



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO – MPLE

LUCINEIDE PIRES DA SILVA FRANÇA

RESENHA CRÍTICA: leitura e desenvolvimento da argumentação no 9º ano do Ensino Fundamental

João Pessoa
Dezembro, 2022

LUCINEIDE PIRES DA SILVA FRANÇA

RESENHA CRÍTICA: leitura e desenvolvimento da argumentação no 9º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mariana Lins Escarpinete.

João Pessoa

Dezembro, 2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F814r França, Lucineide Pires da Silva.

Resenha crítica : leitura e desenvolvimento da
argumentação no 9º ano do ensino fundamental /
Lucineide Pires da Silva França. - João Pessoa, 2022.
79 f. : il.

Orientação: Mariana Lins Escarpinete.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Língua portuguesa - Ensino. 2. Sequência
didática. 3. Resenha crítica - Leitura. 4.
Desenvolvimento argumentativo. I. Escarpinete, Mariana
Lins. II. Título.

UFPB/BC

CDU 811.134.3:37.026(043)



ATA DE EXAME DE DEFESA
LUCINEIDE PIRES DA SILVA FRANÇA

Aos dezoito dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e dois (19/12/2022), às 09h30, realizou-se o exame de defesa da mestranda **LUCINEIDE PIRES DA SILVA FRANÇA** do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGL/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado *“RESENHA CRÍTICA: leitura e desenvolvimento da argumentação no 9º ano do ensino fundamental.”*. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Prof(a). Dr(a). Mariana Lins Escarpinete (PGL/UFPB) – orientador(a), pelo(a) Prof(a). Dr(a). Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (PGL/UFPB) e pelo(a) Prof(a). Dr(a). Carolina Coelho Aragon (DLPL/UFPB), apresentou o seguinte parecer:

Aprovado (X)

Reprovado ()

Observações sobre o exame:

O trabalho atendeu as observações solicitadas durante a banca de qualificação. Para a entrega final, considerar as ponderações feitas da banca de defesa.

A presente ata foi lavrada e assinada pelo(a) presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 19 de dezembro de 2022.

Prof(a). Dr(a). Mariana Lins Escarpinete
(Presidente da Banca Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Eliana Vasconcelos da Silva Esvael
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Carolina Coelho Aragon
(Examinadora)

Emitido em 19/12/2022

ATA Nº 3145057/2022 - MPLE (11.01.15.59)
(Nº do Documento: 3145057)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 19/12/2022 11:33)
MARIANA LINS ESCARPINETE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
3145057

(Assinado digitalmente em 19/12/2022 11:55)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
2035194

(Assinado digitalmente em 19/12/2022 12:00)
CAROLINA COELHO ARAGON
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
3212008

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número:
3145057, ano: **2022**, documento (espécie): **ATA**, data de emissão: **19/12/2022** e o código de verificação: **52e707ecce**

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.

(FREIRE, 1983, p. 47)

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão primeiramente a Deus, pela oportunidade de realizar mais um grande sonho. A Ele, toda minha gratidão!

À minha amada mãe, exemplo de fé e superação, a quem sou grata por seus ensinamentos, amor, dedicação, incentivo e ajuda.

Ao meu esposo, amigo e companheiro Elias França, grande homem e excelente educador, e meu grande incentivador, que, em vários momentos, com suas palavras e principalmente atitudes, ensinou-me a perseverar e a acreditar no meu potencial, mesmo diante das diversas dificuldades. Meu grande amor, sou grata por toda compreensão e ajuda.

Agradeço à minha estimada orientadora, Prof.^a Dra. Mariana Lins Escarpinete, que me acolheu com muito respeito, demonstrando muita competência e seriedade. Sou extremamente grata por todos os ensinamentos, a compreensão durante minha gestação e o incentivo.

À Prof.^a Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esrael, por suas contribuições no âmbito acadêmico e o acolhimento em um momento de grande provação.

Gratidão aos componentes da banca, pela atenção e as contribuições na área da linguística e do ensino.

Agradeço à equipe de professores do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB, pelos ensinamentos e contribuições em minha formação acadêmica.

Dedico esta pesquisa à minha amada filha, Maria Teresa, fruto de muita fé perseverança.

RESUMO

O gênero textual/discursivo resenha é um dos mais desenvolvidos no âmbito acadêmico, principalmente no tocante à prática de aferir a leitura para o desenvolvimento argumentativo. Com esse gênero, diversas habilidades e competências dos educandos são trabalhadas e experienciadas, promovendo-se o desenvolvimento da leitura, da competência argumentativa e da explanação de ideias. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é demonstrar a importância da leitura do gênero textual/discursivo resenha crítica para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos do Ensino Fundamental anos finais, com base na construção de uma sequência didática que funcione como proposta pedagógica a esse favor. Logo, apresentam-se como objetivos específicos: propor uma sequência didática, voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental, que aborde o gênero textual/discursivo resenha crítica com base nas habilidades e competências da BNCC; apresentar as contribuições das teorias linguísticas que versam sobre a argumentação através do recorte do fenômeno dos operadores argumentativos ; discutir os resultados da aplicação da sequência didática elaborada para uma turma de 9º ano, da Escola Municipal Ermelinda de Lucena Barbosa, visando compreender a importância da leitura do gênero resenha crítica nesse contexto escolar. Metodologicamente, detalha-se a sugestão para o desenvolvimento de uma sequência didática que foi aplicada em uma turma de 9º ano. Esta dissertação é fundamentada por princípios teóricos que fazem referência à linguística textual e práticas de leitura para o desenvolvimento da argumentação. Os autores citados fazem reflexões e questionamentos acerca da temática em sala de aula e ressaltam o favorecimento de alguns instrumentos na condução do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento das habilidades linguísticas. Dentre eles, estão: Bakhtin (1999), ao apresentar a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico; Kleiman (2002) e (2004), ao abordar a importância e as estratégias de leitura no desenvolvimento linguístico e “As abordagens de leitura da linguística aplicada”; Martins (2016), em sua obra “O que é leitura”; Koch (2010) e (2011), ao abordar os aspectos da argumentação na linguagem, e também (2011), elencando os operadores argumentativos; Marcuschi (2008), ao evidenciar a análise de gêneros e compreensão textual. Nessa perspectiva, como norteadoras da defesa do ensino de leitura, foram consideradas informações contidas em alguns documentos oficiais, como a BNCC (2017) e os PCNs (1998). Ressaltam-se também as contribuições das teorias argumentativas no processo de desenvolvimento da argumentatividade, pois as utilizações de estratégias analíticas nas diversas possibilidades textuais/discursivas permitirão a criticidade, reflexividade e criatividade nos usos linguísticos. Portanto, esta pesquisa possui a perspectiva de que a leitura do gênero textual/discursivo resenha crítica contribui no desenvolvimento das habilidades argumentativas e no alcance das competências linguístico-discursivas fundamentais para a formação integral dos aprendizes, por possibilitar análise e posicionamento crítico referente aos discursos inseridos em outros gêneros textuais/discursivos.

Palavras-chave: Ensino da língua portuguesa; sequência didática; resenha crítica; desenvolvimento argumentativo.

ABSTRACT

The textual/discursive genre review is one of the most developed in the academic sphere, especially regarding the practice of assessing reading for argumentative development. Of this genre, several skills and competencies of the students are worked and experienced, promoting the development of reading, argumentative competence and explanation of ideas. In this sense, the general objective of this research is to demonstrate the importance of reading the textual/discursive genre critical review for the development of the argumentative competence of elementary school students final years based on the construction of a didactic sequence that functions as a pedagogical proposal in this favor. Therefore, it presents as specific objectives: to propose a didactic sequence, focused on the 9th year of elementary school, which addresses the textual/discursive genre critical review based on the skills and competencies of the BNCC; to present the contributions of linguistic theories that deal with argumentation through the clipping of the phenomenon of argumentative operators; discuss the results of the application of the didactic sequence elaborated for a 9th grade class, from the Municipal School Ermelinda de Lucena Barbosa, aiming to understand the importance of reading the genre critical review in this school context. Methodologically, the suggestion for the development of a didactic sequence that was applied in a 9th grade class is detailed. This dissertation is based on theoretical principles that make references to textual linguistics and reading practices for the development of argumentation. These authors make reflections and questions about the theme in the classroom and highlight the favoring of some instruments in the conduction of the teaching and learning process and development of language skills. Among them are: Bakhtin (1999), when presenting language as a social, historical and ideological phenomenon; Kleiman (2002) and (2004), addressing the importance and reading strategies in linguistic development and "The Reading Approaches of Applied Linguistics"; Martins (1974), in his work "What is reading"; Koch (1992) and (2000) when addressing the aspects of argumentation in language and also (2011), by elective operators; Marcuschi (2008), by evidencing the analysis of genres and textual comprehension. In this perspective, as the guide of the defense of reading teaching, information contained in some official documents such as BNCC (2017) and PCN (1998) was considered. We also highlight the contributions of argumentative theories in the process of development of argumentativeness, because the uses of analytical strategies in the various textual/discursive possibilities will allow criticality, reflexivity and creativity in linguistic uses. Therefore, this research has the perspective that the reading of the textual/discursive genre critical review contributes to the development of argumentative skills and the achievement of fundamental linguistic-discursive skills for integral training of learners by enabling critical analysis and positioning regarding discourses inserted in other textual/discursive genres.

Keywords: Teaching the Portuguese language; didactic sequence; critical review ; argumentative development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Elementos estruturantes do gênero resenha	53
Quadro 2 Sequência didática	53
Quadro 3 Análise comparativa	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DAS TEORIAS LINGÜÍSTICAS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	17
1.1 Conceções de leitura.....	17
1.2 Leitura e compreensão.....	21
1.3 Considerações da BNCC: desenvolvimento da competência leitora e argumentativa no processo de ensino e aprendizagem.....	26
1.4 Cotidiano e fazer pedagógico na concepção da leitura.....	32
2 O TEXTO COMO FUNDAMENTO: O TRABALHO COM O GÊNERO RESENHA CRÍTICA.....	38
2.1 A importância da leitura dos diversos gêneros textuais/discursivos na prática educativa.....	38
2.2 Gênero resenha crítica: peculiaridades.....	43
2.3 A argumentação como objeto de estudo do texto.....	47
3 ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: INSTRUMENTALIZANDO A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO ARGUMENTATIVO A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	51
3.1 Planejamento: sequência didática.....	52
3.2 Aplicação: descrição do desenvolvimento da sequência didática.....	61
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	70
ANEXO	78

INTRODUÇÃO

O gênero textual/discursivo resenha é muito eficaz nas propostas didáticas, principalmente com a finalidade de aferir a leitura para o desenvolvimento argumentativo. Esse gênero possibilita a ampliação das diversas habilidades e competências dos educandos, promovendo o desenvolvimento da leitura e a capacidade de argumentação.¹

Entretanto, esse gênero tem sido pouco trabalhado na educação básica, especialmente se considerarmos a perspectiva metodológica de sequência didática para o desenvolvimento da argumentação através do gênero textual/discursivo resenha crítica. Diante dessa realidade, bem como ancorando-se nas premissas do ensino de língua contidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ressalta-se que a leitura propicia a ampliação das habilidades argumentativas, pois, durante sua prática, o aluno desenvolve a compreensão, a interpretação e o posicionamento crítico referentes aos gêneros ou fatos presentes na esfera social. Nesse sentido, considera-se a última série do Ensino Fundamental como a mais adequada para o trabalho com a leitura nessa perspectiva, pois ela tem como foco preparar os alunos para compreender de que modo a argumentação se constrói e se efetiva no gênero resenha crítica.

Diante desse cenário, é importante evidenciar que a BNCC apresenta a argumentação como uma competência geral de suma importância para o desenvolvimento linguístico dos aprendizes:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 9).

Desse modo, é importante frisar que os alunos irão iniciar o desenvolvimento de habilidades argumentativas fundamentais de forma crítica e reflexiva, em vivências essenciais para a formação integral ainda no Ensino Fundamental, as quais, em muitas situações, são priorizadas apenas no final do Ensino Médio. Assim, segundo Koch (2011):

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver

¹ Apesar de haver diferenças epistemológicas com relação à nomenclatura de gênero, ora gênero textual, ora gênero discursivo, com teorias já fundadas e consolidadas e suas respectivas reverberações na prática, ainda assim, este trabalho não tem como objetivo se filiar a uma ou outra epistemologia, assim, utilizando a denominação de gênero genericamente.

desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa. (KOCH, 2011, p. 29).

Nos diversos contextos situacionais, a resenha está presente em vários suportes típicos, nos jornais e revistas, assim como nos âmbitos jornalístico e acadêmico. Por esse motivo, percebe-se como indispensável o trabalho desse gênero, que, por sua vez, implica diretamente nas habilidades de leitura e escrita, visto que a criticidade é uma das principais competências associadas ao desenvolvimento argumentativo.

