

Como ensinar: Leitura crítica com ênfase na referenciação

How to teach: Critical reading with emphasis on referetiation

Luciana Abrahão Passos Faht

Formada em Letras-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense (UFF)
Mestranda em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Bolsista CAPES
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3904-0419>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3257096045375835>
E-mail: lucianapassos@letras.ufrj.br

Shélida da Silva dos Santos

Formada em Letras-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Doutoranda em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Bolsista CAPES
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4258-4342>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0694503512081626>
E-mail: sshelisantos@gmail.com

*O aluno lê, como diz conhecido educador,
como agulha de vitrola, vai passando pela
trilha e produzindo som.*
(GERALDI, 1985)

Resumo

Este artigo tem como objetivo defender a leitura como prática de reflexão, sem a qual não pode haver verdadeira compreensão textual. Para tanto, é feito um recorte dos aspectos linguísticos aos quais se dará ênfase no ato de refletir sobre os mecanismos textuais e extratextuais (Brasil, 2018), destacando o processo de referenciação. Recorre-se, também, à metodologia das autoras Santos, Riche e Teixeira (2015), segundo as quais o trabalho com o texto é dividido em três etapas - pré-textuais, textuais e pós-textuais. Ao final, apresenta-se um modelo de aula, a partir do gênero artigo de opinião, no qual o método é atestado. Palavras-chave: leitura; compreensão; prática de reflexão textual; referenciação; ensino.

Abstract

This paper aims to reflect to lecture to reflective textual practice, without which is not prove the really text comprehension. For this, it is selected some linguistic aspects to reflect about textual and extratextual mechanisms (BRASIL, 2018), detaching the referencing process. Furthermore, resort to Santos, Riche e Teixeira (2015) methodology, according on which I work with the text is divided into three parts - pre-textual, textual and post-textual. At the end of the paper, presented class model, genre opinion article, in which the method is attested.

Keywords: Reading; Comprehensive; Reflective textual practice; Referencing; Teaching.

Data de submissão: 10/04/2023 | Data de aprovação: 03/07/2023

Considerações iniciais

Variados têm sido os esforços de estudiosos e educadores na busca por métodos viabilizadores do aperfeiçoamento discursivo de educandos, quer na modalidade oral, quer

na escrita. Uma metodologia, por exemplo, que visa a esse resultado são as chamadas *Sequências Didáticas* (SD), definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (ROSÁRIO; LOPES, 2020, p. 40). Nas SD, o texto é o ponto de partida como também o ponto de chegada.

A proposta é muito eficiente, uma vez que o professor traça um caminho em cujas vias é possível levar diferentes gêneros, além de poder acompanhar a produção escrita de seus alunos. Assim, a SD é formada pelo seguinte esquema: na primeira etapa, a turma conhece o projeto sequencial, o gênero para a produção, os interlocutores envolvidos, o meio de circulação e outros aspectos. Na segunda etapa, o aluno produz um texto de determinado gênero – essa produção inicial permitirá o diagnóstico do que será necessário mover nas próximas etapas. As próximas etapas, por sua vez, são divididas em módulos, nos quais são propostas diversificadas atividades, objetivando, assim, o aperfeiçoamento da primeira produção dos alunos. Por fim, a produção final. Esse percurso exige mais de uma aula para executar cada etapa. (ROSÁRIO; LOPES, 2020, p. 41).

Tendo, porém, em vista o tempo necessário para empregar cada fase separadamente nas SD, sugerimos, neste artigo, um trabalho que compreende um tempo menor de execução. A atividade proposta é pautada na compreensão textual, considerando um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa – o de leitura – que, como se verá, nos aspectos teóricos desenvolvidos no tópico subsequente, está conjugado ao de análise textual. Para a proposta metodológica, recorreremos ao trabalho de Teixeira, Santos e Riche (2015), que consiste em compartilhar com as turmas atividades de leitura e de reflexão divididas em três etapas: pré-textuais, textuais e pós-textuais. Esses três eixos serão aprofundados mais adiante.

No presente trabalho, será enfatizada a abordagem de leitura e reflexão textual a partir do tópico referência. A motivação para tal nasceu da nossa experiência com o ensino. Observamos que muitos dos livros didáticos com os quais trabalhamos apenas apontam formas referenciais, porém de maneira dissociada da construção do sentido, da intencionalidade recuperada na inserção/construção de elementos remissivos.

Além disso, as explicações acerca dos referentes são muitas vezes feitas a partir de frases soltas, o que nos conduziu, muitas vezes, ainda inexperientes na profissão, a abordar o tópico de maneira superficial e gramaticeira. Infelizmente, nessa perspectiva, os alunos são levados a decorar meios de manutenção dos referentes, como, por exemplo, “expressão nominal”, “elipse” e “reiteração”, sem um raciocínio crítico de como esses mesmos mecanismos são escolhidos para significar.

