas); 5. Leitura, Interpretação e Produção de Sentido, iniciado com dois textos retirados do material didático (5 aulas); 6. Exposição do tema: discussão e reflexão a respeito da temática “A Persistência do Racismo na Sociedade Brasileira”, discussão e escrita da produção inicial (7 aulas).;

A Produção final (7), na proposta foi solicitado aos estudantes que considerassem para a escrita o contexto de produção: a. Pertinência ao tema proposto, b. Adequação ao gênero, c. Aspectos gerais de gramática e ortografia, d. Marcas de autoria (subjetividade) e; e. Realização de proposta de intervenção. Os critérios permearam pela adequação linguística e discursiva (3 aulas). Por fim, compreendemos a importância da produção de artigo de opinião na constituição do aluno, ora como leitor, ora como autor de seu discurso, pois o processo de escrita é indissociável do processo da leitura.

⁴ Na Dissertação, o leitor poderá conferir os respectivos relatos e comentários sobre as trinta aulas dadas para esse fim, de cinquenta minutos cada e as reações/intervenções dos estudantes durante os oito blocos previstos nesta proposta.

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. (Geraldi, 1997, p.166).

O último bloco (8), configurado em (4 aulas), objetivou: a) permitir que os estudantes analisem os artigos de opinião por eles produzidos; e, b) orientá-los a lerem os textos fazendo uma comparação entre as duas produções, sendo que a observação e a comparação permitiram, que olhassem para si e se autoavaliassem. O que proporcionou que tivessem um novo olhar diante da(re)leitura, bem como da produção textual, visto que o estudante ora leitor, ora autor, pode ser capaz de articular o “que” e o “como” disse/escreveu, e dessa forma, configurar sua autoria em uma determinada produção textual. Segundo (Orlandi, 2004, p. 69), “o autor responde pelo que diz e escreve pois é suposto estar em sua origem. Assim estabelecemos uma correlação entre sujeito/autor e discurso/texto (entre dispersão e unidade etc.)”. Passamos, a seguir, ao arcabouço teórico que fundamenta a análise.

2. Textualidade e da Referenciação

Este item foi dividido em duas partes: na primeira, abordamos noções sobre o processo de textualidade, mais especificamente, referenciação e na segunda, sobre a prática de leitura e a da escrita na perspectiva discursiva.

2.1. O Texto pelo olhar do Referente e da Referenciação

Relembramos ao leitor que no âmbito dos estudos da linguagem, o surgimento da Linguística Textual, ocorreu na década de 1960 (Europa), com maior projeção na década de 70, pela preocupação inicial de “descrever fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados” (Koch, 1991, p. 11) (análise transfrástica). Já na década de 80, ganhou corpo as teorias do texto, que mais tarde desenvolveu-se como ciência da estrutura e do funcionamento de textos, na qual a unidade fundamental de estudo é o texto – não a palavra ou a frase, “pois tem-se, assim, que o falante se comunica através de textos e não de frases” (Marcuschi, 2012, p. 12).

A partir do surgimento e evolução dessa corrente da Linguística Moderna, retomamos, historicamente, as três concepções de linguagem conhecidas: a. como expressão do pensamento, “estudos tradicionais”; b. comunicação e interação, “ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código”, e, c. forma de interação, “lugar da

interação humana, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (Geraldi, 1997, p. 41).

Nessa óptica, iniciamos com o conceito de referente conforme (KOCH; ELIAS, 2012, p. 87) ao afirmarem que “é construído no texto de acordo com o nosso projeto de dizer, por isso deve ser entendido como um objeto de discurso. Tendo em vista que os referentes são produzidos no e pelo discurso, os sujeitos sociais estabelecem interpretação para as coisas do mundo. Desse modo, a análise tanto do cotexto⁵ como do contexto é importante na construção do sentido nas produções dos estudantes. Conforme conceitua Koch (2012, p. 64), “O *contexto* é, portanto, um *conjunto de suposições*, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto” (grifos da autora). Sendo assim, o processo de referenciação é relevante para a tessitura do texto pelos estudantes, por exercerem funções textuais discursivas relevantes, a fim de que possamos entender, analisar e interpretar os recursos linguísticos empregados por eles e seus efeitos de sentidos.

Necessário retomar Koch e Elias (2012) e Cavalcante (2013), para esclarecer que estão alinhadas ao dizerem que o referente é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto, que vai construir a referenciação por meio de expressões linguísticas específicas (referenciais), que por sua vez contribuem para ocorrer o processo de progressão e/ou continuidade temática. No processo interativo das nossas aulas de LP, focamos mais especificamente nos referentes e processo de referenciação, para estimular o estudante a dar continuidade de sentidos ao texto, enquanto umas das estratégias relevantes para sua tessitura.

Também Cavalcante (2013, p. 95), afirma que o referente é “um fenômeno textual-discursivo dos mais relevantes para a produção/compreensão de sentidos”. Não sendo, portanto, um processo apenas textual, é um processo discursivo e interativo que auxilia na progressão temática do texto, pois é a partir da referenciação que o leitor, por meio do processamento textual, consegue acionar vários conhecimentos armazenados em sua memória discursiva, uma vez que a referenciação é organizada segundo a necessidade do falante, assim os sujeitos constroem e reconstroem referentes, segundo suas práticas sociais.

⁵ Segundo Koch (2010) Na fase inicial das pesquisas relacionadas ao texto, que se chamava fase da análise transfrástica o contexto era analisado somente como o entorno verbal, isto é, o cotexto.

Ainda, de acordo com Cavalcante (2013, p.102), “a referenciação é a ação de referir”, apresenta três aspectos nos quais a interação social é de suma importância, o primeiro considera que a partir da realidade “instável e dinâmica”, ou de uma mesma realidade na qual o sujeito está inserido pode surgir diversos referentes (p. 105). O segundo aspecto da referenciação parte da (re) elaboração do querer dizer por meio de uma negociação por parte dos sujeitos que se envolvem na interação (p. 108), sendo que a negociação está presente em um texto oral, escrito e até mesmo em ambientes virtuais. E, o último indica que “o processo de construção dos referentes é um fenômeno sociocognitivo” (p.112), pois as experiências sociais e o conhecimento prévio do sujeito contribuem para a construção dos referentes.