Destacamos que, no presente contexto de pesquisa, focalizamos no gênero textual/discursivo resenha crítica com base nas dimensões de leitura propostas por Solé (2015), que, por sua vez, divide a leitura em pré-leitura, leitura e pós-leitura, na premissa de que essa habilidade propicia o desenvolvimento dos elementos linguísticos, possibilitando a eficácia argumentativa. Logo, a funcionalidade desse gênero discursivo é bastante abrangente, visto que desenvolve habilidades linguísticas, principalmente a leitura e a produção textual na modalidade oral, através da descrição, da apresentação e da avaliação de objetos culturais, articulando o dialogismo com diversidades textuais e autorais, viabilizando, assim, o pensamento crítico e reflexivo.

Ressalta-se que, nos últimos anos, ocorreram diversas discussões sobre o ensino e a abordagem de métodos fundamentados no trabalho com os gêneros textuais/discursivos, temática que provocou reflexões entre os intelectuais, acadêmicos e demais profissionais engajados no processo de ensino e aprendizagem. Esse tema também tem sido bastante tratado nos eventos realizados pela Associação Brasileira de Linguística (Abralin), nos quais alguns pesquisadores enfatizaram a preocupação sobre a necessidade da abordagem de tais gêneros no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendizes, debate necessário, visto que a BNCC (BRASIL, 2017) evidencia a importância da abordagem dos gêneros textuais/discursivos nos contextos situacionais da língua, correlacionando alguns aspectos das dimensões epilinguísticas e metalinguísticas.

A esse respeito, é importante destacar alguns aspectos relativos ao conceito da análise linguística, apresentando uma proposta metodológica baseada na epilinguagem, que promove a reflexão acerca dos usos linguísticos, e também na metalinguagem, que indica as classificações desses fenômenos. Logo, as atividades epilinguísticas devem anteceder as metalinguísticas no processo analítico da língua, pela análise dos diferentes sentidos presentes nas expressões linguísticas.

Esta pesquisa considera a língua enquanto interação verbal, o que pressupõe, por sua vez, o ensino crítico, situado e dinâmico, ou seja, que envolva as diversas situações de interação social. Tal perspectiva já vem sendo discutida desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e, recentemente, foi reafirmada pela BNCC (BRASIL, 2017). Por isso, ressalta-se a importância do estudo dos gêneros textuais/discursivos e o fomento às práticas de leitura utilizadas durante o processo de desenvolvimento argumentativo, promovendo-se, assim, a ampliação das atividades de linguagem dos alunos. Dessa forma, destaca-se a relevância da temática no âmbito do ensino da língua portuguesa, especificamente no tocante ao alcance das habilidades argumentativas.

Justifica-se este trabalho pela sabida importância que as práticas de leitura de gêneros textuais/discursivos recebem a partir de uma abordagem significativa através da percepção das finalidades do uso da língua, conforme os contextos situacionais, abordando a língua/linguagem a partir do aspecto dialógico e discursivo. Desse modo, a sala de aula se tornará um laboratório, uma vez que essas vivências devem ser propostas a partir de variadas estratégias de leitura. Nesse sentido, alinhamo-nos ao que está exposto em Brasil (1999):

A atividade mais importante [...] é a de criar situações em que os alunos possam operar a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre as condições e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam e leem, que poderão falar sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições. (BRASIL, 1999, p. 28).

Por conseguinte, o aluno passará a compreender a linguagem conforme as exigências situacionais, os elementos de compreensão e a interpretação, que, por meio da perspectiva analítica e da leitura, irão desenvolver a competência argumentativa fundamental para a formação integral.

Ressalva-se que a argumentação é considerada “uma atividade social, intelectual e verbal, servindo para justificar ou refutar uma opinião, consistindo em uma constelação de proposições e dirigida no sentido de obter a aprovação de um auditório” (EEMEREN; GROOTENDORST; KRUIGER, 1987, p. 7). Dessa forma, os alunos praticarão as quatro habilidades básicas que permeiam o uso social da língua: escutar, falar, ler e escrever — e o desenvolvimento da argumentação requer a leitura, a escuta e a produção. Assim, os alunos têm acesso à formação completa, objetivando não apenas o preparo para o mercado de trabalho, mas também para viverem em sociedade e se tornarem cidadãos mais justos,

empáticos e preparados para lidar com as adversidades.

Portanto, evidencia-se a relevância da arte argumentativa e a pertinência de aprender a ouvir e compreender o outro. Sob essa ótica, Freire (1996) defende o exercício do letramento argumentativo como uma via para o aprender a ouvir, tolerar, respeitar, opinar e argumentar. “O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la” (FREIRE, 1996, p. 131).

Mesmo com variadas discussões sobre a importância do ensino dos gêneros textuais/discursivos para a produção das habilidades linguísticas dos alunos, ainda percebemos muitas práticas metodológicas que visam apenas a utilização desses para abordagens gramaticais no ensino da língua. Além disso, aplicam-se pouquíssimas vezes situações de práticas de leitura que estimulem o desenvolvimento argumentativo dos educandos, as quais, quando são trabalhadas, tornam-se mecânicas e periféricas, desvinculadas dos contextos situacionais de interação. Desse modo, ao observamos esse tipo de prática, indagamos: Como a leitura do gênero textual resenha crítica contribui para o desenvolvimento da argumentação dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental? Um trabalho sistemático com esse gênero textual/discursivo pode promover o alcance da competência argumentativa fundamental para a sequência educacional no Ensino Médio e favorecer a formação integral dos educandos?

Esta pesquisa assume a hipótese de que a leitura do gênero textual/discursivo resenha crítica contribui para o desenvolvimento das habilidades argumentativas e o alcance das competências linguístico-discursivas fundamentais para a formação integral dos aprendizes, por possibilitar a análise e o posicionamento crítico referente aos discursos inseridos em outros gêneros textuais/discursivos. Logo, é importante ressaltar a pertinência desta pesquisa para a produção das habilidades e competências no decorrer do Ensino Fundamental, etapa escolar que estrutura os conhecimentos que serão alicerçados no Ensino Médio, pois a competência argumentativa, em muitas das vivências didáticas, é trabalhada apenas nessa etapa escolar. Consequentemente, em muitas situações, não há a possibilidade, para os aprendizes, de consolidarem aprendizagens necessárias à construção do processo crítico e reflexivo do uso da língua na construção argumentativa.

Ressalta-se que o estudo dos gêneros viabiliza o desenvolvimento das habilidades de leitura, pois a verdadeira leitura ocorre através da assimilação dos significados presentes na compreensão, interpretação e análise discursiva, sendo um fator indispensável para a criticidade, a reflexão e o alcance da competência argumentativa no tocante ao letramento pleno dos indivíduos.

Sabe-se que o saber ouvir e o ler ainda são uma problemática da educação na sociedade brasileira e que, de fato, em muitos contextos, ainda existe, em alguns âmbitos familiares e escolares, um grande empenho em silenciar os educandos, sujeitando-os ao alienamento e dificultando seu empenho em aprender. Ferrarezi Jr (2014) enfatiza que o ato do silenciamento pedagógico provavelmente é uma das principais causas da deficiência argumentativa em relação às produções orais, pois ainda, em muitas vivências metodológicas, os alunos não são estimulados ao desenvolvimento crítico e argumentativo, competência fundamental para a formação integral e atuação social.

Esta pesquisa tem como objetivo geral demonstrar a importância da leitura do gênero textual resenha crítica para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos do Ensino Fundamental anos finais, com base na construção de uma sequência didática que funcione como proposta pedagógica a esse favor. Logo, apresenta como objetivos específicos: propor uma sequência didática, voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental, que aborde o gênero textual resenha crítica com base nas habilidades e competências da BNCC; apresentar as contribuições das teorias argumentativas, através do recorte do fenômeno dos operadores argumentativos; discutir os resultados da aplicação da sequência didática elaborada para uma turma de 9º ano, da escola Municipal Ermelinda de Lucena Barbosa, visando compreender a importância da leitura do gênero resenha crítica nesse contexto escolar. Ressalto que a escolha desse espaço possibilita um direcionamento mais eficaz para a elaboração desta pesquisa, pois se trata de meu local de atuação profissional, assim, propiciando melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem e aplicação da pesquisa-ação.

Considerando a compreensão, criticidade e construção de pensamentos, defende-se nesta pesquisa que a leitura é entendida e exercida, além da habilidade de decodificação, como:

[...] compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. [...] interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009, p. 44).

Nesse viés, é necessário evidenciar que as teorias sobre a argumentação também são muito importantes e eficientes no processo de compreensão e interpretação textual e, conseqüentemente, na argumentação, pois promove a análise do sentido e a significação, conforme os contextos situacionais. Destarte, tais teorias devem ser relacionadas ao papel da educação escolar, estreitamente ligada à formação de leitores que contextualizem o texto lido

com seus conhecimentos de mundo, exercendo a criticidade e reflexão sobre ele, buscando compreender e interpretar a temática textual e alcançar os objetivos pretendidos com a leitura. Corroborando a ideia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) indicam que:

[...] formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto [...]. (BRASIL, 1999, p. 69).

Nessa perspectiva, a escola tem a função de viabilizar o estímulo dos seus discentes à leitura, priorizando o enfoque dos gêneros discursivos, adequando-os ao nível cognitivo dos alunos. Assim, é importante ressaltar que os estudantes/adolescentes serão sujeitos fundamentais para a realização desta pesquisa.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), devemos abordar a linguagem considerando os aspectos discursivos e ressaltando a diversidade de gêneros textuais como principais instrumentos de ensino. Dessa maneira, a língua será reconhecida em sua epistemologia coletiva, estudada e analisada em seus aspectos sócio-históricos e, então, “[...] como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história”. (BRASIL, 1998, p. 36). Nesse contexto, a língua é materializada nos diversos gêneros textuais/discursivos e conseqüentemente na leitura dos aprendizes.

Convergindo com as ideias de Solé (2015), as utilizações das estratégias de leitura ajudam os aprendizes a usar os conhecimentos prévios, realizar inferências, identificar informações não compreendidas e esclarecê-las. Sendo assim, ao utilizar diferentes estratégias no processamento de leitura, o educando irá desenvolver variadas habilidades, por meio da compreensão e interpretação de informações localizadas em marcações, anotações, sínteses etc. Nesse contexto, Kleiman (2002) resalta a importância da atribuição de significados e sentidos ao trabalhar os textos, visto que são eles que fundamentarão a construção de novos significados, contribuindo para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos da leitura, estreitando a relação entre o leitor, o texto e as informações explícitas e implícitas, correlacionando os aspectos socioculturais que envolvem o ato de ler.

Como meio metodológico e teórico para compreender as práticas escolares, optamos principalmente por analisar como as práticas de leitura do gênero textual/discursivo resenha crítica possibilitam a argumentatividade, visto que é essencial o ensino da leitura para a formação das habilidades fundamentais, inclusive a argumentativa, que deve ser iniciada

desde o Ensino Fundamental. Dessa forma, ao adentrar o Ensino Médio, os alunos desenvolverão com mais facilidade as competências necessárias ao nível escolar. Para isso, buscamos apoio nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua versão do Ensino Fundamental anos finais (BRASIL, 2000), e na Orientação Curricular em Língua Portuguesa para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Na metodologia, é apresentada uma sugestão para a produção de uma sequência didática que foi aplicada em uma turma de 9º ano, descrevendo-se os resultados significativos da experiência de aplicação dessa sequência em relação à melhoria da argumentatividade na leitura de resenhas críticas. Destacamos que a sequência didática foi elaborada pela professora de Português da respectiva turma, autora desta pesquisa. Ressalva-se que a proposta didática foi desenvolvida durante o contexto pandêmico da COVID-19, assim, sendo necessárias adaptações e reajustes das aulas propostas, visando atender as características do ensino remoto e contexto social.

Nesta dissertação, almejamos ressaltar que o trabalho com a resenha crítica favorece a compreensão e, principalmente, a construção de argumentos no processo de leitura. Isso porque, como é proposto por Bakhtin (2006a), a enunciação (produção do discurso) como um todo pertence a um campo totalmente novo de comunicação (como unidade nesse novo campo): “Esse campo é dirigido por uma lei específica e, para ser estudado, requer uma metodologia especial e até, pode-se dizer abertamente, uma ciência especial (uma disciplina científica)” (BAKHTIN, 2006a, p. 371).

Nesse viés, engajamo-nos no desenvolvimento da capacidade de selecionar, organizar e dispor ideias e argumentos dentro de uma estrutura textual, no nosso caso, a leitura do gênero argumentativo resenha crítica. Essa tipologia textual permite a defesa de uma postura responsiva em uma situação polêmica inserida em um contexto específico no campo real.

Dessa forma, devemos considerar as características da faixa etária e a dinâmica das relações interpessoais existentes na sala de aula, como confirma os PCNs (BRASIL, 1998):

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, os valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. (BRASIL, 1998, p. 63).