Por isso, defendemos, neste artigo, que o professor se coloque, de forma colaborativa, ao lado da turma, faça um rastreamento dos objetos de discurso a partir do texto em sua totalidade e veja como cada um é construído consoante à intencionalidade do autor. Antes de propor qualquer produção escrita e requerer capacidade de manejo dos elementos linguísticos, é preciso haver um debruçar sobre o que é lido para que os alunos compreendam as formas referenciais (atreladas a um gênero) e se tornem capazes de interpretar. Na quarta seção, destinada à análise, detalharemos melhor essas questões.

Em consonância com a proposta da BNCC, que assume “a centralidade do texto como unidade de trabalho” (BRASIL, 2018, p. 65 apud ROSÁRIO e LOPES, 2020, p. 14), apresentamos uma atividade que propõe uma maneira de ensinar a leitura reflexiva a partir do artigo de opinião “Essas meninas são diferentes mesmo. Parecem um time masculino jogando”, de Souza e Mendonça, autoras do Blog *Dibradoras*. Para tanto, serão observados alguns mecanismos linguísticos, textuais e extralinguísticos que agem na construção do sentido. A escolha por trabalhar a leitura, com foco na referenciação, se justifica também por compreendermos que a intencionalidade do autor pode, de acordo com Santos, Riche e Teixeira (2015), ser percebida por meio de seleção lexical, dentre outros mecanismos.

Assim, seguimos, ao longo deste texto, os seguintes trajetos: desenvolvimento dos aspectos teóricos, importantes para compreensão posterior da seção “Afim de contas, como ensinar?”; em seguida, explicitação das etapas de leitura e de reflexão textual aplicadas às turmas do Ensino Médio. Nesta seção especificamente, o “como ensinar” ganha concretude, uma vez que esboçamos “um modelo de aula”. É claro que esperamos do educador a postura ativa, o autodesafio (e não a réplica do que montamos), a busca pelos textos de acordo com interesse de sua turma (e necessidade), o exercício do protagonismo. Vejamos, agora, o próximo tópico.

2 Um pouco dos aspectos teóricos

Adotamos a concepção de leitura como atividade de produção de sentido, tal como descrevem as autoras Koch e Elias (2008). A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa, geradora de significado, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na forma de organização textual, mas também mobiliza, sobretudo, um vasto conjunto de saberes para além do aparente (2008, p.11), dentre os quais é possível destacar os conhecimentos textual, linguístico, enciclopédico, intertextual e contextual (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2015, p.42).

As autoras, nesse sentido, afirmam que “a habilidade de leitura engloba a capacidade de ler nas entrelinhas, observando o uso do vocabulário e pressuposições, percebendo o contexto de comunicação.” (2015, p.45). Assim, o ensino não pode estar limitado à fragmentação dos textos somada à indicação de exercícios sem reflexão semântico-discursiva. Tais práticas são restritivas, uma vez que não estimulam o leitor a fazer inferências, isto é, compreender o que está além do fio textual (2015, p.41).

Tudo isso está em consonância com a BNCC, segundo a qual é tarefa da escola “que cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra como cidadão (...)” (BRASIL, 1998, p. 19 apud ROSÁRIO e LOPES, 2020, p. 37). Ora, só se interpreta e se assume a palavra (quer pela escrita, quer pela oralidade) quando se aprendem as ferramentas e os modos de manipulá-las.

Nessa direção, é impossível não mencionar aqui que a incapacidade de compreensão é um grande problema na realidade brasileira. De acordo com Faraco (1984), uma das pragas

no ensino de português seria a leitura não compreensiva. O aluno lê, porém produz sons sem apresentar capacidade crítica. Articulada com essa visão, no “Como ensinar” defendemos, sobretudo, a observação cuidadosa das cadeias referenciais (sem deixar de lançar mão dos aspectos que engendram as escolhas dos objetos discursivos) para que se evite o que bem denunciou o autor: “O aluno lê, como diz conhecido educador, como agulha de vitrola, vai passando pela trilha e produzindo som”. (FARACO, 1984, p. 19)

Em seu texto, Faraco (1984) apenas se limita a criticar as pragas no ensino de Língua Portuguesa por uma questão de objetivos. Neste texto, indicamos, com a metodologia selecionada, um antídoto contra a leitura ineficaz, em que aluno não é estimulado a pensar, tornando-se um cidadão inábil na arte de compreensão.