Além disso, a pesquisadora (2012, p. 98) define que: “o *referente* é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais” (grifos da autora). Tendo em vista o conceito de referenciação, a linguista (2012) enumera três processos referenciais. São eles: “a. Introdução Referencial; b. Anáforas; e, c. Dêixis” (p. 120). Segundo (Cavalcante, 2013), a introdução referencial pode ocorrer de duas formas, “uma quando as expressões referenciais aparecem ligadas e a outra quando as expressões referenciais não aparecerem ligadas a algum elemento do contexto” (p.122).

Já as anáforas são consideradas diretas ou correferências quando as formas referenciais são usadas para retomar um mesmo referente. É possível que uma anáfora introduza um novo referente ao texto, que é o caso das anáforas indiretas. Esse tipo de anáfora remete ou a outros elementos expressos no contexto, ou a pistas contextuais. Por fim, as anáforas encapsuladoras, por sua vez, têm como principal característica resumir um conteúdo textual, incluir outros conhecimentos que possuímos sobre o que está sendo referido. É muito comum também o emprego dos pronomes demonstrativos “isto” e “isso”, para encapsular porções textuais (Cavalcante, 2012, p.123-127). As anáforas diretas ou correferenciais, indiretas e encapsuladoras são processos referenciais de retomada, e o outro tipo de referenciação, já citado, conhecido como dêixis pode tanto introduzir, objetos de discurso, como retomá-los, da mesma forma como acontece com as introduções referenciais e com as anáforas. Conforme os estudos sobre processo de referenciação apresentados pela Linguista, o que caracteriza um dêitico:

[...] O que define um dêitico é outra propriedade: a de só podermos identificar a entidade a que ele refere se soubermos, mais ou menos, quem

está enunciando a expressão dêitica e o local ou o tempo em que o enunciador se encontra (Cavalcante, 2012, p. 127).

Finalizando esse item, importa dizer que as expressões referenciais não desempenham exclusivamente a identificação de referentes: elas podem exercer função argumentativa valiosa em certos contextos discursivos. Assim, vemos a importância de as expressões referenciais retomarem ou apontarem os referentes representados no texto por outras expressões referenciais, pois à medida que o texto progride, os referentes podem ocupar diferentes posições e, assim, garantir uma organização da informação, a atuação na manutenção da continuidade e progressão do tópico discursivo bem como o seguimento na orientação argumentativa.

Finalizando esse item, é relevante privilegiar uma abordagem de referenciação de modo que o sujeito compreenda que o referente não está no mundo, nem no texto, nem se encontra isolado e pré-estabelecido na mente dos interlocutores; ele é a imagem que se fabrica durante o discurso, no contexto da comunicação, por isso o discurso é importante na construção do referente.

2.2. Leitura e Escrita: viés Interativo-Discursivo

Partimos das reflexões do linguista Wanderley Geraldi, que no contexto atual, saber reconhecer, decodificar letras e escrever o nome já não é o suficiente para ser competente no uso da linguagem, para tanto, (Geraldi, 1993, p. 103) afirma que “ler tornou-se necessidade numa sociedade letrada”, porque a leitura desperta no sujeito a necessidade de compreensão e interação com o mundo, amplia a capacidade crítica, enriquece e transforma as ideias. É notável a importância da leitura crítica e reflexiva para a formação de um sujeito autônomo capaz de exercer seu papel de cidadão.

A leitura mediada pelo professor pode ser uma das estratégias utilizadas nas aulas de LP, a fim de mostrar que é possível ensinar leitura na escolarização dos sujeitos no ensino básico. Por isso promover a leitura no ambiente escolar torna-se um objetivo relevante, pois os alunos poderão interagir, refletir, produzir sentidos, e por fim compreender a interação existente entre leitor, autor e texto. Dessa maneira, não se tornam apenas reprodutores de discursos já estabelecidos e de interpretações superficiais consideradas prontas e acabadas.

Iniciamos, com (Geraldi, 1997, p. 64) por ter sido um dos pioneiros na Linguística Aplicada, pelo viés da teoria da linguagem na dimensão discursiva, ao tratar da questão da prática pedagógica na perspectiva da concepção da linguagem, enquanto atividade

constitutiva, coletiva, histórica, social e dialógica Bakhtiniana, que modo que, nas suas primeiras obras, menciona que: “o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso” (Geraldi, 2097, p. 64), o que nos permite compreender com o linguista, que compete ao aluno não só produzir “redações, como meros produtos escolares”, mas gêneros discursivos que se aproximam dos usos extraescolares com função específica situada dentro do contexto de produção, circulação e recepção. O que está atrelado às normas e orientações dos documentos oficiais em circulação em cada época.

Por assim ser, quando discutimos a presença da escrita na escola, reconhecemos que a produção de texto ensinada nas instituições escolares tem necessidade, por uma questão política, de atender às múltiplas demandas sociais, responder a propósitos comunicativos, definidos segundo as diferentes condições de produção textuais (Brasil, 1998). Em Geraldi, (1997), esclarece sobre o papel da escola com relação à produção de texto, pois para produzir um texto (em qualquer modalidade) é fundamental que:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (Geraldi, 1997, p. 137).

Ademais, destacamos que o texto não tem seu fim em si mesmo, ele constituiu um lugar de saber que possui uma função comunicativa/social. Dito isso, compreendemos que o processo de escrita é uma atividade complexa em todos os níveis escolares, pois envolve a alteridade, e multiplicidade de discursos já-ditos, realizados ou possíveis em um percurso realizado em vários momentos, pois, “a escrita articula-se entre o linguístico, o histórico, o social, o ideológico, constituindo-se num espaço simbólico, lugar de interpretação, memória e construção de identidades” (Grigoletto, 2006, p. 145). Desse modo, escrever um texto é comunicar-se, é interagir, é constituir-se enquanto sujeito discursivo que ora se posiciona como leitor, ora como autor, segundo Leda Verdiani Tfouni, a escrita “[...] somente faz sentido dentro de práticas discursivas que permitam ao aprendiz olhar a escrita como um mediador entre ele, o mundo e o outro” (Tfouni, 1995, p. 2). Nesse sentido, concebemos que os textos escritos pelos autores-estudantes, ora analisados, podem estabelecer uma auto relação interacional, reformular ideias, reestruturar as frases,

substituir palavras, analisar os aspectos: o que dizer, como dizer, a quem dizer e, quais estratégias usadas para realizar o dizer (Geraldi, 1997).