Destarte, esta dissertação é fundamentada por princípios teóricos que fazem referência à linguística textual, no que compete à reflexão sobre as práticas de leitura e o favorecimento

dessa habilidade no desenvolvimento da argumentação. Os autores citados fazem reflexões e questionamentos acerca da temática em sala de aula e ressaltam a pertinência de alguns instrumentos na condução do processo de ensino e aprendizagem e na construção das habilidades linguísticas. Dentre os quais: Bakhtin (1999), para quem a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico; Kleiman (2002, 2004), que aborda a importância das estratégias de leitura para o desenvolvimento linguístico e “As abordagens de leitura da linguística aplicada”; Martins (2016), em sua obra “O que é leitura”; Koch (2010, 2011), ao apontar os operadores argumentativos e os aspectos da argumentação na linguagem; e Marcuschi (2008), ao evidenciar a análise de gêneros e compreensão textual.

Ademais, foram consideradas informações contidas em alguns documentos oficiais, como a BNCC e os PCNs de Língua Portuguesa. Ressaltam-se também as contribuições da semântica argumentativa no processo de desenvolvimento da argumentatividade, pois as utilizações de estratégias analíticas nas diversas possibilidades textuais/discursivas permitirão a criticidade, reflexividade e criatividade nos usos linguísticos.

Portanto, para melhor compreensão sobre a temática tratada nesta pesquisa, apresentamos, nos capítulos a seguir, discussões teóricas que a embasam. Assim, abordamos algumas perspectivas relacionadas às concepções de leitura; a leitura e a compreensão textual e sua relação com o desenvolvimento de habilidades essenciais para a eficácia da aprendizagem; as considerações da BNCC no tocante à construção da competência leitora e argumentativa no processo de ensino e aprendizagem; e a importância do fazer pedagógico na concepção de leitura. Posteriormente, seguindo o percurso teórico, abordamos: a importância da leitura dos diversos gêneros textuais/discursivos durante o processo de ensino e aprendizagem; o gênero resenha crítica e suas características; e as concepções relativas à argumentação como objeto de estudo, enfatizando sua importância no processo de formação integral.

1 A LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DAS TEORIAS LINGUÍSTICAS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Este capítulo apresenta uma breve descrição das principais concepções de leitura e sua relação com as vivências de aprendizagem. Contudo, enfatiza-se a pertinência da concepção interativa, pois evidencia a prática social e possibilita o letramento e a competência argumentativa. Logo, essa concepção atualmente é predominante nos estudos linguísticos, por valorizar e reconhecer a relação direta entre os objetivos de leitura e os diferentes contextos

situacionais.

1.1 Concepções de leitura

Nas instituições escolares do Brasil, o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da leitura está relacionado ao alcance das habilidades e competências vinculadas à língua portuguesa. Dessa maneira, cada vivência didática está ligeiramente agregada às concepções de leitura, podendo contribuir significativamente na formação integral dos alunos. Sendo assim, o reconhecimento da realidade social, cultural, política e econômica é fundamental no processo interpretativo e compreensivo para o desenvolvimento da reflexão e criticidade na formação do leitor. Considerando tais percepções, a leitura poderá ser definida como forma representativa e constitutiva de sentidos. É o que alega Leffa (1996):

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido de visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade. Nessa triangulação da leitura, o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. [...] Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10).

Em conformidade à ideia exposta, o ato de ler apenas será concretizado durante a realização de inferências entre informações do texto e a realidade social (visão do mundo real). Segundo Coracini (2005, p. 20), na abordagem clássica, a leitura ocorre: “[...] (1) enquanto decodificação: descoberta do sentido; e (2) enquanto interação: construção de sentido [...]”. Assim, segundo a primeira concepção, a leitura possui a finalidade de decodificação; conforme a segunda, o leitor irá produzir sentido às ideias presentes na construção textual, deliberando posicionamentos e significações. É perceptível que as concepções de leitura possuem relação com as ideias apresentadas, pois focalizam o texto ou o leitor. Em seguida, de forma intermediária, surgiu a concepção interacionista de leitura. É o que aborda Fuza (2010), que, tendo como referência outros pesquisadores, cita três concepções de leitura:

A leitura centrada no texto pode ser denominada: leitura sob a perspectiva do texto; leitura com extração (processo ascendente/*bottom up*); leitura como decodificação. A leitura centrada no leitor é denominada: leitura sob a perspectiva do leitor; leitura como atribuição (processo descendente/*top down*). O diálogo entre texto e leitor promove o surgimento do conceito de leitura como interação. (FUZA, 2010, p. 12).

Nessa lógica, a leitura, quando praticada no processo ascendente, tem como principal e único foco o texto. É aquela centrada nas informações explícitas, assim, será necessário

apenas a assimilação do dito na construção textual. Já no processo descendente, é centralizada no leitor, pois todas as inferências são realizadas por ele. Já durante o processo de leitura interativa, é estabelecida uma mutualidade entre o texto e seu leitor, pois são os responsáveis pela eficácia leitora. Dessa forma, possibilitam-se variadas leituras de um mesmo texto, considerando as informações presentes na construção textual e o conhecimento prévio do leitor. Assim, refletindo sobre as concepções apresentadas, ressalta-se a relevância da leitura interativa no processo de ensino-aprendizagem, por favorecer a capacidade crítica e argumentativa dos alunos. Logo, essa prática respeita o conhecimento prévio e conduz à construção de novos conhecimentos através das estratégias leitoras.

Considerando-se a concepção de leitura interativa, é importante evidenciar a perspectiva da prática social — propiciando letramento, desenvolvimento crítico e argumentativo — e os objetivos dessa, conforme os contextos situacionais. É o que corrobora Kleiman (2004), ao abordar que:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Nesse sentido, a leitura considera a diversidade discursiva e todos os elementos que envolvem os contextos situacionais, possibilitando ao leitor a utilização de estratégias baseadas na finalidade que rege o ato de ler.

Segundo Antunes (2003, p. 66): “A leitura é a parte da interação verbal, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na construção dos sentidos e das intenções pretendidas pelo autor”. Portanto, é imprescindível a consideração do educando como protagonista da aprendizagem, através da mediação e promoção da interação com diversas formas de leitura, propiciando o desenvolvimento compreensivo e argumentativo sobre o texto lido. Destarte, o ato de ler é um produto em contínua construção, pois o leitor extrai e seleciona informações interativamente e reflexivamente, desenvolvendo a habilidade crítica e argumentativa acerca da leitura realizada.

Freire (1989) fala da pertinência do conhecimento prévio durante a compreensão no ato de ler, visto que o contexto social nos proporciona diversas perspectivas. Nesse sentido, ainda segundo Freire (1989, p. 13): “a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra, e

a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Logo, o conhecimento prévio é precedente à leitura de mundo, sendo fundamental na construção de sentidos implicantes aos signos e códigos linguísticos, que resultará no alcance das habilidades interpretativas. Também partilha dessa visão Kleiman (2015):

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente. (KLEIMAN, 2015, p. 25).

Nesse contexto, devemos promover a utilização dos conhecimentos prévios durante as leituras no ambiente escolar, assim, formando leitores proficientes e conscientes, que façam uso da seletividade informativa diante das variadas temáticas. A leitura deve ser vivenciada constante e minuciosamente nas diversas situações didáticas, propiciando percepções analíticas relacionadas à compreensão de termos que favoreçam a efetivação dessa habilidade, ligando-as aos contextos sociais de forma reflexiva e argumentativa. Conforme Bortoni-Ricardo (2012):

Nossa reflexão concentra-se na prática pedagógica, na perspectiva da mediação do ensino, revisitando alguns autores que nos oferecem aportes teóricos sobre a leitura a partir de um ponto de vista interacional, base de nossa atuação junto aos alunos colaboradores e da descrição das possibilidades de ressignificação dos momentos de leitura de textos de livros didáticos no espaço da sala de aula. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 88).

A apresentação da diversidade de tipos e gêneros textuais/discursivos é fundamental, pois através deles as diversas possibilidades de leitura serão desenvolvidas, assim, possibilitando a elaboração de hipóteses, questionamentos e argumentos no processo interativo com o texto e reconhecimento das finalidades de leitura. Segundo Martins (2016):

As investigações interdisciplinares vêm evidenciando, mesmo na leitura do texto escrito, não ser apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida. Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo. (MARTINS, 2016, p. 66).

Considerando esse pensamento, durante as práticas de leitura, acessamos as várias áreas do conhecimento por meio da interdisciplinaridade, visto que, ao compreendermos e interpretarmos as informações presentes em um determinado texto, ativamos os

conhecimentos prévios e correlacionamos os diferentes conhecimentos com a temática abordada. Posteriormente, formulamos nossa visão crítica e reflexiva referente à abordagem. É o que ressalta Martins (2016), ao afirmar que:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências, e a tentar resolver problemas que nos apresentam — aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. [Dá-nos a impressão de o mundo está ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo à medida que incorporamos experiências de leitura]. (MARTINS, 2016, p. 68).

Destarte, a leitura propicia a capacidade reflexiva sobre as problemáticas sociais, possibilitando a seletividade de informações, a habilidade de realizar inferências e a capacidade de incorporá-las no posicionamento argumentativo, constitutivo no ato de ler, pois a verdadeira leitura será concretizada pelo estabelecimento de relações que envolvem a correlação entre saberes. De acordo com Kleiman (2015):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que, sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2015, p. 13).

Portanto, a autora citada ressalta a pertinência da ativação do conhecimento linguístico, textual e de mundo durante a leitura, pois são fundamentais para o alcance da compreensão. Assim, a leitura resulta de práticas de procuras realizadas pelo leitor, através da ativação de inferências, essenciais no processo compreensivo, pois o texto poderá apresentar informações explícitas e implícitas.

Finalizado o processo de apresentação de algumas concepções de leitura, defendemos que nesta pesquisa assumimos a perspectiva de leitura interativa, já que essa prática não se resume apenas à decodificação dos códigos linguísticos. Contudo, efetiva-se pelo desenvolvimento das habilidades de compreensão, interpretação, criticidade e posicionamento argumentativo acerca das ideias apresentadas no texto lido.

Na próxima seção, discutimos alguns aspectos sobre as categorias leitura e compreensão para, com isso, estabelecer a importância dessa habilidade no desenvolvimento linguístico e conseqüentemente na competência argumentativa.

1.2 Leitura e compreensão

O sucesso do indivíduo depende de um bom desenvolvimento em prática de leitura, pois é por meio dessa prática, articulada às experiências de mundo, que o indivíduo toma consciência das diversidades ideológicas que estruturam a sociedade. Logo, a leitura não deve focalizar apenas a decifração de códigos, mas a compreensão, interpretação e atribuição de significados no que foi lido.

A compreensão não se resume na simples identificação das informações presentes na estrutura textual, ela está no ato de construir sentidos através de inferências. (MARCUSCHI, 2008). Por conseguinte, é importante ressaltar que o ato compreensivo engloba alguns esquemas cognitivos que estão internalizados, assim, exigindo não apenas a externalização do entendimento acerca do conteúdo abordado na estrutura textual, mas o posicionamento crítico e reflexivo nos diversos contextos sociais. (MARCUSCHI, 2008).

A compreensão leitora irá evoluir no decorrer do desenvolvimento da criança, que correlaciona seus conhecimentos prévios, tendo sua capacidade cognitiva ampliada positivamente, tornando-se um ser crítico e capacitado para atuar na sociedade. Dessa forma, além da escola, a família possui grande papel no incentivo dado à leitura, colaborando com a formação de leitores.

Um leitor que pratica a leitura constantemente é um ser que tem facilidade de desvendar qualquer tipo de texto, alcançando um nível de compreensão mais aprofundado, assim, adquirindo maior domínio dos conceitos de variados temas e de áreas específicas. Segundo Freire (2014):

Esteja todo dia aberto para o mundo, esteja pronto para pensar; esteja todo dia pronto a não aceitar o que diz, simplesmente por ser dito. Esteja predisposto a reler o que foi lido; dia após dia, investigue, questione e duvide. Creio que o mais necessário é duvidar. Creio ser sempre necessário não ter a certeza, isto é, não estar excessivamente certo de certezas (FREIRE, 2014, p. 116).

A escola é um dos principais ambientes que necessita levar o indivíduo à prática da leitura, que certamente é o caminho da aprendizagem, pois o ser humano nunca pode deixar de questionar, refletir e se posicionar com críticas construtivas sobre o que se lê. O homem nunca deixará de aprender, especialmente se praticar o hábito de ler constantemente.

Quando o indivíduo chega à compreensão, está realizando um importante esforço cognitivo. É por meio dessa habilidade que ele se torna um leitor ativo, atribuindo significado

ao que lê, ao utilizar os conhecimentos prévios e relacioná-los às temáticas e informações presentes no texto. De acordo com Solé (2015):

Nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela; não é a mesma coisa ler para ver se interessa continuar lendo e ler quando procuramos uma informação muito determinada, ou quando precisamos formar uma ideia global do conteúdo para transmiti-la a outra pessoa. (SOLÉ, 2015, p. 40).