Não podemos deixar de mencionar a perspectiva da prática de reflexão textual adotada neste artigo: a discursiva. Ribeiro (2020), ao fazer a diferenciação entre sentido de língua e de discurso, afirma que este último “concerne ao valor de intencionalidade das palavras, aplicado por sujeitos em situações reais de interação” (GOUVÊA, PAULIUKONIS E MONNERAT, 2017, p. 52 apud RIBEIRO, 2020 p.81). O sentido de discurso, portanto, muito nos interessa, já que está em consonância com o caráter dialógico da linguagem, conceito cunhado por Bakhtin (2005), para quem um discurso é sempre construído levando em consideração outro(s) discurso(s).

Para um recorte de leitura, como dito acima, escolhemos abordar a referenciação. Segundo Koch e Elias (2014), trata-se de um procedimento por meio do qual construímos objetos de discurso que serão retomados (mantidos) ou desfocalizados no decorrer textual. As autoras ressaltam que as formas referenciais não se confundem com a realidade extralinguística. Nesse sentido, ainda segundo Koch, “o escritor (...) opera sobre o material linguístico que tem a sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas de modo condizente com seu projeto de dizer” (2014, p. 134).

Existem diferentes mecanismos a que o falante recorre para retomar objetos de discurso. A escolha de um referente no lugar de outro pode variar de acordo com o gênero textual, intencionalidade, público-alvo etc. Nessa direção, Santos (2015) afirma que “cada texto apresenta características próprias, e isso reflete nas estratégias coesivas”.

3 Afinal de contas, como ensinar?

Para apresentar, de modo concreto, a forma “como ensinar” leitura e reflexão textual, montamos um modelo de aula a partir da metodologia de Teixeira, Santos e Riche (2015), como já mencionado. É válido lembrar que as autoras dividem as atividades em três etapas, resumidas da seguinte forma: na primeira, buscam-se meios de motivar a leitura, criar expectativas; já na segunda, focalizam-se a leitura propriamente dita e a análise textual; na última, fazem-se a continuação da análise, a construção de texto etc. As etapas, também chamadas de eixos, estão interligadas, uma vez que não é possível ter compreensão do texto sem a observação minuciosa dos elementos que o constituem.

Embora trabalhemos principalmente com o eixo leitura, sugerimos atividades que abarcam produção textual e oralidade, já que a ideia é refletir, conversar e opinar sobre o artigo de opinião – explicaremos melhor a proposta nas seções subsequentes. Dessa forma, o modelo apresentado se compromete com a BNCC:

Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. As dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas, também são os mesmos (...), cabendo ao Ensino Médio, como já destacado, sua consolidação e complexificação, e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.). (BRASIL, 2018, p.500-501)

Cabe, por fim, dizer que a escolha do texto *Essas meninas são diferentes mesmo. Parecem um time masculino jogando* foi pensada tendo em vista o possível interesse dos alunos do Ensino Médio. Como o tema é futebol, de certa forma, abrange a vivência de muitos meninos e também pode coadunar com anseios das meninas, que cada vez mais ocupam espaços que lhes foram cerceados por uma cultura desigual. Assim, o objeto de análise desenvolve temática atual e convidativa para ambos os públicos.

O professor, antes de levar o material de leitura para a atividade, pode fazer pesquisas entre os alunos dos temas de seus interesses, observar o que mais conversam ou pesquisar a situação dos adolescentes atualmente. Com isso, é possível atestar o quanto essa estratégia é oportuna, evitando-se, assim, uma grande praga, a dos textos chatos. Faraco (2005) diz que o montante de textos apresentado aos alunos, muitas vezes, sequer estão interligados às suas experiências, são leituras dissociadas de seus interesses.

Sem mais delongas, passemos, agora, às próximas etapas.

4 Modelo metodológico aplicado

Antes de explicitarmos a aplicação do modelo metodológico, cabe breve explicação do modo como estruturamos as etapas. Inserimos, inicialmente, em cada fase, as questões a serem debatidas com os alunos e, logo após, em negrito, as motivações para as perguntas e as possíveis respostas. Ambas estão destacadas a fim de que não haja confusão na leitura dos enunciados. Na última etapa da aula, colocamos uma produção hipotética feita por alunos com o intuito de deixarmos concreto o que é esperado na construção textual. Abaixo, segue o artigo que será lido e objeto de análise.

Essas americanas são diferentes mesmo. Parecem um time masculino jogando
Os Estados Unidos já faziam 3 a 0 em cima do Chile no segundo jogo da Copa do Mundo feminina e ainda com o time reserva, quando ouvi o comentário do jornalista ao meu lado que falava com outro colega: “Essas americanas são diferentes mesmo. Parecem um time masculino jogando”.