Um olhar que concebemos como mais ampliado, pelo viés discursivo desconstrutivo, debatido por (Coracini, 2007, p. 169), discute que nas práticas discursivas estamos sempre lidando com o outro/Outro, a relação do (eu) e do (outro) marca a construção de sentidos nos textos “redigir equivale a completar o pensamento do outro e, portanto, limitar-se a compreender o que já está escrito para dar prosseguimento” (p. 169).

Dessa forma, consolidar e mediar práticas de leitura e de produção textual exige de nós professores, principalmente de LP, estratégias capazes de atender à heterogeneidade presente na sala de aula, de adequar o conteúdo à realidade dos alunos, e de proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre o processo de leitura e escrita. Assim, seja no processo de escrita ou de leitura as condições sócio-históricas e ideológicas são inerentes à construção dos sentidos, além de serem importantes na constituição do sujeito e de seu dizer, sujeito cuja subjetividade está presente em suas produções orais ou escritas, para Coracini “não há escrita que não seja marcada tecida, pela subjetividade e, portanto, pelo inconsciente” (Coracini, 2009, p. 393).

Ao pretender que os estudantes compreendam o processo de leitura e escrita, concebemos o ensino de LP na perspectiva discursiva, pois temos um sujeito-autor dirigindo-se a um leitor, esse que por sua vez não deve ser apenas o professor, mas diferentes interlocutores, sendo que o professor não é o “corretor”, mas sim, “coautor”, o qual assume uma atitude responsiva diante do texto produzido pelo aluno. Nessa esteira, o papel do professor é de suma importância, pois ele pode planejar estratégias de ensino capazes de proporcionar que o aluno-sujeito se reconheça como autor, diante de sua produção.

Nessa perspectiva, há um jogo contínuo na produção de sentidos, pois o leitor, na medida em que lê, pode interagir com o autor, se constituir, se representar, se identificar, refletir a respeito do que se lê e, consequentemente, poderá expandir o seu “eu”, pois em uma abordagem discursiva, a leitura do texto pressupõe a necessidade do estudo das condições de sua produção. Assim, concordamos com (Coracini, 1995, p. 41), que no ensino de LP, o trabalho com a leitura, em uma perspectiva discursiva, está ligado ao fato de que o “texto é tessitura que se abre a inúmeras leituras”, dessa forma, a leitura não é única e nem definida pelo texto, mas sim pelo leitor participante de uma dada formação discursiva, que também é determinada por certa formação ideológica, assim, vários são os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto.

Por fim, o estudante, torna-se um sujeito, ou alguém que perpassado pela subjetividade assume uma posição diante do mundo e usa a linguagem em um determinado momento histórico, espaço, levando em conta os interlocutores bem como a ele mesmo, pois a subjetividade é aquilo que o sujeito assimila para si, dentro das relações que estabelece em suas interações com o outro, nas situações de comunicação na quais está inserido adicionado de suas significações. A pesquisadora acrescenta que, o sujeito se constitui no e pelo outro, a partir do outro, “que o identifica e com que se identifica [...]” (Coracini, 2007, p.51).

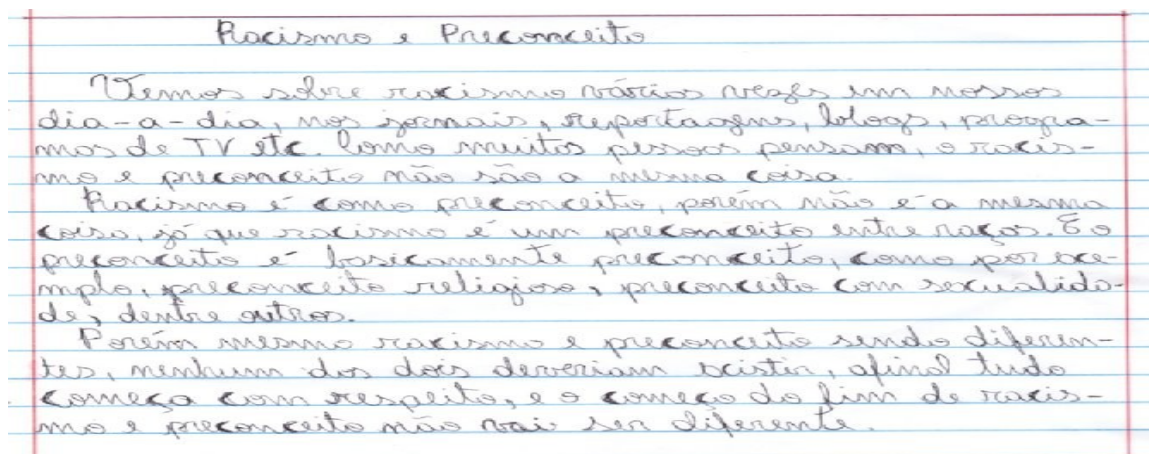
No item 3, passamos as produções dos estudantes (E21 – Girassol e da E24 – Orquídea), bem como suas respectivas análises, a fim jogar luzes pelo olhar da referenciação discursiva, subjetiva e efeitos de sentido.

3. Das Escritas: Um Olhar Textual-Discursivo

Nesse item, damos visibilidade a quatro produções, sendo duas de cada aluno, por entender que cumprem os objetivos propostos. Os dois autores-estudantes são caracterizados por “Girassol” e “Orquídea”, por concebermos que nossos alunos são como flores, uma vez que necessitam do lugar e espaço certo para florescer, pois cada etapa é única, necessitam criar vínculos, ser acolhidos, receber segurança, e nessa evolução deles, compreendemos que cada ser aprende no seu ritmo e conforme os estímulos que lhes forem oferecidos.

A análise perpassa pela referenciação textual e pelo olhar interativo-discursivo subjetivo, considerando desde o processo de referenciação, uso de estratégias argumentativas e a subjetividade discursiva, que produzem efeitos de sentidos esperados ou não.

Produção Inicial do Estudante A21 (Girassol)



Fonte: Corpus gerado a partir da aplicação da pesquisa.