Cada leitura requer um esforço e um objetivo diferentes. Muitas são ignoradas pelo leitor, outras precisam de auxílio para o alcance da compreensão significativa, de modo que o importante é que o indivíduo tenha um objetivo e uma intenção no que lê. Ainda segundo a autora:

O leitor experiente possui duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem um objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, os seus olhos percebem seletivamente; é interpretado recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender. Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recursos. (SOLÉ, 2015, p. 42).

Sabe-se que o texto pode apresentar estruturas complexas, que em algumas situações o leitor não possui determinados conhecimentos prévios necessários para a compreensão da temática. Assim, ao vivenciar essas situações, vários leitores iniciantes criam uma percepção negativa sobre a leitura.

Seguindo essa linha de discussão, aponta Araújo (2016) que:

A reflexão sobre o ensino da leitura na escola é muito importante nos dias de hoje. Nesta reflexão é primordial analisar os fatores que impedem a formação de sujeitos leitores, para que se possam apresentar caminhos de renovação e qualificação na prática pedagógica relativa à leitura. (ARAÚJO, 2016, p. 10).

No entanto, compreender ao ler é ter um propósito no texto escolhido. Sem objetivo não ocorre compreensão. Dessa forma, o leitor deve usar as possíveis estratégias de leitura para o alcance desse objetivo, para que ocorra êxito durante a leitura. Ainda segundo Araújo (2016), temos:

O verdadeiro significado da leitura parece estar ainda distante de algumas escolas, isso faz com que percebamos que os alunos cada vez mais perdem o interesse pela leitura. A partir daí que se questiona a prática pedagógica do ensino e incentivo da leitura em sala de aula como proposta de ação que pode levar as crianças a se tornarem sujeitos leitores. (ARAÚJO, 2016, p. 11).

A leitura está diretamente relacionada à compreensão, já que é por essa habilidade que se desenvolve a aprendizagem significativa, de modo que o leitor dá sentido ao que lê, pois possui condições necessárias para construir e interpretar, chegando à ideia central do texto. Através do esforço mental que o indivíduo utiliza é que nasce a leitura significativa. Nas palavras de Solé (2015, p. 46): “Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos [...]”. O indivíduo, que se aproxima da ideia de um autor, também dá opinião ou atribui significado ao texto. Com isso, está formando seu pensamento e também sendo levado a um processo de construção pessoal.

Se as escolas e as famílias forem capazes de incentivar a leitura de uma forma significativa e motivadora, as crianças poderão construir outros novos conhecimentos e sentirão paixão pelo ato de ler, pois a relação entre a escola e a família é fundamentada no processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (BRASIL, 2015, p. 36).

Sabe-se que muitas crianças chegam à escola sem o contato inicial e sistemático com a leitura de qualidade e com leitores adultos, pois apenas a escola promove a interação desses sujeitos com o texto, possibilitando a garantia de leituras de qualidade, desenvolvendo práticas eficazes e formando leitores competentes.

Portanto, para uma leitura significativa, é essencial que a escola ofereça práticas constantes de leituras de livros que despertem o hábito, propiciando ao leitor o amadurecimento e a amplificação do ato de desvendar e criar os mistérios dos textos.

Segundo Orlandi et al. (2016, p. 20): “A leitura é o movimento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal, aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação”. Sabe-se que uma boa leitura é aquela que leva o indivíduo a um confronto crítico com o texto e as ideias do autor, tornando-se significativa, por meio da qual o ser humano amplia seu conhecimento.

O domínio da leitura leva o indivíduo ao grande mundo das descobertas, das reflexões, do aprimoramento da linguagem e o desenvolvimento da identidade como ser crítico, transformador e criativo, formando qualidades de aprendizagem significativas.

A leitura é uma das atividades de muita complexidade cognitiva, contudo, também é essencial durante o desenvolvimento social. Nesse contexto, o leitor deve identificar no texto lido os principais pontos e fatos e gerar questões sobre os conteúdos do texto. Nessa perspectiva: “O ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender” (SOLÉ, 2015, p.76).

Dessa forma, a escola objetiva a promoção de estratégias de leitura que venha garantir um bom desempenho durante a compreensão textual e que possa produzir a autonomia dos alunos, por meio do trabalho com o objetivo da leitura, promovendo a utilização de inferências e conhecimentos prévios, dessa maneira, ofertando um ensino construtivo e interativo.

Uma leitura positiva se dá quando o leitor mergulha em pesquisas, é levado a refletir e questionar, podendo ocorrer também um confronto das ideias do autor com o ponto de vista do leitor. A esse respeito, consideramos o que sugere Solé (2015, p. 32): “A leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à compreensão do texto”. Assim sendo, o leitor, enquanto lê, vai fazendo previsões, podendo concordar com as informações do texto ou discordar delas.

O professor é de suma relevância no processo de ensino-aprendizagem, porém age como mediador. Sendo assim, o professor que trabalha com estratégias de leitura na alfabetização ou em qualquer área precisa oferecer uma grande variedade de textos, para que cada aluno possa selecionar, conforme o grau de interesse.

Como aponta Freire (2014):

É impossível levar avante meu trabalho de alfabetização [...] separando completamente a leitura da palavra da leitura de mundo. Ler a palavra e aprender como escreve a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como escrever o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo (FREIRE, 2014, p. 31).

Portanto, embora o hábito de decifração seja um grande caminho e instrumento que leva à aquisição de conhecimento, a alfabetização deve estar voltada para o ensino da leitura, de modo que possa expandir a captação do educando, levando-o a uma nova vida do mundo contemporâneo, pois o sucesso do indivíduo está em um bom desempenho na ação da leitura.

Concluindo a breve descrição referente a algumas perspectivas relacionadas à leitura e compreensão textual e sua pertinência no processo de ensino e aprendizagem, ressaltamos que a compreensão no ato de ler está diretamente relacionada aos objetivos de leitura, pois essa prática deve propiciar a reflexão e intencionalidade do leitor.

Ademais, na seção seguinte, abordamos algumas considerações da Base Nacional Comum Curricular referentes ao desenvolvimento das habilidades de leitura e sua relação com a competência argumentativa, aspectos fundamentais para o processo de formação integral dos aprendizes.

1.3 Considerações da BNCC: desenvolvimento da competência leitora e argumentativa no processo de ensino e aprendizagem

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um referencial normativo muito importante, pois apresenta a nova proposta organizacional para o trabalho educacional brasileiro, orientando os sistemas e redes nas formulações curriculares e respectivas propostas pedagógicas. Dessa forma, trata-se de um documento que objetiva a equidade no processo de formação integral dos educandos através da formação e construção dos saberes essenciais, que possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para a atuação e transformação social. É o que afirma o próprio documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7).

De acordo com a BNCC, o ensino da língua materna está fundamentado em quatro práticas de linguagem: leitura, produção de texto, análise linguística/semiótica e oralidade. Tais práticas apresentam propostas que estimulam a reflexão acerca da língua, voltando-se às vivências interativas na perspectiva de sujeitos constituídos de linguagem.

Bezerra (2020) resume de forma explicativa a organização da BNCC referente ao componente de Língua Portuguesa em relação ao trabalho de ampliação e gradação dos conhecimentos, expondo a finalidade do documento por níveis. Nesse viés, afirma que:

É possível depreender alguns aspectos a partir do trecho introdutório do componente de LP: 1. Para esta etapa, a palavra-chave é ampliação, pois, ao entender a BNCC como documento homogêneo e gradativo, acontece, nos anos iniciais, a apresentação e o trabalho com os gêneros textuais a fim de estimular o contato com eles. Logo, na próxima etapa, o contato foi feito anteriormente e deve-se aprofundá-lo e ampliá-lo; 2. Para os anos finais, há o estímulo para a atuação mais crítica em relação ao processo de ensino e aprendizagem por parte do aluno uma vez que lhe são apresentados gêneros mais diversos e, por consequência, situações de comunicação e interlocutores diversos; 3. Por fim, por entender o aprendizado como algo cumulativo, o professor ministra a aula a partir do conhecimento prévio do aluno, seja da bagagem acadêmica acumulada desde o ensino infantil, seja da vivência de mundo que o estudante tenha. Esses três aspectos norteiam não só o ensino de língua materna, mas também outros campos de conhecimento, como a língua estrangeira (BEZERRA, 2020, p. 96).

Por conseguinte, é possível compreender o sentido do termo “ampliação”, visto que, nos anos iniciais, ocorre uma introdução, por meio da apresentação dos gêneros, propiciando o conhecimento e contato. Assim sendo, no Ensino Fundamental, ocorre uma ampliação gradativa dos conhecimentos anteriormente construídos. Já nos anos finais, objetiva-se o trabalho com a diversidade de gêneros, promovendo a criticidade e a autonomia dos estudantes.

Em vista disso, ressalta-se a importância da compreensão da estrutura organizacional desse documento no componente de Língua Portuguesa, para a organização das atividades durante as vivências no âmbito escolar, relacionando-as ao meio social. Bezerra (2020) explica que:

A BNCC de língua portuguesa divide-se em: práticas de linguagem, que contemplam os eixos da leitura, da produção de texto, da oralidade e da análise linguístico-semiótica. [...] Outro ponto a ser considerado na BNCC de língua portuguesa é a presença dos campos de atuação. Há quatro campos que norteiam as atividades e os eixos de LP na Base: jornalístico-midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa, e, por fim, artístico-literário. Os campos servem de base para o ensino de diversos gêneros textuais que dialogam com eles, por exemplo, no campo jornalístico-midiático, priorizam-se os estudos de argumentação e persuasão e textos de publicidade. (BEZERRA, 2020, p. 96).

Atualmente, as práticas de linguagem visam desenvolver as competências fundamentais para a formação integral. Então, o conhecimento linguístico é baseado nos eixos e campos durante o ensino de diversos gêneros, dentre eles o jornalístico-midiático, que focaliza as habilidades argumentativas e persuasivas.

Para melhor compreensão da finalidade da BNCC, é necessário o conhecimento e entendimento de alguns conceitos presentes na estrutura textual. Iniciaremos com a apresentação das competências gerais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9).

Portanto, considerando as orientações da BNCC para o desenvolvimento desta pesquisa, focalizamos de maneira mais específica a competência 7, que aborda a argumentação no processo de construção do saber. Além dessa competência, enfatizamos a importância das habilidades leitoras para o desenvolvimento argumentativo. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017):

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais

amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 71, 72).

Dessa forma, a leitura proposta pela BNCC é ampla, interativa e dinâmica, estimulando o aprendiz ao desenvolvimento crítico e reflexivo diante dos variados textos e contextos. Assim, as vivências propostas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem devem apresentar as diversas possibilidades de leituras, permitindo ao aluno o reconhecimento dessa prática no meio social. Nesse sentido, é o que reafirma a BNCC: “Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana [...]” (BRASIL, 2017, p. 75).

A BNCC expõe as competências gerais anteriormente citadas e as competências específicas de Língua Portuguesa, dentre as quais iremos destacar a relevância da competência 3, que apresenta a leitura como forma de acesso à criticidade, reflexão, autonomia e participação social, conforme abordado na descrição dessa normativa:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2017, p. 87).

Ainda conforme a BNCC (BRASIL, 2017), a construção das habilidades leitoras deve ocorrer de forma progressiva durante a trajetória acadêmica do estudante, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, através do conhecimento e apreciação da diversidade de gênero, com o desenvolvimento da compreensão, interpretação, ampliação vocabular, das inferências, do apreço à diversidade cultural e o reconhecimento de vozes e ideologias presentes na construção textual.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 87): “[...] no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente [...]”. Portanto, é importante ressaltar que as habilidades de leitura devem ser trabalhadas já nas turmas iniciais do Ensino Fundamental, visto que são concebidas para a ampliação do letramento progressivo através das estratégias de leitura, considerando os níveis textuais. É o que confirma a BNCC, ao apresentar as possibilidades de práticas de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar *games*, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. (BRASIL, 2017, p. 89).

Dessa maneira, é necessário destacar que a leitura será vivenciada como prática social, como expressão do letramento nas diversas experiências em sala de aula. Entretanto, considerando e preservando também os aspectos da oralidade e da escrita, fundamentais no desenvolvimento da formação integral. De acordo com Lopes-Rossi (2021, p. 9): “[...] essas habilidades devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade, de forma contextualizada, por meio de atividades com crescente complexidade de demanda cognitiva”. Logo, o desenvolvimento progressivo, nos anos finais do Ensino Fundamental, deve propiciar aos alunos a participação crítica nas diversas situações interativas, reconhecendo as muitas possibilidades linguísticas. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017):

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2017, p. 137).

Nesse ponto de vista, o conhecimento e a leitura dos variados gêneros textuais possibilitarão o desenvolvimento da autonomia, a criticidade, a habilidade argumentativa e persuasiva. Dessa maneira, salienta-se que todos os campos de atuação são muito válidos para a formação integral dos estudantes, dentre os quais: “No primeiro campo, os gêneros jornalísticos — informativos e opinativos — e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão” (BRASIL, 2017, p. 136).