As americanas estavam engolindo as adversárias em campo. Então basicamente o que ele quis dizer é que "jogar como um time masculino" é jogar bem. Necessariamente. Mas eu poderia nomear aqui pelo menos 10 times masculinos da Série A do Brasileiro que jogam um futebol medonho, muito abaixo desse apresentado pelos Estados Unidos na Copa feminina. Então quando é que "jogar como um homem" virou sinônimo de jogar bem? E por que as americanas não podem simplesmente estar jogando como mulheres, craques, que são? Até porque, se comparar com o futebol que os próprios colegas delas de seleção masculina dos Estados Unidos jogam, elas estão muito acima. Jogam bem melhor do que eles.

De uma coisa, não discordo do colega. O futebol apresentado pelos Estados Unidos nesse e em qualquer outro Mundial é bem diferente. Não é porque elas parecem homens jogando, mas porque elas são realmente muito boas. Muito organizadas e inteligentes taticamente, apresentam inúmeras variações ofensivas e uma segurança defensiva de dar inveja. Marcam forte, em cima, sufocando as adversárias. Ocupam o campo com maestria. Isso, meus amigos, não significa jogar como um time masculino, mas significa jogar BEM. E muito bem.

Perguntamos a Carli Lloyd, a camisa 10 dos EUA, Megan Rapinoe, outra craque do time, e a zagueira Becky Sauerbrunn o que elas achavam dessa comparação.

"Acho que nós somos um time ótimo, nós tocamos a bola, jogamos bem, temos um jogo gostoso de se visto, estamos fazendo gols, é difícil comparar com homens, é diferente. Mas acho que nós realmente estamos elevando o nível do futebol feminino, fazendo jogos espetaculares" – Lloyd.

"Eu não sei...será que nós estamos parecendo mais rápidas do que todos os outros times? Imagino que isso era para ser um elogio, né. Nós estamos jogando em velocidade e acho que também somos um time muito físico na marcação, e o estilo que nós queremos jogar é de velocidade no campo ofensivo, transição, contra-ataque, acho que não é todo time feminino que tem essa característica, nós provavelmente somos um dos poucos que consegue fazer isso" – Rapinoe....

"Acho que nós somos um time feminino e nós jogamos um ótimo futebol. Não estamos tentando comparar com os homens de nenhuma maneira. Mas acho que nós queremos ser as melhores, queremos ser dominantes. Acho que depois desses dois jogos as pessoas puderam ver que nós podemos ser dominantes, que podemos manter a posse de bola e marcar gols bonitos" – Sauerbrunn.

A explicação

Há motivos que explicam facilmente por que as americanas apresentam tamanho sucesso no futebol entre as mulheres. Neste domingo, antes do jogo delas, passei o dia com Sissi, a veterana e ex-jogadora brasileira que desde 2002 mora nos Estados Unidos e há pelo menos 10 anos trabalha com o futebol de base entre as meninas por lá. Ela é treinadora de um dos clubes da Califórnia que tem categorias femininas a partir do sub-10. Só no time dela, há mais de 2 mil meninas registradas. São mais dezenas iguais a esse na Califórnia. Mais centenas, milhares nos outros estados e no resto do país.

Sissi contou que as meninas disputam competições o ano todo em suas regiões. Aos 10, elas ainda jogam em um campo menor, com menos jogadoras. Aos 12, começam a migrar para o campo oficial, no 11 contra 11. Sabe com quantos anos jogadoras como Marta, Cristiane, Bárbara, Tamires e outras que hoje são titulares da seleção brasileira pisaram em um campo de futebol pela primeira vez? Com 14, 15 anos. Nenhuma delas passou por categoria de base propriamente dita. Elas estrearam direto no profissional.

A primeira competição de uma categoria de base para o futebol feminino no Brasil aconteceu há apenas dois anos. Foi o Paulista Sub-17, em nível estadual. A primeira competição nacional de base vai acontecer somente neste ano, o Brasileiro sub-18 recém-criado pela CBF.

Ainda são pouquíssimos os clubes que oferecem categorias de base para meninas abaixo dos 14 anos. Em São Paulo, o Centro Olímpico, no Rio de Janeiro, o Fluminense, em Porto Alegre, o Internacional – que se conheça, são esses. Não à toa uma garota como a pequena Natália, de 10 anos de idade, precisou passar em uma peneira de meninos do Avaí para conseguir jogar bola em um clube nessa idade.