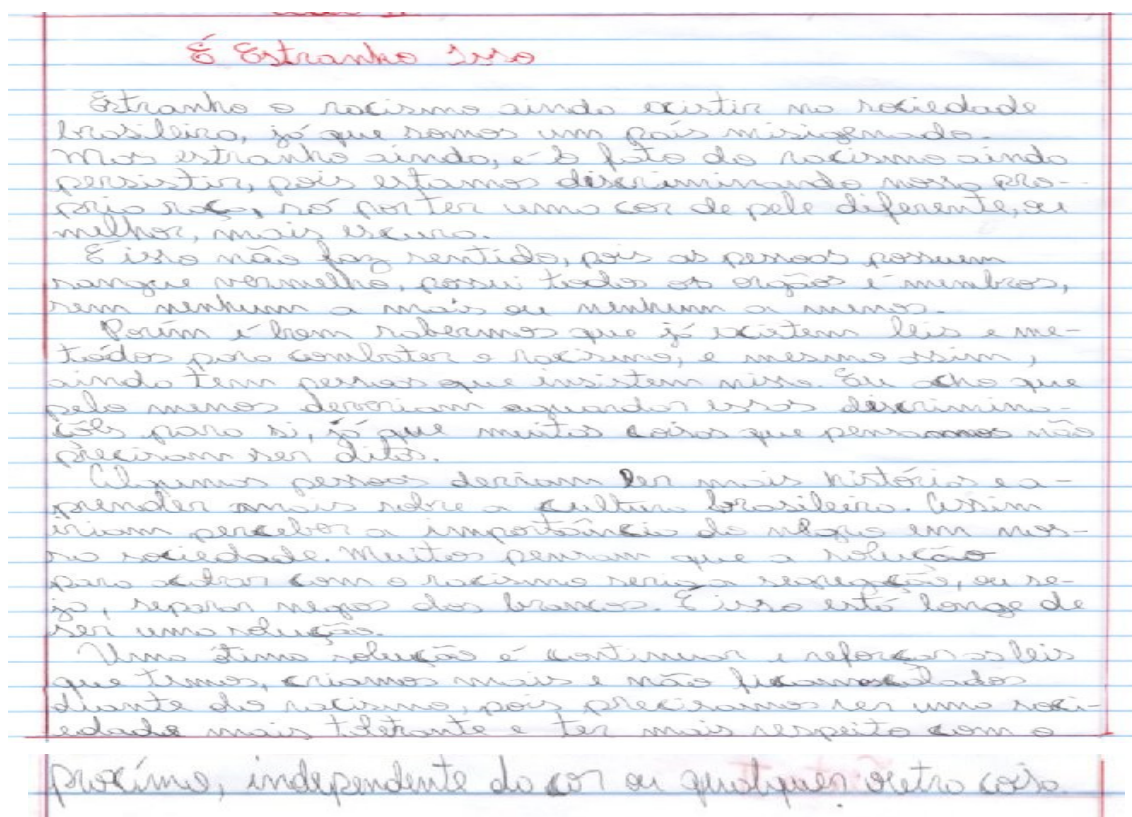
O autor produziu um artigo, estruturado em 3 (três) parágrafos, expôs a temática solicitada, sem aprofundar o tema proposto, sendo que a tese pode ser identificada no parágrafo introdutório. Notamos que autor-estudante (Girassol) por estar inserido em determinado momento histórico-social, escreve no (parágrafo 1): “vemos sobre o racismo várias vezes em nosso dia a dia, nos jornais, reportagens, *blogs*, programas de TV etc. Como muitas pessoas pensam, o racismo e preconceito não são a mesma coisa”. Embora reporta estar informado pela mídia, focamos nas expressões referenciais, e notamos que os referentes anafóricos “racismo e preconceito” estreiam no título e são retomados no decorrer do texto. Sendo que o referente “racismo” é retomado (seis) vezes (L. 1 a L. 12), por anáforas diretas; e o referente “preconceito” é retomado (nove) vezes também por anáforas diretas (Linha 1 a L 13), o que indica “manutenção temática pelo uso reiterado de termos do mesmo campo lexical”, conforme (Koch, 1991, p. 41). Pelos referentes, o autor constrói a argumentação, ao nomear alguns tipos e ou modos de preconceitos, como: “o preconceito religioso” e “preconceito com a sexualidade” (L. 8), recorrendo mais ao seu conhecimento enciclopédico, como diz as autoras: “coisas do mundo que se encontram armazenadas em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente...” (Koch e Elias, 2009, P. 41).

NO parágrafo (2), é possível entender que o autor concebe o sentido de “racismo” como “preconceito”, em seguida, nega pelo uso do marcador argumentativo “porém”, explicitando sua visão de cada noção citada. Notamos pouca consistência no processo argumentativo para sustentar sua tese, uma vez que o 3º parágrafo é considerado conclusivo, por ser o último. O autor inicia com o operador argumentativo “porém”, buscando expressar a ideia de concessão ao fato do racismo e preconceito possuírem, segundo ele, significados diferentes.

O discurso da ética, apresentando no último parágrafo, significa que nem preconceito e nem racismo deva existir, “tudo começa com o respeito”, e o começo do fim de racismo e preconceito não vai ser diferente. E pelo discurso da ética, dos princípios morais, sustenta seu ponto vista. Assim, cabe ao leitor “ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento” (Brandão e Micheletti, 2007, p. 22). Embora ele inicie afirmando que “racismo e preconceito, não são a mesma coisa” (L. 3 e 4), o fato de dizer, “não ser a mesma coisa”, mostra indícios de subjetividade, ao tentar apresentar e defender sua tese. Por fim, há na (L. 11), uma anáfora encapsuladora “Afinal tudo”, para retomar todo o conteúdo textual, ou melhor, “resumir

porções contextuais”, (Cavalcante, Custódio Filho e Brito, 2014, p. 78). Seguimos com sua última produção.

Produção Final do Estudante A21 – (Girassol)



Fonte: Corpus gerado a partir da aplicação da pesquisa.

Composto de cinco parágrafos, sem fuga temática, e no tocante à argumentação houve avanços, pois é possível notar encadeamento de argumentos, a partir do uso da e pela linguagem para relatar fatos, exemplos e opiniões. O estudante (Girassol), apresenta a estreia o referente pelo adjetivo “Estranho” no título e o dêitico “Isso”, em: “É Estranho Isso”, já o referente “racismo” na (L1) orienta a progressão textual, portanto o tópico discursivo é mantido ao longo do texto. Entendemos que “Estranho” e o dêitico “Isso”, não são vocábulos usuais nos títulos, tornando o enigmático e significativo, uma vez que o enunciado “estranho”, pode significar sua indignação ou repulsa, da sua identidade subjetiva, (Coracini, 2007, p. 135), afirma que “devemos partir do pressuposto que o sujeito se constitui pela e na linguagem: é ela que o torna barrado⁶, ser social, trata-se do sujeito psicanalítico: fraturado, cindido, dividido”.