Nessa etapa, as práticas de leitura viabilizam também o desenvolvimento participativo relativo às experiências e à realidade social. Então, o leitor desenvolverá senso seletivo diante das informações, analisando e argumentando. Tais práticas devem ser propiciadas no decorrer do Ensino Fundamental e enfatizadas com mais especificidade na última série dos anos finais, visto que a leitura em prol do desenvolvimento argumentativo é proposta e descrita na normatização da BNCC, em uma das habilidades específicas relacionadas à leitura:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense,

poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 187).

Ao observar as habilidades relacionadas aos objetos de conhecimentos, é perceptível que a leitura é uma proposta necessária para a formação analítica e argumentativa, assim, promovendo o indivíduo linguisticamente. Nesse sentido, a leitura é essencial durante o desenvolvimento das demais habilidades, principalmente no âmbito argumentativo.

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

(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.

(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.

(EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhado, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações (BRASIL, 2017, p. 177; 181; 185).

Portanto, a formação do leitor permeia a produção das habilidades por meio de experiências funcionais e significativas, permitindo a compreensão das diversidades e possibilidades de produções culturais, despertando análises, engajamento e posicionamento, considerando os objetivos de usos dos gêneros textuais/discursivos.

Acerca das atividades de leitura e produção para o desenvolvimento das habilidades no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental, o texto da BNCC afirma que:

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, *meme*, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis (BRASIL, 2017, p. 141).

Torna-se perceptível que a progressão das atividades e habilidades está estreitamente relacionada à apreciação e análise crítica diante das diversidades de gêneros textuais/discursivos. Dessa maneira, é notório o trabalho com textos que estimulam o

posicionamento argumentativo sobre uma determinada temática, além da pesquisa e seleção de informações. Corroborando o exposto, lê-se ainda, na BNCC, que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67).

Dessa forma, o conhecimento e a interação com as diferentes possibilidades de leituras dos variados gêneros textuais/discursivos propiciarão o desenvolvimento linguístico, o que abrangerá a participação social dos indivíduos nas diversas esferas.

1. 4 Cotidiano e fazer pedagógico na concepção da leitura

Nesta seção, apresentamos uma breve discussão sobre o fazer pedagógico no que diz respeito à formação de leitores. Destacaremos a importância da escola como espaço propiciador dessas vivências e o papel do professor no que tange à mediação didática entre o leitor e o ato de ler.

O fazer pedagógico engloba as variadas ações que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, sendo responsabilidade de todos que fazem a escola a partir das práticas docentes, dos planejamentos escolares e do sistema como um todo, respeitando-se as opiniões e os conceitos estabelecidos e pré-estabelecidos por todos que fazem a escola. Dessa forma, é importante evidenciar que as diversas concepções de leitura estão presentes no ato pedagógico.

Logo, as vivências de leituras são muito importantes no decorrer da aprendizagem, pois através dessa habilidade é possível obter informações, assim, possibilitando a amplitude de conhecimentos, a ampliação vocabular e o desenvolvimento linguístico, crítico, reflexivo e argumentativo. É o que confirma Antunes (2003):

A atividade de leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral. (ANTUNES, 2003, p. 70).

Segundo o texto de Antunes, quanto mais informação a partir do hábito de leitura, maiores são os repertórios de ideias, concepções, conceitos e definições, promovendo-se uma maior abrangência na mente do praticante da leitura. O mundo se abre para novas

oportunidades de compreensão acerca do nosso contexto social e cultural.

Conforme Lerner (2002, p. 75), “o essencial é [...] fazer da escola um âmbito propício para a leitura, é abrir para todas as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegarem a ser cidadãos da cultura escrita”. A escola, portanto, é o ambiente mais adequado e por muitas vezes o único no qual os educandos experenciam oportunidades de leitura. A leitura forma sujeitos críticos, segundo Antunes (2003), Bakhtin (2006) e Brasil (2006), tendo impactos significativos no desenvolvimento de habilidades e competências na formação integral dos aprendizes.

É importante evidenciar que as práticas e o prazer pela leitura devem ser despertados pelo entusiasmo advindo do professor, que é o principal incentivador, ao propiciar, em suas práticas pedagógicas, a aproximação entre o aluno e a leitura. Logo, para a formação de leitores, são necessários a mediação e o estímulo. O contato com as diversas possibilidades de leitura é uma ótima estratégia, pois facilita a ampliação dos conhecimentos linguísticos necessários na formação integral.

A leitura pode trabalhar a ficção, a fantasia, o real e o imaginário dos educandos. A partir dela, questões históricas, sociais e culturais podem ser vivenciadas. Nessa perspectiva, a escola deve preparar os indivíduos para a atuação social, cabendo a ela proporcionar momentos de vivências literárias para oportunizar a formação de leitores críticos e reflexivos, que reconheçam a importância dessa atividade de forma prazerosa. De acordo com Antunes (2003):

Num segundo plano, a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler. O gosto pela leitura deve ser iniciado desde cedo, quanto mais cedo se iniciar a criança no mundo da leitura, mais cedo ela gostará de ler. (ANTUNES, 2003, p. 71).

O contexto desta dissertação é o desenvolvimento da competência argumentativa através da leitura de resenhas críticas em uma turma do Ensino Fundamental, nos anos finais, entretanto, como vimos, segundo Antunes (2003), a leitura deve ser introduzida logo na fase da primeira infância, para a aquisição do hábito de leitura. A relação família/escola no processo de leitura deve ser considerada, pois pode oportunizar momentos tanto no âmbito familiar quanto no âmbito escolar, abrindo a visão dos educandos para o mundo da leitura o mais cedo possível.

Por conseguinte, a condução desses momentos de leitura deve ser baseada na dinâmica interativa do leitor com o texto, dando autonomia ao educando em suas escolhas de leitura. O acesso à diversidade de gêneros textuais se torna fundamental durante a aquisição do saber,

ampliando a produção de novas ideias, a compreensão e a interpretação. Esse aspecto de deixar o educando livre para escolher qual leitura fazer é interessante por promover nele, cada vez mais, o desejo de ler um gênero ou tipo de leitura específico, criando sua própria identidade leitora.

Em suas reflexões referentes ao trabalho com a leitura em sala de aula, Antunes (2003, p. 77) afirma que: “A leitura depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação”. Seguindo essa linha de pensamento, entende-se que o professor deve dar condições para que o aluno seja de fato envolvido pelo ato de ler, realizando inferências, formulando e reformulando diferentes leituras e releituras.

Ainda segundo Antunes (2003):

Entre os diversos objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, devem estar as situações que envolvem o informar, divertir, estudar, escrever e revisar o próprio texto e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler, buscando informações relevantes ou o significado implícito. A leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura. (ANTUNES, 2003, p. 77).

É notório que existem objetivos claros dos estudantes durante as práticas de leitura. É por meio delas que o educando se diverte, aprende novos conceitos e se informa sobre o mundo, e cada gênero e cada tipo de leitura envolve diferentes funções para o aluno.

Para Silva (1993):

Em termos de realidade, podem-se explicar as funções da leitura da seguinte forma: A leitura é essencial para qualquer área do conhecimento; A leitura está relacionada ao sucesso acadêmico do indivíduo e diretamente ligada a não evasão escolar; A leitura é um dos principais instrumentos para aproximar o ser humano e diminuir o preconceito. Facilita a aprendizagem e diminui a massificação executada pela televisão; A leitura possibilita diferentes pontos de vista e alarga as experiências das pessoas que aprendem. (SILVA, 1993, p. 31).

Nesse sentido, torna-se fundamental que o docente trabalhe com diversidades textuais, correlacionando-as à realidade social. Assim, a leitura deve ser uma prática prazerosa e criativa. Portanto, também é uma atribuição do professor a promoção de situações significativas no âmbito da leitura.

Conforme Silva (2018):

O letramento concebe um processo plural, amplo, que engloba a alfabetização, mas não se reduz a ela; ou seja, comporta os eventos de participação dos indivíduos nos

meios de interação social, mediada pela leitura. [...], entendemos que o aprendiz já traz consigo um leque de experiências advindas das relações com a família e comunidade, ou seja, temos um sujeito letrado que detém uma oralidade secundária e, por assim ser, encontra-se plenamente apto a desenvolver a leitura formal através da agência escolar do letramento. (SILVA, 2018, p. 45).

O educador que objetiva estimular o aluno para a rotina da leitura não deve apenas desenvolver uma atividade no decorrer das aulas, mas também e, especialmente, em casa, por outros artifícios. A leitura deve fazer parte da vida do aluno, segundo os PCNs:

Para tornar os alunos leitores para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler e também ler para aprender requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL, 2015, p. 58).

Como supracitado, é necessária a prática de leitura nas vivências da sala de aula, enfatizando suas finalidades e possibilitando ao aluno a seleção de informações, compreensão, interpretação, reflexão e argumentação diante das ideias expostas no texto lido.

É importante trazer para o cotidiano a diversidade textual, ressaltando as funções e finalidades do ato de ler. Após tais vivências, o alunado demonstrará propriedade de assimilação, buscando informações explícitas e implícitas, realizando inferências, compreendendo e interpretando, visto que exercitará o ato de ler criticamente.

Segundo Kleiman (2015):

A leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura. Assimila-se que, muitas vezes, a leitura realizada no âmbito escolar acaba se tornando uma atividade não prazerosa, mecânica, que não leva a nenhum aprendizado, tendo em vista que os objetivos traçados por outrem para a leitura de um determinado texto, muitas vezes, não satisfazem o interesse de todos e acabam tornando as ações de leitura desmotivadoras. (KLEIMAN, 2015, p. 35).

Nesse sentido, as leituras no cotidiano e as vivências na sala de aula são estratégias metodológicas que, quando propostas com finalidades e regularidade, possibilitam o favorecimento da formação crítica e argumentativa diante das diversas temáticas que envolvem o contexto social.

Conforme os PCN (BRASIL, 1998), devemos abordar a linguagem considerando os aspectos discursivos e elencando a diversidade de gêneros textuais como principais instrumentos de ensino. Dessa forma, a língua será reconhecida em sua epistemologia coletiva, estudada e analisada em seus aspectos sócio-históricos e, então, “[...] como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos

diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história" (BRASIL, 1998, 63). Nesse contexto, a língua é materializada nos diversos gêneros textuais e consequentemente na leitura dos aprendizes.

Para Solé (2015):

O processo de construção conjunta é a situação educativa através da qual o professor e seus alunos podem compartilhar progressivamente significados mais amplos e complexos e dominar procedimentos com maior precisão e rigor, de modo que ambos também se tornam progressivamente mais adequados para entender e incidir sobre a realidade. Se tratar de um processo de construção parece claro que, embora o aluno seja o protagonista, o professor também desempenha um papel de destaque. (SOLÉ, 2015, p. 89).

Consoante Solé (2015), as estratégias de leituras ajudam os aprendizes a usar os conhecimentos prévios, realizar inferências, identificar informações não compreendidas e esclarecê-las. Sendo assim, ao utilizar diferentes estratégias no processamento de leitura, o educando irá desenvolver variadas habilidades, por meio da compreensão e interpretação de informações localizadas em marcações, anotações, sínteses etc. Nesse contexto, Kleiman (2002) ressalta a importância da atribuição de significados e sentidos ao se trabalhar os textos, visto que esse percurso fundamentará a construção de novos significados, contribuindo para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos da leitura, estreitando a relação entre o leitor, o texto, as informações explícitas e as implícitas, os quais estão correlacionados aos aspectos socioculturais que envolvem o ato de ler.

Dessa maneira, devemos considerar as características da faixa etária e a dinâmica das relações interpessoais existentes na sala de aula. É o que confirmam os PCNs (BRASIL, 1998):

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, os valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos (BRASIL, 1998, p. 63).

Nessa perspectiva, a consideração dos contextos sociais é importante na construção de novos saberes, pois o aluno irá compreender as diversas possibilidades de usos da linguagem, presentes nas diversidades discursivas e contextuais.

Ressalta-se que, para a facilitação no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da leitura, o professor deve se apresentar como principal agente dessa prática. Nesse sentido, a observação de um educador envolvido contribui para o incentivo do hábito de ler. Assim, os

alunos irão reconhecer a pertinência dessas práticas no próprio desenvolvimento crítico, reflexivo, criativo e intelectual.

Em concordância, Freire explica que:

há também uma espécie assim de sabedoria de fazer a leitura, que você obtém fazendo a leitura [...] Isto é: você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê, e o seu testemunho é eminentemente pedagógico. (FREIRE, 1989, p. 8).

Logo, a vivência de leitura é fundamental na prática docente, pois a condução das estratégias de leitura deve ser estimulante, promovendo o reconhecimento das diversidades textuais e possibilidades de releituras conforme as exigências dos contextos.

Neves (2007) corrobora esse entendimento ao afirmar que:

aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia a dia (NEVES, 2007, p. 14).

Ao considerar tais apontamentos, salienta-se que a seleção de material é muito importante para a eficácia nas vivências de leitura, que devem condizer com a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo dos educandos, também atendendo às exigências sociais com práticas significativas e interativas, visto que a escola, em muitas situações, é a única promotora de tais experiências.