Nos Estados Unidos, as meninas disputam torneios e jogam futebol em um nível competitivo desde os 10 anos de idade. São milhares de clubes disponíveis para elas fazerem peneiras já nesta idade. Desde muito cedo, começam a ter rotina de atleta, com treinos pelo menos três vezes por semana, jogos todos os finais de semana, lidam com as frustrações das derrotas e as alegrias das vitórias construídas com o time dentro de campo. Uma vivência que faz com que elas cheguem ao profissional com um preparo absoluto. Elas chegam à seleção principal já formadas como atletas, prontas para lidar com pressão, cobranças, e com toda a estrutura necessária para apenas JOGAR FUTEBOL. Elas não precisam se preocupar com nada além disso.

Hoje, os Estados Unidos não têm o campeonato mais forte do mundo no futebol feminino, nem é para lá que as jogadoras mais novas sonham em ir no futuro – a ambição delas atualmente está muito mais voltada para disputar a Champions League ou vestir a camisa do hexacampeão europeu Lyon, do que em ir para terras americanas. Mas para as meninas, a melhor base do mundo ainda é os Estados Unidos. Ninguém trabalha tão bem a iniciação das garotas no esporte – e especialmente no futebol – quanto eles.

O resultado está aí: o time tricampeão do mundo, tetracampeão olímpico, que "parece um time masculino jogando". Talvez pareça mesmo, já que essa é a única seleção no mundo que teve uma estrutura na base tão completa quanto qualquer time de elite do futebol dos homens. Podemos, sem medo, dizer que os Estados Unidos são "o país do futebol" para meninas. Seguimos admirando e torcendo para que essa realidade das americanas não seja mais a exceção no futebol feminino e vire de vez a regra em qualquer lugar do mundo.

Essas americanas são diferentes mesmo. Parecem um time masculino jogando. Uol. 05 julh. 2019. Disponível em: <https://dibradoras.blogosfera.uol.com.br>. Acesso em: 20/01/2022

4.1 Pré-textuais

Nesta etapa, o professor precisa aguçar a curiosidade da turma a fim de que seja estimulada a ler o artigo. Para tanto, podem ser usados os seguintes comandos de forma oral:

1) Quais hipóteses podem ser levantadas sobre o título “Essas americanas são diferentes mesmo. Parecem um time masculino jogando”?

2) O que você espera encontrar nesse texto, levando em consideração as características do gênero *artigo de opinião*?

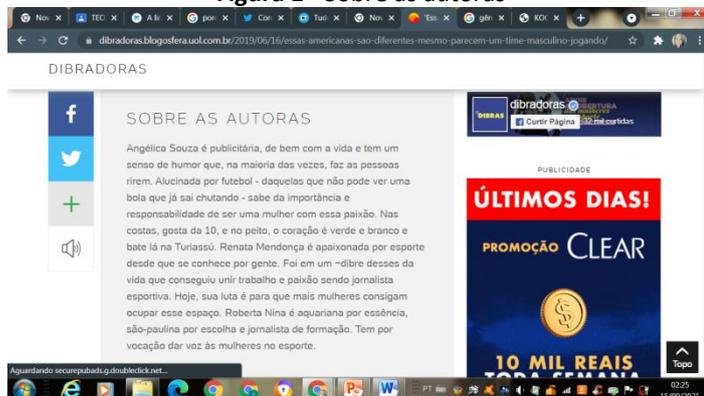
Busca-se aguçar a curiosidade, levantar hipóteses e caminhos possíveis de leitura. Espere-se que o aluno dê respostas do que ele prevê tanto no que diz respeito ao conteúdo, quanto no que diz respeito aos aspectos constitutivos do artigo. Esse comando está ligado ao conhecimento textual.

3) O que quer dizer, socialmente, a descrição “... parece um time masculino jogando?”

Estimula-se a ativação de conhecimento enciclopédico (cultural e social, por exemplo) da representação do homem e da mulher. Nesse comando, já é preciso ultrapassar o nível da superfície e entrar no nível discursivo.

4) Vejamos o meio (suporte) onde foi publicado o artigo e quem o escreveu. Ora, em posse dessas informações, diga se suas hipóteses iniciais sobre o que encontrar no artigo se confirmam.

Figura 1 - Sobre as autoras



Fonte: <https://dibradoras.blogosfera.uol.com.br>. Acesso em: 20/01/2022

A questão está relacionada ao conhecimento contextual, que, sem dúvida nenhuma, corrobora com a construção de sentido. Inicialmente, é possível que os alunos achem, pelo

título, que se trata de um texto de viés machista. Todavia, ao observarem o suporte, intitulado “Dibradoras” (termo relacionado ao futebol feminino) e informações sobre as enunciadoras, que se colocam como alucinadas e apaixonadas por futebol, já podem prever caminhos mais acertados de posicionamento – de alguém que vai combater a ideia de que “jogar bem é jogar como homem.”.