⁶ O sujeito barrado (neurótico, isto é, que está de acordo com os padrões sociais de normalidade) é o sujeito desejante, o sujeito castrado, incompleto, a quem algo falta e que, por isso mesmo, busca preencher essa falta, esse furo – no outro, com o outro, para o outro, através do outro – sem jamais conseguir. (CORACINI, 2007, p. 135).

Dessa forma, o aluno, enquanto sujeito cindido, usa o dêitico catafórico “Isso”, proporcionando ao leitor sentidos outros, de forma que os “seus referentes só podem ser identificados se o leitor acompanhar todo o texto” (Cavalcante, Custódio Filho e Brito, 2014, p. 85), que terá seu desfecho no seu decorrer, a fim de instigar o leitor a realizar uma leitura que transite entre a objetividade e subjetividade, que determinam *a priori* os sentidos, a partir das marcas linguísticas e de um determinado contexto histórico social.

O autor (Girassol) contextualiza o tema a partir de um discurso histórico, por meio do enunciado “somos um país micigenado” (L2), sendo que a formação discursiva da colonização do Brasil atravessa todo o texto. No enunciado “nossa própria raça” (L.4 e 5), o autor dialoga com o leitor e mostra seu posicionamento diante do discurso da miscigenação.

Já, os operadores argumentativos “já que”, “mas” “pois” (parág.1); “E”, “pois” (parág.2); (“porém”, “já que” (parág.3), “Assim”, “E”, (parág.4) e “pois” (parág.5), além de outros, garantem a progressão textual, uma vez que na memória discursiva estão envolvidas as estratégias de referenciação: construção/ativação; reconstrução/desativação e desfocalização/atrivação (Koch, 2014, p. 34). A autora enfatiza que o “texto é resultado de processos mentais”, (Koch, 2014, p 26). Segundo a autora (p. 27), trata-se de conhecimentos socioculturalmente adquiridos, com conhecimentos sobre cenas, situações e eventos, como agir em situações particulares e realizar atividades específicas.

Em razão do (parág 1) compor de maior número de marcadores, destacamos que “O enunciado “já que” (L.2) pode expressar sentido de causa pelo discurso histórico de um “país miscigenado”; o uso do “mas” (L.3) sentido de oposição e/ou indignação por sermos um país miscigenado, e o racismo persistir como uma engrenagem que amplia as desigualdades sociais. Pelo dizer do estudante, a cor da pele não é motivo para uma pessoa discriminar a outra (L. 4 e 5); notamos que o uso dos enunciados “só” (L4), “ou melhor” (L5), trazem para o texto a explicação relacionada à cor da pele. Essa estratégia do estudante dialoga com a visão de (Geraldi, 1997), de que o texto não tem seu fim em si mesmo, mas constitui um lugar de saber com função comunicativa e social.

Relevante mencionar que um dos elementos constitutivos do gênero artigo de opinião é o diálogo com outras vozes sociais, ao empregar os verbos na 1ª pessoa do plural “somos”, “estamos” (parág.1), “sabermos”, “pensamos” (parág.3), “criarmos”, “ficarmos”, “precisamos” (parág.5), há um diálogo entre os discursos histórico, jurídico, jornalístico e da ética, que consolida seus argumentos favoráveis ao tema defendido. Como menciona Bakhtin (2011, p. 117), “pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é,

não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Além de articular-se entre o linguístico, o histórico, o social e o ideológico, enquanto lugar espaço simbólico e lugar de interpretação (Grigoletto, 2006, p.145).

Na anáfora encapsuladora (L.7), “E isso não faz sentido”, o uso do dêitico “isso” tem a função de ponto de referência para o que já foi dito na dinâmica textual, o fato de o “racismo ainda persistir na sociedade brasileira” e abre espaço para novas informações. O que indica que as anáforas encapsuladoras fazem com que o interlocutor coloque em prática suas estratégias mentais, a fim de interpretar as informações adicionais, as quais, muitas vezes, não se encontram na superfície textual (Cavalcante, 2013).

Pelo uso do operador argumentativo “porém”, no início do (parág.3, L10), o autor constrói o sentido adversativo, empregando o recurso para apresentar uma oposição, no sentido de que diante do racismo, há leis e métodos para combatê-lo. Esse operador foi empregado também no seu 1º texto, com sentido de concessão e agora oposição. Ainda no 3º parágrafo, o autor insere informações oriundas das discussões realizadas durante as aulas, indicando uma reescrita, sendo que o seu lugar enunciativo no segundo texto é atravessado por diferentes formações discursivas, como a da colonização do Brasil e da Constituição Brasileira. O que dialoga com as considerações de Geraldi (2015), sobre a relevância de se promover a leitura no ambiente escolar para que possam refletir, interagir e produzir sentidos.

Ainda, para manifestar sua subjetividade e manter o tópico discursivo, o autor ampara no discurso jurídico: “é bom sabermos que já existe leis para combater o racismo” (L.10). E prossegue pelo enunciado “Eu acho que pelo menos deveriam guardar essas discriminações para si, já que muitas coisas que pensamos não precisam ser ditas” (L.13-15), manifestando sua subjetividade, marcada pelo sujeito do e no discurso (Coracini, 2007).

Em: “Algumas pessoas deviam ler mais histórias e aprender mais sobre a cultura brasileira” (parág.4, L.15-16), o efeito de sentido é da emergente necessidade da leitura e da compreensão, com indícios de opinião do estudante e ou conselho. Segundo (Coracini, 2005, p.15), a leitura “sempre carrega consigo uma postura teórica, ainda que não explicitada, já que partimos dos pressupostos de que teoria e prática se entrelaçam e se interpretam – uma constitui a outra sem que se tornem um todo homogêneo”. O autor-estudante prossegue alertando, em razão do legado da cultura africana para o Brasil, tanto nas artes, língua, religião, economia e indústria. Ou seja, até hoje, os “pretos” são os que desenvolvem a mão de obra “barata”.

Observamos que o estudante “Girassol”, perpassou pelas etapas da proposta da Sequência de Ensino/Aprendizagem, que se deu conforme a temática desenvolvida em cada bloco de atividades da Sequência proposta (cf. item 1), ao ponto de o estudante compreender e valorizar o processo da leitura, da discussão, da compreensão e da escrita de textos, daí, seus dizeres: “iriam perceber a importância do negro na nossa sociedade” (L.17-18). Destacamos que entre as diferentes concepções de leitura (Modernidade) e da (pós-)modernidade, a pesquisadora enfatiza que na (pós-)modernidade, a “visão discursiva, não é apenas o texto verbal, mas também a pintura, a música, a fotografia (que também são textos) serão sempre resultados de uma rede constituída de fragmentos sempre vinculados à história e à ficção” (Coracini, 1995, p.25).