Portanto, o ambiente escolar deve propiciar vivências por meio da interação com as múltiplas linguagens. A leitura e a produção argumentativa devem abarcar, então, diversas formas midiáticas, e os educadores, de forma transdisciplinar, devem promover novas perspectivas ao reconhecer a leitura como conhecimento promissor do alcance das habilidades e competências essenciais na aquisição do saber. Assim, o professor tem um papel primordial nesse processo, já que será o principal incentivador, ao possibilitar, nas vivências didáticas, a aquisição de conhecimentos fundamentais na formação integral dos educandos, dentre os quais destacamos a leitura e a argumentação.

2 O TEXTO COMO FUNDAMENTO: O TRABALHO COM O GÊNERO RESENHA CRÍTICA

Neste capítulo, apresentamos, na seção inicial, apontamentos acerca da relevância da leitura e do contato com a diversidade textual durante o processo de desenvolvimento argumentativo. Seguindo o caminho teórico, abordamos uma breve descrição das características do gênero textual/discursivo resenha crítica, ressaltando sua pertinência enquanto instrumento de ensino da argumentação. Finalizando, na última seção, discutimos sobre a importância do desenvolvimento da competência argumentativa durante todas as etapas de ensino e sua relação com a eficácia da formação integral dos aprendizes.

2.1 A importância da leitura dos diversos gêneros textuais/discursivos na prática educativa

A leitura é um elemento essencial no desenvolvimento de todo indivíduo, pois faz parte do cotidiano, sendo crucial para a vida em sociedade. Assim, desde o momento da iniciação do desenvolvimento linguístico, procuramos compreender o mundo através do ato de ler. Contudo, ler não é simplesmente decifrar códigos e símbolos, mas compreender e interpretar os sentidos nos diversos contextos.

Conforme nos salienta Solé (2015):

Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender a ensinar a ler. (SOLÉ, 2015, p. 90).

Muitos docentes ainda não têm noção do que são capazes de realizar para sensibilizar os estudantes com o gosto pela leitura. Os alunos ainda precisam de auxílio, ou melhor, precisam contar com a participação dos pais nessa tarefa árdua que é o incentivo à leitura. Entretanto, não podemos conscientizar os estudantes sem sermos também conscientizados por eles, simultaneamente, interligando o processo de ensino/aprendizagem.

Magnani (2002) ressalva que:

Ler é um processo mental complexo. Assim como escrever, ler talvez seja uma das atividades humanas mais sofisticadas. É preciso treinar muito para adquirir fluência na leitura. E imagem televisiva é sedutora, exige menos concentração e esforço do que um romance, por exemplo. (MAGNANI, 2002, p. 38)

Muito já foi falado no que se refere aos problemas ligados à leitura; crianças sem interesse pelo ato de ler, escolas e educadores que utilizam inadequadamente os objetos da leitura, exclusão de textos relacionados ao cotidiano do estudante, elevado índice de analfabetos funcionais, dentre outros. A dificuldade nesse campo de aprendizagem é um mal que assola a maioria das escolas públicas em todo o mundo e que, no Brasil, aparece bastante acentuada.

Com o avanço tecnológico e as exigências de um mundo globalizado, é extremamente necessário que as pessoas reconheçam a importância da leitura e dela se utilizem para se sobressaírem em meio a tanta competitividade. Em convergência com a concepção interacionista de Magnani (2002):

A leitura é um processo de construção de sentidos. Oscilando numa tensão constante de significados, ela se constitui num processo de interação homem/mundo, através de uma relação dialógica entre leitor e textos, mediados pelas condições de emergência e utilização desses textos. (MAGNANI, 2002, p. 49).

A leitura nos anos iniciais precisa ser prática, primordial e permanente, pois, atualmente, a leitura que o adulto ou o leitor mais experiente fazem para a criança é a condição para que ela construa as habilidades necessárias e atinja a leitura autônoma.

Durante a formação de leitores, as atitudes, os procedimentos e conceitos são construídos por intermédio de objetivos amplos, tais como o desenvolvimento de processos comunicativos e interpretativos. Para que esses processos se efetivem é preciso que se focalize a atenção na construção de diferentes competências e habilidades linguísticas. Em consonância com essa necessidade, Silva (2018) aponta que:

O processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação cultura futura. E por ser um instrumento de aquisição e transformação do conhecimento, a leitura, se levada a efeito crítica e reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não racionalidade), capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade). (SILVA, 2018, p. 22-23).

Nesse viés, a leitura nos proporciona o desenvolvimento crítico e argumentativo diante das demandas situacionais, sendo fator que propicia a redução da alienação e, consequentemente, a transformação social.

Segundo os PCNs:

O leitor só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de texto de fato a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de texto

que circula socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (BRASIL, 1998, p. 54).

Com isso, não se objetiva transformar as crianças em escritores, mas ajustá-las para que se tornem leitores aptos à interpretação e compreensão da aquisição dos diversos tipos de gêneros textuais compartilhados na rotina escolar.

Segundo Toldo e Martins (2020):

A presença do termo gêneros do discurso em documentos norteadores, livros didáticos e avaliações externas na área de linguagens. Não é diferente na BNCC, em que o trabalho com os gêneros discursivos aparece proposto como princípio de desenvolvimento de várias habilidades, organizadas em campos de atuação. Se considerarmos os estudos bakhtinianos acerca dos gêneros discursivos, essa organização em campos de atuação se justifica, pois, segundo Bakhtin, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1988, p. 121); se considerarmos os estudos benvenistianos, podemos afirmar que a comunicação, enquanto necessidade de todo ser humano, é possível entre sujeitos que tomam a língua para se enunciarem — o que pode ocorrer pelos diferentes gêneros discursivos — afinal “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 1995, p. 285). Isso evidencia que a língua, como todo sistema complexo, está sempre em transformação. Ela muda no tempo e no espaço, exigindo de seus usuários a inclusão de novas formas de comunicação (TOLDO; MARTINS, 2020, p. 272).

Dessa forma, o conhecimento e contato com os diversos gêneros discursivos/textuais possibilita uma amplitude de usos e formas de linguagem. Assim, a BNCC aborda essa perspectiva orientando vivências didáticas, que desenvolvam as habilidades linguísticas em prol da formação integral.

Em conformidade com Solé (2015), entendemos que:

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área, estabelecer interferências, conjecturas, reler o texto (SOLÉ, 2015, p. 34).

As práticas de leitura desenvolvidas no decorrer do Ensino Fundamental são bases no processo gradativo do saber, que será aprofundado de maneira ascendente durante o Ensino Médio. Dessa maneira, o contato com textos adequados à faixa etária dos alunos e a aplicação de atividades que estimulem a autonomia e a criticidade, bem como a utilização das diversas estratégias de leitura, devem estar presentes nas vivências de aprendizagem.

De acordo com resultados de avaliações nacionais, dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb, 2021), a aprendizagem em Língua Portuguesa caiu de 262 para 258

pontos. Assim, uma grande parcela dos alunos dos anos finais conclui o 9º ano sem aprender o mínimo necessário em português, e, com isso, muitos finalizam o Ensino Médio com alarmantes dificuldades na leitura. Por conseguinte, se o aluno não aprendeu a ler na fase escolar adequada, não conseguirá assimilar os conteúdos no decorrer das fases escolares posteriores. Então, é válido ressaltar que a leitura deve ser contemplada durante todo o Ensino Fundamental, por meio do conhecimento dos variados gêneros textuais/discursivos.

A língua é concretizada através das práticas comunicativas, que ocorrem nas interações com a diversidade de gêneros textuais/discursivos nas demandas sociais, que estão diretamente relacionados aos aspectos socioculturais. Marcuschi (2008) explica que:

O estudo dos gêneros não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática se iniciou em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. Portanto, uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise. Não é possível realizar aqui um levantamento sequer das perspectivas teóricas atuais (MARCUSCHI 2008, p. 147).

Sabe-se que os estudos referentes aos gêneros textuais/discursivos são remotos, mas nas décadas mais recentes ganharam amplitude como *corpus* de estudos de várias pesquisas e documentos oficiais que orientam e normatizam a educação brasileira.

Marcuschi (2008) esclarece que:

[...] o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. E se adotarmos a posição de Carolyn Miller (1984), podemos dizer que os gêneros são uma “forma de ação social”. Eles são “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade. Nesse sentido, há muito a discutir e tentar distinguir as ideias de que gênero é: uma categoria cultural; um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual; uma forma de organização social e uma ação retórica (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

A língua e os gêneros textuais/discursivos são indissociáveis da língua, pois sistematizam as relações comunicativas considerando o contexto sociocultural. Ainda com Marcuschi (2008), temos evidência de que:

Uma das teses centrais a ser defendida e adotada aqui é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de “gênero textual” no trato sociointerativo da produção linguística. Em consequência, estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de

sua identificação parecer difusa e aberta, sendo eles inúmeros, tal como lembra muito Bakhtin (1979), mas não infinitos. Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

A abordagem prática dos gêneros textuais/discursivos é muito importante, pois facilitará a aprendizagem, considerando os diversos aspectos e habilidades linguísticos. Logo, há várias possibilidades de se trabalhar a leitura de textos nas situações didáticas, com práticas interdisciplinares e desenvolvimento reflexivo, crítico e argumentativo, possibilitando excelentes índices de letramento. Vale ressaltar que, nos PCNs, os gêneros textuais/discursivos estão diretamente relacionados à participação e interação social no âmbito da aprendizagem. Esse mesmo ponto de vista é corroborado na BNCC, na qual se lê que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e em outros ambientes da *web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas, se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *web*. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades (BRASIL, 2017, p. 67-68).

O conhecimento sobre os diversos gêneros textuais/discursivos deve ser uma prática durante o processo de ensino-aprendizagem, para a promoção da formação e integração dos aprendizes, considerando as muitas possibilidades de usos decorrentes das mudanças e adaptações sociais.

Por fim, o objeto educativo não é um reflexo das condições inseridas no currículo da escola, mas uma refração dos aspectos sociais, históricos e culturais que o mantêm nesse currículo. Assim, a dificuldade encontrada pelas escolas e seus membros de colocar em

prática a filosofia bakhtiniana é essa falta de compreensão de que, dentro da escola, há esferas de distintas agências humanas, que geralmente não são as mesmas realizadas na sociedade contemporânea. Outro fato interessante que temos observado na estratégia de ensino da produção de texto — especificamente em sua forma argumentativa e dissertativa — é a falta de uma distinção teórica entre os conceitos de tipologia discursiva e tipologia textual. Por isso, consideramos essa discriminação essencial para uma melhoria metodológica no ensino da produção de texto. A esse respeito, vale ponderar que:

É necessário [...] discernir tipologias textuais de tipologias discursivas. O primeiro, de forma geral, classifica os textos com base em sua forma, estrutura ou função. Assim, podemos falar sobre, por exemplo, textos instrutivos — cujo propósito é instruir — ou sobre textos humorísticos, ou comerciais — cujos propósitos são entreter ou vender/comprar. Provavelmente, a tipologia textual que você conhece melhor é aquela baseada na análise de formas e estruturas, aquela que diferencia textos em texto narrativo, descritivo e dissertativo (ou argumentativo e dissertativo). [...] Agora, as tipologias discursivas estão ligadas às circunstâncias sociais de produção e circulação do discurso e, conseqüentemente, dos textos que agregam esses discursos. Muitos deles dividem os textos por esferas de produção e circulação, mencionando discursos (ou textos) relacionados ao jornalismo, ciência, literatura, política, pedagogia, etc. Outros se concentram na forma de difundimento dos discursos e falarão de discursos autoritários, lúdicos, plásticos, persuasivos, polêmicos, polifônicos, entre outros. Outros, ainda, classificarão os discursos com base em seus temas, criando tipos como: discurso econômico, policial, médico, psicanalítico, etc. (BRAIT; ROJO, 2003, p. 30-31).

Conforme a concepção apresentada, durante o ensino da produção de texto, o aluno deve compreender os conceitos relacionados à tipologia discursiva e à tipologia textual, pois são conceitos essenciais para o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para a formação integral dos aprendizes no âmbito linguístico.

Destarte, observando a relevância das habilidades de leitura da competência argumentativa no processo de formação integral, esta pesquisa desenvolve uma proposta através da leitura do gênero resenha crítica como instrumento possibilitador de tais aprendizagens. Por conta disso, damos especial atenção à caracterização/descrição de alguns aspectos acerca desse gênero na seção seguinte.