4.2 Atividades textuais

Nesta fase, é feita a leitura completa do artigo com a turma e, depois, a análise com ênfase na referência como mecanismo argumentativo. O professor pode montar um questionário com as questões apresentadas abaixo, pedir que os alunos respondam por escrito e, posteriormente, convidá-los para discutirem oralmente as respostas. Vale lembrar que, em negrito, está o que é esperado em cada questão.

1) No final do texto, isto é, no último parágrafo, a autora retoma a frase dita pelo colega jornalista “parecem um time masculino jogando” e simula, com um “talvez”, concordar com essa declaração. De que forma, porém, ela subverte o sentido veiculado por ele? Reflita com base nas argumentações apresentadas em todo o texto.

Espera-se que o aluno entenda que, enquanto o colega jornalista diz que “as americanas são diferentes. Parecem um time masculino jogando”, dando a entender que jogar distintamente é jogar como homem, a autora, por meio de argumentos, chega à conclusão de que as americanas parecem um time masculino jogando, porque elas têm o mesmo suporte, a mesma estrutura de base que os homens, ou seja, não porque são como homens. Apenas para exemplificação, expõem-se dois argumentos:

Argumento de autoridade: “Sissi contou que as meninas disputam competições o ano todo em suas regiões. Aos 10, elas ainda jogam em um campo menor, com menos jogadoras. Aos 12, começam a migrar para o campo oficial, no 11 contra 11.”

Exemplificação: “Nos Estados Unidos, as meninas disputam torneios e jogam futebol em um nível competitivo desde os 10 anos de idade. São milhares de clubes disponíveis para elas fazerem peneiras já nesta idade. Desde muito cedo, começam a ter rotina de atleta, com treinos pelo menos três vezes por semana, jogos todos os finais de semana, lidam com as frustrações das derrotas e as alegrias das vitórias construídas com o time dentro de campo.”

2) A expressão inserida no texto “10 times masculinos da Série A do Brasileiro que jogam um futebol medonho” serve a que propósito comunicativo? De que forma a escolha desse referente refuta a fala do jornalista mencionado no texto?

O objeto de discurso “10 times masculinos da Série A do Brasileiro que jogam um futebol medonho” serve para refutar a ideia (veiculada pelo jornalista) de que jogar como homem é jogar bem (releia o segundo parágrafo do texto). A escolha do número “dez” (número

significativo) e, por exemplo, da oração adjetiva “que jogam um futebol medonho” ajudam a criar a imagem de um futebol masculino que não é tão bom assim.

3) A sequência descritiva “Muito organizadas e inteligentes taticamente, apresentam inúmeras variações ofensivas e uma segurança defensiva de dar inveja. Marcam forte, em cima, sufocando as adversárias. Ocupam o campo com maestria.”, além de formar uma imagem das americanas, corrobora, também, para o encaminhamento argumentativo do texto. Explique.

Pergunta de tipologia textual, a descrição a favor da argumentação. Espera-se que o aluno compreenda que, de todas as características possíveis às americanas, a enunciadora recorre àquelas que comprovam sua tese: “Não é porque elas parecem homens jogando, mas porque elas são realmente muito boas”. Dessa forma, cria-se uma imagem positiva das jogadoras. Reveja o parágrafo de onde foi retirada a descrição:

“Não é porque elas parecem homens jogando, mas porque elas são realmente muito boas. Muito organizadas e inteligentes taticamente, apresentam inúmeras variações ofensivas e uma segurança defensiva de dar inveja. Marcam forte, em cima, sufocando as adversárias. Ocupam o campo com maestria. Isso, meus amigos, não significa jogar como um time masculino, mas significa jogar BEM. E muito bem.”

4) Observe o trecho abaixo retirado do artigo e, em seguida, responda às questões.

“Há motivos que explicam facilmente por que as americanas apresentam tamanho sucesso no futebol entre as mulheres. Neste domingo, antes do jogo delas, passei o dia com Sissi, a veterana e ex-jogadora brasileira que desde 2002 mora nos Estados Unidos e há pelo menos 10 anos trabalha com o futebol de base entre as meninas por lá (...) Sissi contou que as meninas disputam competições o ano todo em suas regiões. Aos 10, elas ainda jogam em um campo menor, com menos jogadoras.”

a) Por que o referente “Sissi” (informante cujo dizer aparece em discurso indireto) é recategorizado por meio do aposto “a veterana e a ex-jogadora brasileira que desde 2002 mora nos Estados Unidos e há pelo menos 10 anos trabalha com futebol de base entre as meninas por lá”?

b) Tendo em vista que o texto em análise é um artigo, gênero cujo objetivo é a apresentação de um ponto de vista acerca de um tema social e o convencimento do leitor, reflita como a recategorização, nesse exemplo, serve à intencionalidade da enunciadora.