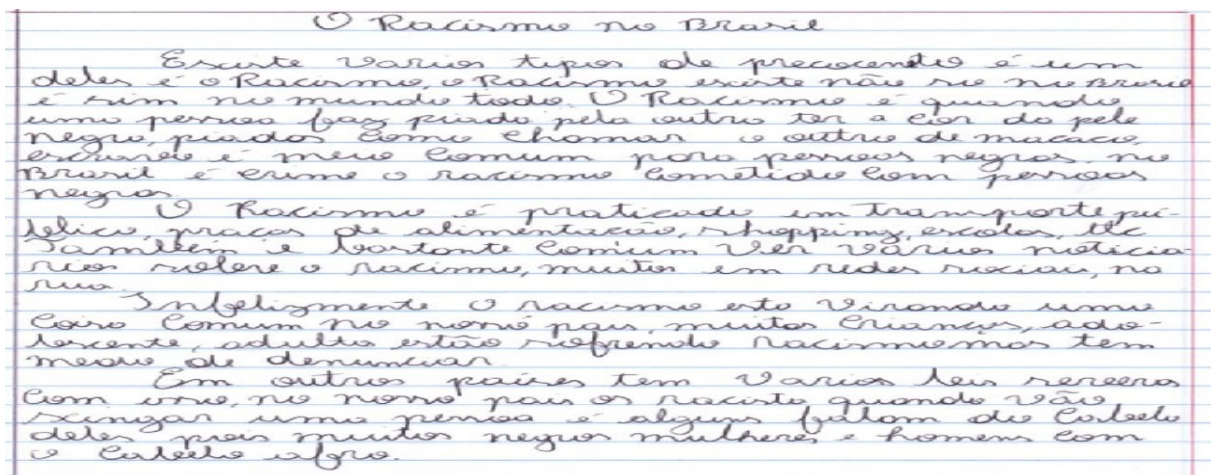
Finalizando, nos enunciados ora discutidos, a presença do “outro” mostrou-se indicador das marcas da alteridade e heterogeneidade no discurso. Nesse viés, a produção de sentido que o leitor terá, a partir dessa alteridade, é que o autor-estudante demonstrou ter aprendido nas aulas um pouco sobre a história do negro na sociedade brasileira, ao abordar sobre a relevância cultural, hoje, do negro para o Brasil. Segundo (LOBO, 2008, p. 197), o século XIX foi especialmente cruel com os negros, ela comenta que, “a biologização da vida, que acarretou a naturalização das diferenças como raças, justificou tanto a escravização do negro quanto a sua inoperância para o trabalho livre. Ele figurava sempre no último lugar da inferioridade humana, do ponto de vista intelectual (menos evoluído, retardado), moral (pervertido, degenerado) e físico (mais sujeito a doenças).

Na sequência, o autor enuncia: “muitos pensam que a solução para acabar com o racismo seria a segregação, ou seja, separar negros dos brancos. E isso está longe de ser uma solução” (L. 19-22), enquanto sujeito-autor, interpelado pela ideologia, notamos, nesse enunciado, o discurso da Constituição Brasileira, ao discordar da segregação, e compreender mais amplamente o mundo que o cerca, ao afirmar que a “segregação”, não é uma solução para acabar com o racismo.

Na conclusão, o autor retoma a tese apresentada no 1º parágrafo. E ao final, apresenta uma possível proposta para combater o racismo, iniciando o (parág. 5, L 23-26) com uma anáfora encapsuladora, “uma ótima solução”, que tem como função resumir um conteúdo textual (Cavalcante, 2012), e por meio dos enunciados “tolerantes” e “respeito”, o autor contextualiza seu ponto de vista apresentado na tese. Logo, o leitor só poderá entender o discurso do autor, ao considerar os aspectos histórico-sociais presentes no texto. Por fim, “é o histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem,

bem como as crenças e valores do sujeito leitor” (Coracini, 1995, p. 15). Passemos à produção inicial da estudante (24 – Orquídea).

Produção inicial da estudante 24 (Orquídea)



Fonte: Corpus gerado a partir da aplicação da pesquisa.

A estrutura dessa produção inicial (artigo) está organizada em 4 (quatro parágrafos), com seqüências algumas argumentativas enquanto elementos composicionais e marcadores argumentativos, manifestados por marcas linguísticas. O título “O Racismo no Brasil”, tem como referente principal “racismo” sendo retomado sete vezes, o que não contribui para a progressão temática (Cavalcante, 2013), uma vez que se dá pela anáfora direta “racismo”, que por sua vez, só é recategorizada uma vez pelo enunciado “os racista” (linha 19), embora apresente um enunciado pelo discurso jurídico sobre o racismo, “no Brasil é crime o racismo cometido com pessoas negras”.

Assim, a tese proposta na introdução vem seguida de um processo argumentativo construído pelo produtor do texto, a fim de convencer o leitor, pelo argumento de autoridade, e lembrá-lo da existência de legislação antirracista e ainda, aponta que pessoas negras no Brasil são alvo de práticas racistas. Ao retomarmos o título como síntese do conteúdo desenvolvido no texto, entendemos que a estudante (Orquídea) promete discorrer sobre o racismo no Brasil ao mencionar sobre o racismo também em outros lugares do mundo como notamos em: “O Racismo existe não só no Brasil e sim no mundo todo”. (parágrafo 1) e em “Em outros países tem várias leis severas com isso”. (último parágrafo), constituindo-se enquanto sujeito do seu dizer, ao marcar sua subjetividade, conforme discute (Coracini, 2007).

As estratégias argumentativas são determinantes para construir um texto que tenha um encadeamento de ideias, para tanto, os argumentos usados em: “o racismo é praticado em transporte público, praças de alimentação, shopping, escolas etc”, (L.9-13), significa que

(Orquídea) ao passar pelas etapas do ouvir, ler, discutir e escrever, transparece estar passando pelo processo da “compreensão e interação com o mundo”, em que poderá na segunda produção, ampliar sua capacidade crítica e enriquecer-se para transformar suas ideias (Geraldi, 2015).