2.2 Gênero resenha crítica: peculiaridades

A resenha crítica possibilita uma breve descrição acerca de um objeto cultural: um livro, um filme, um espetáculo, uma apresentação teatral, dentre outros, tendo ampla circulação em âmbitos discursivos que evidenciam a informação e opinião. Machado (1996)

conceitua o gênero resenha crítica como sequenciado e baseado no emprego de três tipos de operação: apreciação do objeto cultural, descrição e interpretação, e ainda acrescenta que:

Ao analisar resumos e críticas cinematográficas, Beacco e Darot distinguem entre três tipos de operações discursivas aí realizadas pelo enunciador: descrever, apreciar e interpretar, cujas ocorrências podem guiar a diferenciação entre tipos diferentes de textos. A descrição de um filme, por exemplo, diz respeito ao assunto, ao conteúdo, podendo ela conservar ou reorganizar a estrutura básica desse conteúdo. Como características linguísticas, observa-se que há o predomínio da asserção, de marcas da terceira pessoa, sem que haja implicação dos parâmetros da situação de comunicação, e, portanto, sem marcas do sujeito enunciador ou do destinatário e sem a utilização de tempos verbais relacionados ao momento da enunciação (MACHADO, 1996, p. 142).

Segundo Machado (1996), a apreciação é a avaliação, o julgamento pessoal sobre o objeto específico em análise, podendo ocorrer durante o desenvolvimento descritivo ou posteriormente. Já a descrição é caracterizada como o período de reestruturação ou reprodução do conteúdo referente ao objeto. A interpretação, por sua vez, objetiva a compreensão do aspecto intencional acerca da obra ou do objeto em análise, por meio da elucidação. Machado (1996) explica que:

na escola em que os aprendizes têm a possibilidade de entrar em contato com os gêneros mais complexos — ou melhor, com os gêneros secundários, na já clássica terminologia de Bakhtin (1953). Através da mediação do professor, eles podem interiorizar as formas de organização características de cada gênero, necessárias à produção e à leitura de textos. Dessa forma, quanto mais consciente estiver o professor dessas formas de organização, mais condições ele terá de efetuar essa mediação e maior poderá ser o sucesso no ensino/aprendizagem dos diferentes gêneros, cabendo aos analistas de discurso trazer as contribuições necessárias para essa conscientização (MACHADO, 1996, p. 139).

A resenha crítica é um dos gêneros textuais/discursivos que possibilita o êxito do trabalho com a leitura, compreensão, interpretação, o desenvolvimento argumentativo e a produção textual, visto que os aprendizes são direcionados à realização de uma análise mais aprofundada do objeto cultural. Assim, a percepção é trabalhada nos detalhes e na apropriação dos detalhes de forma crítica, logo, as práticas de leitura e interpretação são aperfeiçoadas. Ressalta-se que as habilidades de leitura, interpretação e argumentação são pautas de muitas discussões, sendo um fator ainda preocupante no âmbito educacional brasileiro. Por conta disso, atualmente, o aluno é constantemente estimulado à produção de textos que exigem a formulação argumentativa e reflexiva, incorporando as vivências significativas no ensino da língua.

Nesse gênero textual/discursivo, é necessária a descrição de informações sobre a obra analisada pelo resenhista. As opiniões e argumentações construídas pelos alunos, durante o estudo do gênero, são consideradas as mais importantes, visto que, através das leituras e análises, habilidades fundamentais para a competência argumentativa se desenvolverão.

Segundo Andrade (2009), o gênero resenha possui características peculiares, dentre as quais, a adequação da linguagem conforme os interlocutores, o conhecimento argumentativo durante a elaboração da crítica, a abordagem sobre o objeto cultural e a organização textual, relevantes para a coerência e coesão textual. Assim sendo, é necessária a distinção entre o gênero resenha e o resumo, visto que a resenha focaliza a crítica argumentativa, na descrição dos pontos mais relevantes sobre a obra.

Comumente, observa-se que a resenha crítica é, na maioria das vezes, trabalhada apenas no final do Ensino Médio ou durante o Ensino Superior, como também a argumentação, uma das características principais na fundamentação e coerência desse gênero. Contudo, a leitura e produção de resenhas não devem ser priorizadas apenas no final da educação básica ou na esfera universitária. Durante o Ensino Fundamental, o alunado já possui maturidade cognitiva para ler, apreciar, analisar, criticar e argumentar sobre uma determinada obra/objeto cultural, pois já desenvolveu habilidades linguísticas necessárias para a realização dessas habilidades.

Na resenha crítica, avalia-se a obra em análise de forma crítica e argumentativa, delimitando-se a aproximação ou o distanciamento com o texto original, através da adequação da linguagem. Dessa maneira, a seleção das ideias principais, a sumarização, a reconstrução, a delimitação e a argumentação são habilidades exigidas nesse gênero textual (MACHADO, 2004). Machado (2004) reforça também que o resumo possui a finalidade de apresentar o texto original por meio da releitura descritiva das informações apresentadas, com a neutralidade na linguagem, desenvolvendo no sujeito as habilidades de seleção das ideias principais, de sumarização, de parafrasear e de reconstrução.

Destaca-se que o estudo da resenha crítica é relevante, pois possibilita o pensamento reflexivo e crítico sobre as releituras realizadas. Não necessariamente é preciso mencionar tudo: parte de ser um avaliador eficaz é ser capaz de extrair as ideias mais importantes de uma fonte para realização da resenha (ANDRADE, 2009).

Para avaliar um texto de um livro, revista, jornal ou artigo não se deve apenas aceitar as declarações do autor sem questionar. Devem ser feitas perguntas como: Quão eficaz é o argumento do autor? É claramente apresentado e explicado? É tendencioso de alguma forma?

A primeira etapa para a produção de uma resenha crítica é a leitura do texto do objeto cultural, considerando-se os aspectos específicos do texto em sua resenha crítica. Pode-se usar essas informações para ajudar a orientar a leitura (MACHADO, 2004).

Outro ponto importante é ler o texto ativamente. O leitor pode se ver tentado a fazer uma leitura rápida do texto e depois voltar e tomar notas. Ele terá dois propósitos principais em sua leitura. Seu primeiro propósito é entender o argumento do autor. Seu segundo propósito é avaliar a eficácia do argumento do autor. Deve-se anotar qualquer coisa que seja confusa ou não clara e todas as perguntas que tiver (com especial atenção a perguntas que pareçam importantes, mas que o autor não aborda) (BAKHTIN, 2006).

Durante a elaboração do gênero textual discursivo resenha crítica, é necessária a priorização e abordagem do resumo e da crítica avaliativa, incluindo os seguintes aspectos estruturais: introdução, ao apresentar o objeto cultural que será criticado, podendo abordar informações bibliográficas sobre a obra; desenvolvimento, ao apresentar informações sobre a tese defendida acerca do objeto analisado; em seguida, apresentar o resumo, destacando os aspectos mais relevantes para a análise; e avaliação, correlacionando os argumentos aos aspectos em discussão (MACHADO, 2004).

Durante a elaboração de uma resenha crítica, deve-se lembrar de ser específico. Por exemplo, se se achar que a escrita do autor não está clara, deve-se justificar o apontamento. Pode ser dado um exemplo para demonstrar o ponto de vista para o leitor. Se se acha que o argumento do autor não é convincente, devem-se fornecer razões para a avaliação. Na conclusão, devem ser reafirmados os principais pontos da avaliação (não é preciso reafirmar o resumo do livro ou artigo). A conclusão oportuniza a apresentação da avaliação geral do texto, expondo-se comentários conclusivos, destacando a relevância do texto e apontando sugestões (BAKHTIN, 2006).

Compreender o mecanismo articulador entre a leitura crítica e o desenvolvimento dos educandos e seu papel desempenhado nas escolas não é uma tarefa facilmente executada. O que motiva o pesquisador a sair dos limites da universidade e penetrar no hábitat dos professores e educandos não é o idealismo ou a concepção utópica da rápida mudança nas políticas educacionais vigentes. Em vez disso, é a necessidade de compreender as condições de ensino e aprendizagem *in loco* e poder fazer conjecturas, levantar hipóteses para solucionar problemas de pesquisa práticos do dia a dia escolar. A oralidade no processo leitor é algo extremamente importante a se considerar. Como objetivo da utilização de resenhas críticas, o diálogo vem como um veículo no processo de ensino e aprendizagem.

Quando pensamos sobre a resenha crítica no tocante à perspectiva de sua execução metodológica e prática, estamos traçando caminhos para que possamos, então, (re)pensar nossos modelos educacionais. Para isso, o pesquisador deve qualificar suas crenças sobre o que é e o que deve ser uma escola modelo. Além disso, precisa observar em termos práticos os diálogos e tensões vivenciados nesse ambiente entre indivíduos particulares, que são membros de determinados grupos socioeconômicos e históricos. Depois disso, o especialista deve extrair de cada evento as peculiaridades notáveis pertinentes a um estudo da comunidade e suas ideologias, que atuam nos caminhos da fala, afirmando o posicionamento de seus educandos e educadores.

Portanto, a resenha crítica requer a interpretação e análise de um objeto cultural com base na exposição de argumentos. Como já mencionado, optou-se, como instrumento didático-pedagógico desta pesquisa, a proposta de construção de uma sequência didática voltada para o desenvolvimento argumentativo, por meio da leitura e da produção da argumentação desse gênero. Diante disso, inquirir-se: como compreender a categoria da argumentação? Para responder a essa pergunta, tecemos algumas reflexões na seção seguinte.

2.3 A argumentação como objeto de estudo do texto

Conforme a competência 7 da BNCC, a capacidade argumentativa, que difunde o diálogo de defender um ponto de vista com base em dados confiáveis, é aprender a selecionar informações, inter-relacionando os conhecimentos. Assim, ao alcançar essa competência, o indivíduo irá fomentar a busca pela garantia dos direitos humanos, promovendo a transformação social. Dessa forma, é importante evidenciar que a capacidade argumentativa deve ser desenvolvida desde a Educação Infantil através de situações-problema significativas para as crianças. Já com turmas maiores, no decorrer do Ensino Fundamental, é interessante trabalhar situações e temáticas relevantes do cotidiano, mobilizando as diferentes informações. Koch (2011) explica que:

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa. (KOCH, 2011, p. 29).

Dessa maneira, a linguagem e a argumentação são indissociáveis, pois, no ato linguístico interativo, sempre utilizamos estratégias argumentativas para o alcance de um determinado objetivo, conforme as exigências situacionais. Por conseguinte, nas variadas possibilidades textuais, orais ou escritas, costumamos empregar os mecanismos da argumentação, que têm a função de determinar a maneira de dizer algo. Nessa perspectiva, Koch (2011) ainda ressalva que:

Ora, toda língua possui, em sua gramática, mecanismos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados: a argumentatividade, diz Ducrot, está inscrita na própria língua. São esses mecanismos que se costumam denominar marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação (como se pode ver, tomada aqui em amplo sentido). Outras vezes, tais elementos são denominados modalizadores — também em sentido amplo — já que têm a função de determinar o modo como aquilo que se diz é dito. (KOCH, 2011, p. 29).

Considerando esses aspectos, durante os estudos dos gêneros textuais/discursivos, os alunos devem desenvolver a consciência sobre a argumentatividade e suas estratégias por meio do conhecimento linguístico e gramatical referente aos modalizadores, que, conforme a situação, irá indicar um determinado sentido no ato de argumentar. A esse respeito, vale ponderar sobre a categoria “operadores argumentativos”, a saber:

O termo operadores argumentativos foi cunhado por O. Ducrot, criador da Semântica Argumentativa (ou da Semântica da Enunciação), para designar certos elementos da gramática que têm por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam. (KOCH, 2011, p. 29).

Nascimento (2009), em conceituação sobre a utilização da estratégia argumentativa “modalização”, afirma que esse recurso permite à pessoa do discurso a impressão de uma avaliação sobre o próprio ato de enunciação. Logo, durante o ato argumentativo, utilizamos elementos oriundos da Semântica Argumentativa e da Pragmática, operadores que expressam diferentes sentidos, considerando as diversas possibilidades textuais/discursivas. Dentre os quais, citamos: operadores que assinalam o argumento (em determinada conclusão); operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão; operadores que introduzem uma conclusão; operadores que introduzem argumentos alternativos; operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos; operadores que introduzem uma justificativa ou explicação (KOCH, 2011).

Ao explicar a importância dos estudos da Semântica no processo de ensino-aprendizagem, Mokva (2001) assim justifica:

Primeiramente, porque o ensino de Semântica permite tornar conscientes processos inconscientes, do mesmo modo que permite a nós aprendermos a refletir sobre um fenômeno natural que viabiliza a construção do conhecimento. Ao referirmo-nos ao conhecimento como um processo em construção, conferimos às questões de significação um valor expressivo, uma vez que são relevantes para a vida. Em segundo lugar, porque acreditamos que o conhecimento teórico consagrado na área de Semântica, assim como os demais níveis que estruturam funcionamento da língua, entre eles, o fonético/fonológico, o morfológico, o sintático, o textual-discursivo, o estilístico, dentre as variedades, diferentes registros e usos, deve estar associado à concretude do fazer pedagógico. Tal associação é fundamental para que a capacidade crítica e criativa seja desenvolvida, através de atividades que ofereçam condições ao aluno de, tendo consciência do conhecimento apropriado, vir a utilizá-lo nas diferentes situações de sua vida. (MOKVA, 2001, p. 2).