Antes de inserir o referente, a autora diz que “há motivos que explicam facilmente por que as americanas apresentam tamanho sucesso no futebol entre as mulheres.” Portanto, a fim de explicar os motivos, recorre à Sissi. Esse referente é recategorizado, ou seja, lhe são acrescentadas novas propriedades, que dão credibilidade não só ao dizer da informante,

como também ao discurso da enunciadora. Ora, ser veterana e ex-jogadora brasileira, trabalhar, pelo menos, 10 anos nos EUA no futebol de base feminino é estar habilitada para falar. Dessa forma, como o gênero artigo serve para a persuasão do enunciatário, é comum aparecerem recategorizações que dizem respeito a funções, qualidades e ocupações dos informantes.

5) Leia o fragmento abaixo e responda: a repetição do pronome em negrito consiste em um problema de coesão ou, ao contrário, pode ser um mecanismo para progressão referencial? Justifique sua resposta.

"E por que **as americanas** não podem simplesmente estar jogando como mulheres, craques, que são? Até porque, se comparar com o futebol que os próprios colegas **delas** de seleção masculina dos Estados Unidos jogam, **elas** estão muito acima. Jogam bem melhor do que eles. De uma coisa, não discordo do colega. O futebol apresentado pelos Estados Unidos nesse e em qualquer outro Mundial é bem diferente. Não é porque **elas** parecem homens jogando, mas porque **elas** são realmente muito boas."

A expressão nominal "americana" é retomada por meio da repetição do pronome anafórico "elas". Tal recurso pode ser considerado um mecanismo argumentativo por meio do qual se enfatizam as mulheres, mostrando que são boas não por serem como homens jogando, mas por terem competência. Assim, a reiteração, no exemplo citado, é um mecanismo de progressão referencial e não um problema coesivo.

6) Compare a repetição do pronome "nós", encontrada no discurso direto, isto é, na fala da informante "Megan Rapinoe, outra craque do time", à reiteração do pronome "ela", vista no fragmento da questão anterior. Explique, a partir das noções de modalidade da língua (fala e escrita) e do gênero, o uso de cada uma delas.

"Eu não sei...será que **nós** estamos parecendo mais rápidas do que todos os outros times? Imagino que isso era para ser um elogio, né. **Nós** estamos jogando em velocidade e acho que também somos um time muito físico na marcação, e o estilo que **nós** queremos jogar é de velocidade no campo ofensivo, transição, contra-ataque, acho que não é todo time feminino que tem essa característica, **nós** provavelmente somos um dos poucos que consegue fazer isso" – Rapinoe..."

É importante mostrar ao aluno que o uso repetitivo da forma "nós", muitas vezes associado a problemas de coesão, pode ser explicado pelo fato de o fragmento ser uma citação direta, ou seja, foi retirado de uma entrevista cuja modalidade é oral. Logo, não se deve falar, nesse contexto, que há erros, mas que os mecanismos coesivos estão em consonância com a modalidade discursiva – que, também, varia conforme o gênero.

7) Existem formas que encapsulam ou sumarizam todo um bloco antecedente do texto. Com base nessa afirmação, retire do texto um elemento nominal que cumpre esse papel e indique de que maneira a escolha revela o posicionamento do enunciador.

Exemplo: “Desde muito cedo, começam a ter rotina de atleta, com treinos pelo menos três vezes por semana, jogos todos os finais de semana, lidam com as frustrações das derrotas e as alegrias das vitórias construídas com o time dentro de campo. Uma vivência que faz com que elas cheguem ao profissional com um preparo absoluto...”

O elemento nominal "vivência" sumariza partes antecedentes do texto. É preciso que o aluno entenda o fato de o termo evidenciar mais uma vez a opinião da enunciativa sobre o mérito das mulheres pelo profissionalismo advindo de rotina pesada e de experiência construída pelas profissionais que são.

4.3 Pós-textuais

O professor pode relacionar o texto da autora (ou algum aspecto dele, como o título) a outras produções, desde que haja alguma ligação entre os conteúdos. Este meme, retirado da plataforma *Memedroid*¹, é uma boa sugestão. A seguir, é preciso auxiliar os alunos a buscarem o que há em comum com o texto anterior e quais argumentos da autora ajudam a refutar o discurso veiculado no meme, por exemplo.

Figura 2 - Meme



Disponível em: <https://pt.memedroid.com/memes/tag/futebol+feminino>. Acesso em: 20/09/2021

Seria interessante, logo após, sugerir um pequeno trabalho de produção textual vinculado à intertextualidade. A ideia seria aproveitar o meme (ou a fala do jornalista citada pela autora, por exemplo), alterar e subvertê-lo, dando uma nova orientação argumentativa.