Uma vez que mencionou que o Racismo é uma questão que atinge “o mundo todo” (L.3), seria relevante que ela retomasse essa temática, enquanto estratégia argumentativa, considerando que os argumentos, estão além de mera opinião, o que nos remete ao que defende (Grigoletto, 2006, p.145): “a escrita articula-se entre o linguístico, o histórico, o social, o ideológico, constituindo-se num espaço simbólico, lugar de interpretação, memória e construção de identidades”.

O modal “infelizmente” parágrafo (3, L 14-17), representa sua subjetividade, pelo sentimento de pesar, lamento diante do fato do “racismo está virando uma coisa comum no nosso país”. Assim, a estudante (orquídea) assume uma posição discursiva fundamentada na existência do racismo, como se fosse possível naturalizar, por sua vez, o pronome possessivo “nosso país” (L. 15) ressoa que escrever um texto é “comunicar-se, é interagir, é constituir-se enquanto sujeito discursivo que ora se posiciona como leitor, ora como autor” (Tfouni, 1995, p.2).

Pelo trecho “[...]muitas crianças, adolescentes, adulto estão sofrendo racismo, mas tem medo de denunciar”, o uso do operador argumentativo “mas” cria o efeito de sentido que a denúncia ainda é silenciada em nossa sociedade, embora haja o Código Penal e outros complementares. Ainda, entendemos que nessa produção, a estudante (orquídea), usa argumentos rasos, proporcionando ao seu texto baixa progressão e ou continuidade temática, conforme discutem (Koch; Elias 2012), (Koch 2024, 2015) e (Cavalcante, 2013).

Por fim, (orquídea) demonstra não abarcar outros dizeres historicamente construídos, outras vozes presentes nas diversas esferas da atividade humana, na esteira de (Bakhtin, 2011, p. 297), “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. A seguir, apresentamos a produção final de A 24 e a análise dela.

Produção final da estudante 24 (orquídea)

O Racismo na sociedade

O Racismo é uma coisa bastante antiga mas que ainda é bastante presente em nossa sociedade, muitos que praticam o racismo tem uma mente muito antiga e mal desenvolvida, o racismo é uma falta de caráter pois todo nós seres humanos não existe uma coisa superior a outra.

Quando falamos de racismo atualmente não podemos deixar de falar sobre cores famosas de racismo. Contra a ideia de. Começando com o goleiro aranhão que estorou em uma partida de futebol contra o Pyreneus, ele começou a ser chamado de maraca pelo torcido rival, o goleiro reclamou como o juiz sobre o ocorrido mas o juiz mandou seguir o jogo. O goleiro bateu em seu próprio braço e disse "foi meu mesmo".

O outro caso bastante famoso é o do apresentador de tempo de jornal nacional Maria Julia, o caso dela foi o ataque racista em suas redes sociais. Depois o ocorrido os companheiros de Equipe do jornal nacional tiraram uma foto segurando uma placa escrita "Somos TODOS MAJÚ".

Isso só mostra como o racismo ainda está presente e mostra a quantidade de pessoas ignorantes e sem falta de caráter, não só no Brasil mas ainda existe no mundo todo. Pessoas negras ainda sofrem racismo em escolas, trabalho, locais públicos etc. O Brasil precisa criar leis mais severas sobre o assunto pois não podemos deixar isso por aí despercebido.

Produção gerada pela professora-pesquisadora na aplicação da pesquisa.

O caro leitor pode observar na produção final da Estudante 24 (Orquídea), argumentos subjetivos (Parág. 1; L 3-4), exemplos de racismo nos (P. 2 e 3), elemento encapsulador "Isso só mostra" no (P.4; L20), conclusivo com indícios de subjetividade pela sua opinião sobre a "criação de mais leis severas" (L 24-26). Para tanto, atende à tipologia argumentativa e passa por significativa alteração em relação ao texto (1), mantém a estrutura de quatro parágrafos, no entanto, difere da produção inicial, por apropriar-se mais da escrita, colocando-se como autora ao recorrer com propriedade aos articuladores discursivos-argumentativos

Há certo investimento no processo argumentativo, pelo encadeamento de ideias e exemplos, logo o leitor passa a ter um conjunto de dados que o permite refletir sobre a existência do racismo na sociedade brasileira. O título alterou de "Racismo no Brasil" para "Racismo na Sociedade", o que pode exercer certa influência no leitor, pois estimula ou desestimula a leitura do texto, assim como, a própria mudança dele pode levar a um interesse maior pelo conteúdo temático exposto no decorrer do texto.

O referente principal continua sendo o "racismo", retomado, seis vezes por meio de anáforas diretas ou correferenciais, e recategorizado por "o ocorrido" (L 11); "o assunto" (L 16-17), o enunciado "o ocorrido" (L 12 e 18), construindo uma anáfora encapsuladora (Cavalcante, 2013), que viabiliza a construção de sentido, resumindo os episódios de racismo citados. O dêitico "isso", no início do (p. 4, L20) constitui anáfora encapsuladora dos episódios de racismo citados no texto, trazidos anteriormente nos 2º e 3º parágrafos, já o dêitico "isso" (L 26) encapsula o referente racismo pela subjetividade ao escrever "O Brasil

precisa criar leis mais severas sobre o assunto...” (L 24-25). E assim, como fez na produção inicial, (Orquídea) traz para o texto o conceito para o referente “racismo”, porém ao enunciar sobre a questão racial na sociedade brasileira, ela atualiza os sentidos sobre fatos passados, em “O Racismo é uma coisa bastante antiga” (L 1) e no tempo presente, “mas que ainda é bastante presente em nossa sociedade” (L.2-3), ou seja, demonstra ter o que dizer, a razão, para quem dizer e escolha de estratégias, conforme (Geraldi, 1997).

Notamos que (Orquídea) apresentou significativas posições nessa produção, que contribuíram para a tessitura textual, considerando que no tecido do discurso, os fios são sempre heterogêneos “que se entrelaçam, se recobrem, se esgarçam, se cruzam; são fios que vêm de outros discursos para constituir o interdiscurso, lugar de memória histórica e social” (Coracini, 2011, p. 13). E no (entre)meio, notamos os interdiscursos, referentes ao discurso da mídia, do racismo e do entretenimento (jogo de futebol, jornalismo). Ela constrói sentidos históricos para reforçar que o racismo é uma questão que vem desde o processo de colonização do Brasil, em que a escravidão forçou vários negros a viverem sem dignidade e que, embora se defenda que há uma dívida histórica com os negros, está longe de ser superado.