Vejamos alguns exemplos de possíveis produções:

¹ *Memedroid* é uma plataforma digital na qual são compartilhados memes. Os usuários podem avaliar, positiva ou negativamente, cada postagem e comentá-las, tal como ocorre na plataforma *Facebook*.

(1)

Figura 3 - Subversão do meme 1



Fonte: Elaboração própria

(2)

Figura 4 - Subversão do meme 2



Fonte: Elaboração própria

(3)

"Essas americanas são diferentes mesmo. Parecem mulheres jogando!"

Fonte: Elaboração própria

Importa observar aqui que cada objeto de discurso criado pelo aluno, além de nascer em uma relação dialógica, possui um direcionamento argumentativo. No segundo exemplo, "do merdadroid" indica um neologismo construído irônica e negativamente em resposta aos ataques preconceituosos postados irrestritamente na plataforma.

Por fim, sugerimos expor as criações dos alunos no mural da escola, junto aos textos originais, como meio de tornar público o trabalho feito pela turma. Com isso, almejamos duas metas: a construção do sentimento de autoria no corpo discente e a reflexão crítica de toda escola acerca dos discursos que inferiorizam a figura da mulher. Dialogando com nossa primeira finalidade, Geraldini (2015) afirma que "produzir um texto é estabelecer uma comunicação escrita, e essa demanda leitores. Não se pode produzir textos para ninguém" (2015, p. 390).

Nesse sentido, é importante deixar definido com os alunos esse pequeno projeto comunicativo, indicando os interlocutores e o objetivo da produção textual, que é o de chamar a atenção dos leitores para agirem com criticidade diante de discursos machistas.

5 Considerações finais

No início do artigo, explicamos que o objetivo deste trabalho seria a elaboração de uma proposta didática voltada para a leitura e compreensão textual com base numa abordagem reflexiva. Reforçamos que não pretendemos desmerecer em nenhum momento e, muito menos, anular a eficácia das Sequências Didáticas, apenas viabilizar um plano didático a mais ao qual o professor pode recorrer, tendo em vista seu tempo e objetivo de ensino. Intencionamos também demonstrar como se dá a aplicação dos conceitos teóricos sobre leitura e reflexão textual, bem como colocar em prática o caminho metodológico exposto pelas autoras Teixeira, Santos e Riche (2015).

Todo esforço foi engendrado com vistas a tornar manifesto o “Como ensinar”. Almejamos que o modelo de aula sirva ao professor como um ponto de partida para suas escolhas e análises. A partir da leitura deste artigo, esperamos também que sejam vislumbrados meios de o educador desenvolver com seus alunos a leitura de forma crítica e contextualizada, e que seja erigida uma ponte entre os conceitos aprendidos ao longo da formação acadêmica e a prática docente – é o que temos feito.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Essas americanas são diferentes mesmo. Parecem um time masculino jogando. Uol. 05 julh. 2019. Disponível em: <https://dibradoras.blogosfera.uol.com.br/2019/06/16/essas-americanas-sao-diferentes-mesmo-parecem-um-time-masculino-jogando/?cmpid=copiaecola>. Acesso em 20/01/2022.

FARACO, Carlos Alberto. **As sete pragas do ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1984, p. 17 - 24.

GERALDI, João Wanderlei. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 20/01/2022.

KOCH, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adriane Fogali. **Leitura e produção textual: gênero textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever. Estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

Meme: Disponível em: <https://pt.memedroid.com/memes/tag/futebol+feminino>. Acesso em: 10/01/2022.

SANTOS, Leonor Werneck. ReVEL na Escola: Referenciação. **ReVEL**, vol. 13, n. 25, p. 1-8, 2015. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em 20/01/2022.

SANTOS, Leonor; RICHE, Rocha; TEIXEIRA, Cláudia. **Análise e produção de Textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNAIDERMAN, B. Bakhtin 40 graus (uma experiência brasileira). in: BrAiT, B. (Org.). **Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da unicamp, 2005.

RIBEIRO, P. F. N.. **Texto em questão: conceitos e aplicações**. In: Ivo da Costa do Rosário; Monclar Guimarães Lopes. (Org.). **Fundamentos e métodos para o ensino de Língua Portuguesa**. 1ed. Porto Velho: Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2020, v. 1, p. 63-86.

ROSÁRIO, Ivo da Costa; LOPES, Monclar Guimarães. **Fundamentos e métodos para o ensino de Língua Portuguesa**. Rondônia: Eudfro, 2020.