Ainda sobre os dois parágrafos com comentário de casos de racismo (P 3 e 4; L 6-19), emitem sentidos de que o ser humano sempre vincula ao outro por algum tipo de relação, sendo que os casos citados expõem dois episódios de racismo: um que acometeu com o jogador de futebol “goleiro Aranha” e com a jornalista “Maria Júlia, Maju”, desvelando o racismo, mesmo nas camadas superiores, especialmente tendo em vista os aspectos estruturais e institucionais da sociedade que é discriminatório, preconceituoso e sustenta a necropolítica. A escrita da estudante (Orquídea) menciona: “o goleiro reclamou com o juiz sobre o ocorrido, mas o Juiz mandou seguir o jogo, o goleiro bateu em seu próprio braço e disse: ‘sou preto mesmo’” (L10-13), tal ocorrência coaduna com o fato de que muitos Chefes de Estado, “Na contramão do sistema, utilizam-se da prerrogativa da soberania para exercer a necropolítica dentro dos limites da lei” (Brito e Souza Nascimento, 2025).

Com o propósito de retomar, tanto na produção inicial, assim como na final, notamos a inscrição do discurso jurídico nos dizeres da estudante (Orquídea), dos ditos e dos não ditos. Ao abordar a questão racial, entendemos que a leitura e escrita na perspectiva discursiva está ligada ao fato de que o “texto é tessitura que se abre a inúmeras leituras” (Coracini, 2005). Notamos que a estudante passa pelo processo da construção de referentes, recorre à anáfora direta, “racismo” por cinco vezes (Cavalcante, 2013), marcadores argumentativos como “mas que; pois; ainda; mas ainda”, buscando a

progressão temática e o encadeamento de ideias para dar consistência aos seus argumentos, recorreu a exemplos e fatos, mostrando indícios de autoria. Entendemos que é possível ver “o aluno como autor, responsável pelo que é dito, a partir de uma posição verdadeiramente assumida numa dada formação discursiva” (Coracini, 1999, p. 171). Assim como defende (Tfouni, 1995), escrever um texto é interagir, é se constituir como um sujeito discursivo.

E a Autoria – Como Aconteceu Na Prática?

O caminho teórico-metodológico percorrido, por meio da Sequência de Ensino e Aprendizagem (Geraldini, 1997), permitiu-nos refletir sobre nossa prática pedagógica, pois, vislumbramos o estudante enquanto protagonista, e, para isso, tivemos que (re)inventar. Hoje, nos vemos mais seguras e na certeza de que “quem detém o saber do ‘todo’ é o professor que, por direito (atribuído a ele pela instituição), deve saber o que é melhor”, Carmagnani (1995, p. 98). Sim, conforme as palavras da linguista- pesquisadora, somos responsáveis pela “promoção da aprendizagem e pela conscientização dos alunos quanto às possíveis limitações e modo de superá-las” (p.98). Isso posto, procuramos proporcionar aos estudantes compreender que “produzir texto significa produzir sentido (no momento da leitura e/ou no momento da escrita)”. (Coracini, 1999, p. 77).

Sobre o questionamento que norteia essa investigação, notamos em geral, que tiveram mais dificuldades, principalmente, no uso das argumentações e na sequenciação dos parágrafos, porém com o decorrer das práticas, aos poucos já se faziam autores pela subjetividade. Os objetivos propostos foram cumpridos, à medida que aos poucos compreenderam o que é um referente e seus sentidos, enquanto leitor-escritor-autor perpassado pela subjetividade, assume uma postura diante do mundo, usando a linguagem num determinado momento histórico, espaço, bem como a ele mesmo.

Por fim, o artigo de opinião é um gênero discursivo que exige do aluno um satisfatório posicionamento argumentativo, e por tratar-se de alunos do ensino fundamental II, acreditamos que haja amadurecimento gradativo, ainda mais por ser o foco no ensino médio. Na expectativa que essa prática possa auxiliar docentes do Ensino Fundamental no que tange ao artigo de opinião, a fim de contribuir para uma atuação mais produtiva dos estudantes nas diversas esferas da atividade humana.

Referências

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BRASIL. **Base nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/INDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 abril 2019.

BRITO, Ireni Apa. M. SOUZA NASCIMENTO, Celina Apa. G. **Política da morte**: uma reflexão a partir dos teóricos Tsing, Mbembe, Krenak e Nêgo Bispo. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO, v.17, n.11, p. 01-23, 2025.

CARMAGNANI, Ana Maria G. Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A heterogeneidade e Leitura na Aula de Língua Materna. In: CORACINI, M. J. R. F.; PEREIRA, A. E.; (Org.). **Discurso e Sociedade Prática em análise do discurso**. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Discurso_e_Sociedade.pdf#page=133> Acesso em: 25/01/2018.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: LEFFA, Vilson J., PEREIRA, Aracy E. **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Concepções de Leitura na Pós-Modernidade. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). **Leitura Múltiplos Olhares**. Campinas – SP: Mercado de letras; São João da Boa Vista – SP: Unifeob, 2005.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas – SP: Pontes Editores, 2011.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 1997

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ESTADO, **Currículo de Referência de Goiás**, disponível em <http://portal.seduc.go.gov.br/Documentos%20Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf> publicado em 2011 e acessado em 26 fev.2018.

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore V. A Coesão textual. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1991.

KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, L. C. A Coerência Textual. 3.ed, São Paulo: Contexto, 1991.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. Ed. 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso. Princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes. 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 1986.

TFOUNI, Leda Verdione. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

ⁱ Mestre pelo PROFLETRAS, CPTL/UFMS e Professora de Língua Portuguesa/Rede Estadual e Municipal de Ensino de Rio Verde/Goiás.

Email: mirlenerlog16@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5786-9756>

ⁱⁱ Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP-Araraquara (2003) e Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP, com bolsa do CNPq (2012). Professora permanente Associado/Pesquisador Sênior (voluntário) no PPGLERAS e PROFLETRAS–Rede Nacional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do “Grupo Sul-mato-grossense de estudos da linguagem, discursos e identidades de crianças/adolescentes e adultos em situação de exclusão: escrita de si”, membro da Associação Latino-americana de Estudos do Discurso (ALED) e do GT “Práticas Identitárias em Linguística Aplicada” /ANPOLL. Desde 2018 integra o grupo de líderes do eixo da Educação da Associação Integra Costa Leste MS.

Email: celina.nascimento@ufms.br

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

Recebido em 28/09 /25

Aprovado em 23/06/26



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).