Dessa forma, a Semântica é muito pertinente no processo de desenvolvimento argumentativo diante das diversidades linguísticas e dos contextos situacionais. Sendo assim, a análise crítica, reflexiva e criativa com estratégias irá permitir a utilização de habilidades linguísticas necessárias para o alcance da competência argumentativa, atualmente fundamental na formação integral.

Mokva (2001) aborda a pertinência da Semântica nos estudos linguísticos afirmando que:

Ao referirmo-nos a um processo de expansão, pensamos no envolvimento do aluno com a situação ensino-aprendizagem, ao exercer a capacidade de pensar (perceber, compreender, analisar, sintetizar, avaliar) sobre o objeto do conhecimento (língua materna). Esse interesse está associado à convicção que temos de que a Semântica contribui para a reflexão linguística, tendo em vista que o ensino da mesma tem duas funções específicas: tornar conscientes processos inconscientes de significação e aprender a refletir sobre um fenômeno natural. (MOKVA, 2001, p. 5).

Por conseguinte, a aprendizagem envolverá a autonomia do educando durante as percepções, as compreensões, as análises, as sínteses e as avaliações referentes ao uso da língua e às estratégias semântico-argumentativas, assim, exercendo a consciência linguística diante do fenômeno natural.

Adelino e Nascimento (2018) ressaltam a função e importância da argumentação no processo de desenvolvimento linguístico, alegando que:

A argumentação, para Ducrot (1988), está inscrita na língua e encontra-se marcada nas escolhas linguísticas que o locutor faz ao apresentar um enunciado. A grande importância dessa teoria para o desenvolvimento dos estudos linguísticos está em colocar a língua no centro da questão argumentativa, ou seja, a argumentação não deriva de condições de verdade, e sim está inscrita na própria língua. E a língua, por sua vez, oferece ao usuário uma infinidade de possibilidades de construção e também uma série de limitações de uso (ADELINO; NASCIMENTO, 2018, p. 99).

Nesse sentido, ao estudarem a argumentação como objeto de estudo do texto, os aprendizes devem compreender a finalidade argumentativa exigida pelo contexto situacional, consciente das diversas possibilidades e limitações de construções linguísticas de uso. Assim, a língua é vista com centralidade na argumentatividade, sendo inseparável e indissociável dessa competência. Vale observar, com Ducrot (1987), que:

As pesquisas concernentes à argumentação que J.C. Anscombre e eu temos desenvolvido visam a mostrar que ela nem sempre é acrescentada às possibilidades semântico-pragmáticas inscritas na língua: ocorre, ao contrário, que, para descrever determinada expressão, construção ou torneio, faz-se preciso indicar as restrições argumentativas que ela impõe aos enunciados em que aparece (DUCROT, 1987, p. 139).

De acordo com Ducrot (1987), não existe prática discursiva sem a argumentatividade, pois a argumentação não é entendida como uma questão estrutural ou tipológica, mas como aspecto próprio da língua.

Koch (2011) concorda com Ducrot (1987). Segundo a autora, atualmente é impossível a não aceitabilidade da argumentação como elemento da construção linguística, principalmente após a “virada pragmática”. De acordo com a autora, os estudos de John Austin (1965) e Searle (1979) teoricamente estabelecem que o uso da língua é o meio de agirmos no mundo. Então, a comunicação é determinada entre o locutor e o locutário, sendo estabelecida de maneira interdependente pelos movimentos: atos ilocucionários, relacionados à “força” da produção textual, e atos perlocucionários, relacionados aos usos da língua.

Durante a leitura e produção dos gêneros textuais/discursivos, os alunos devem compreender que a argumentação está presente nos usos da língua, nas diversas formas comunicativas e interativas, pois cada contexto exige o uso de elementos e estratégias argumentativas. Logo, se o aprendiz utiliza tais habilidades e competências nas construções orais ou escritas, implicitamente e explicitamente, fará usos mais conscientes e coerentes da língua.

Dessa forma, o estudo dos gêneros argumentativos é muito relevante na composição curricular de Língua Portuguesa, visto que o ato de argumentar é uma das competências necessárias para o engajamento social e exercício da cidadania, por se tratar de algo intrínseco da enunciação, carregada de intenções. Portanto, ao argumentar, as palavras devem provocar reações provenientes dos objetivos do ato interativo, assim, o processo de ensino-aprendizagem deve promover práticas significativas que irão além das estratégias de argumentação, dos raciocínios e análises textuais. Devem-se focalizar as maneiras de atuações e sentidos nos usos da língua.

Todavia, na maioria das situações propostas no ensino da argumentação, no Ensino Médio, focaliza-se a produção da dissertação cobrada nos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (SANTOS, 2015).

Ainda conforme Santos (2015), a descontextualização no processo de ensino-aprendizagem é a principal problemática referente ao estudo da argumentação, que deveria acontecer com o protagonismo de textos com finalidades reais de uso decorrentes das necessidades sociais. Já a segunda problemática está na própria conceituação de argumentação, que, na maioria das situações, é apenas empregar bem os argumentos. Ademais, não existe consciência sobre os critérios de seleção e adequação ao argumentar. A terceira problemática está relacionada à oposição historicamente criada entre dissertação, descrição e narração, disseminando-se assim o equívoco do impedimento dessas estruturas no fortalecimento da argumentatividade.

Destarte, Portela (2016) destaca que uma das competências mais relevantes no ensino é o desenvolvimento da argumentatividade, possibilitando a criticidade e reflexão durante os atos do discurso. Nas palavras do autor, “[...] compreender o discurso do outro, posicionar-se e expressar-se sobre esse discurso são capacidades fundamentais para a formação de um cidadão letrado, que consegue manusear textos diversos presentes no cotidiano e usar a escrita em distintas práticas sociais” (PORTELA, 2016, p. 35).

Ressalta-se que a argumentação é uma competência que deve ser desenvolvida durante todas as etapas acadêmicas, sendo fundamental para a formação integral e atuação social, visto que posicionar-se com eficácia e de forma persuasiva é prática necessária nas atuais exigências da sociedade. Conforme ressalta a BNCC (2017), devem-se proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a oportunizar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Portanto, finalizando essa breve discussão teórica acerca do estudo textual com foco no desenvolvimento argumentativo, ressaltamos a pertinência de vivências significativas, que possibilitem práticas de análises críticas e reflexivas nas diversas situações de aprendizagem. Para melhor compreensão da eficácia desse estudo, apresentamos, no capítulo a seguir, uma proposta de sequência didática que viabiliza o estudo da leitura e o desenvolvimento argumentativo através do gênero resenha crítica.

3 ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: INSTRUMENTALIZANDO A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO ARGUMENTATIVO A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Na seção inicial deste capítulo, apresentamos o planejamento de uma sequência didática como modelo pedagógico flexível a favor do trabalho com a leitura do gênero resenha crítica para a obtenção do desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Posteriormente, na seção seguinte, descrevemos as vivências realizadas no decorrer da aplicação dessa sequência didática, enfatizando a eficácia do estudo dos aspectos argumentativos nas construções textuais com um modelo didático sequencial e dinâmico.

3.1 Planejamento: sequência didática

O desenvolvimento e a aplicação de “sequência didática” é uma estratégia metodológica realizada frequentemente no processo de ensino de gêneros textuais/discursivos, nas diferentes etapas escolares. A sequência didática estruturada nesta pesquisa propõe o trabalho com o gênero textual resenha crítica como instrumento para o desenvolvimento argumentativo nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Buscando situar os trabalhos sobre sequência didática no Brasil, destacamos a pesquisa de Machado (2000), que descreve uma sequência didática no âmbito acadêmico superior, e o de Rosenblat (2000), que analisa a aplicação de uma sequência didática voltada ao ensino da argumentatividade discursiva em educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas pesquisadoras apresentam abordagens teóricas importantes para esta dissertação. Assim como Dolz *et al.* (2004), estudiosos da denominada Escola de Genebra que apoiam as perspectivas didáticas relativas ao desenvolvimento e à contribuição de sequências didáticas. São desses autores a definição e os apontamentos mais completos referentes aos procedimentos com sequências didáticas: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 97).

Para a coleta de dados, foi aplicada uma sequência didática durante 12 aulas de Português, em uma turma do 9º ano, na qual leciono a respectiva disciplina, na Escola Ermelinda de Lucena Barbosa, localizada no bairro São Sebastião, na cidade de Surubim (PE). O conteúdo ministrado objetivou o desenvolvimento da capacidade leitora e argumentativa pela abordagem do gênero textual/discursivo resenha crítica. Dessa forma, o

gênero em estudo foi instrumento de ensino da argumentação, assim, demandando uma organização pedagógica no âmbito didático que propicie uma aprendizagem significativa.

Considerando as finalidades desta pesquisa, representamos, no infográfico abaixo, os elementos estruturantes para a obtenção de resultados significativos através da leitura do gênero resenha crítica para o desenvolvimento argumentativo, tendo como instrumento viabilizador a aplicação de uma sequência didática.

Quadro 1: Elementos estruturantes do gênero resenha

Argumentação	Resenha crítica
	Leitura
	Estratégias didáticas e metodológicas
	Desenvolvimento argumentativo

Fonte: Elaboração própria.

Tais propostas estarão centralizadas no desenvolvimento da competência argumentativa através da leitura do gênero textual resenha. Assim, para o alcance dos objetivos de pesquisa, as estratégias didáticas e metodológicas abrangeram a leitura, a compreensão, a interpretação e as análises textuais/discursivas, considerando as contribuições da semântica argumentativa no processo de criticidade e produções.

Portanto, essa sequência didática objetiva propor um modelo didático flexível a favor das aulas de leitura como meio de desenvolvimento argumentativo nos anos finais do Ensino Fundamental.

A seguir, no quadro 2, apresentamos um modelo pedagógico flexível de sequência didática, que propõe a aplicação de atividades voltadas para a leitura do gênero resenha crítica em prol do desenvolvimento da competência argumentativa dos educandos.

Quadro 2: Sequência didática

AULAS E DURAÇÃO	CONTEÚDOS/ OBJETOS DO CONHECIMENTO	OBJETIVOS	HABILIDADE DA BNCC	ESTRATÉGIA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA Como?	RECURSOS	AVALIAÇÃO

1 e 2: 100 minutos	Temática da aula: Apresentação da função social do gênero textual/discursivo resenha. Objeto do conhecimento: Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica.	Conhecer as características estruturais do gênero textual/discursivo o resenha crítica, através da exposição de <i>trailers</i> distintos e leitura de resenha do filme “Liga da Justiça”, realizando a análise crítica, objetivando o reconhecimento da função social.	EF69LP45, EF69LP46	Iniciar a aula realizando questionamentos orais para aguçar os conhecimentos prévios referentes ao gênero textual/discursivo resenha crítica. Nesse momento, será enfatizado o aspecto da função social do gênero. - Posteriormente, a professora irá expor o <i>trailer</i> oficial e a versão “Honesto²” do <i>trailer</i> do filme “Liga da Justiça”. Após isso, irá propor uma discussão referente às opiniões dos alunos sobre a obra (impressões, compreensões, informações) com a realização de alguns questionamentos. - <i>Trailer</i> oficial do filme “Liga da Justiça” disponível em: https://youtu.be/BifA90UAQtg. - Versão “Honesto” do <i>trailer</i> disponível	Computador, projetor de multimídia e tela; impressão e cópia. Cópias das resenhas. Na ausência de recursos de multimídia, levar para a sala de aula alguns livros e/ou filmes já conhecidos e selecionar uma resenha sobre a obra escolhida. -Recursos tecnológicos . -Aplicativos tecnológicos .	Observando a atenção e participação por meio da oralidade e realização das atividades propostas durante todo o decorrer das aulas.
--------------------	--	--	--------------------	---	--	--

² O termo “*trailer* honesto” é usado para designar um quadro existente no canal do YouTube, no qual os leitores ou apreciadores das obras criam *trailers* expondo críticas mais subjetivas e menos formais, apresentando os aspectos positivos e ressaltando os pontos negativos do objeto cultural analisado.

				em: https://youtu.be/5P_Es_RKFUQ_ No segundo momento da aula, os alunos irão analisar duas resenhas escritas, retiradas de diferentes suportes, através da resolução de questionamentos sobre a organização textual e temática abordada nos textos. Em seguida, a educadora irá apresentar as características do gênero, enfatizando sua finalidade argumentativa, destacando as diferenças entre a resenha crítica e o gênero resumo. - Resenha escrita disponível em: https://www.adorocinema.com/filmes/filme-126527/criticas-adorocinema/.		
--	--	--	--	---	--	--

3 e 4: 100 minutos	Temática da aula: Análise de resenhas críticas através de quadro comparativo. Objeto(s) do conhecimento: Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica/estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.	Analisar e comparar resenhas críticas acerca de obras não literárias, divulgadas em diferentes suportes comunicativos com a finalidade de desenvolver a criticidade e a competência argumentativa do estudante.	EF69LP45, EF89LP04	- Iniciar a aula realizando algumas indagações sobre o gênero em estudo. Em seguida, a educadora irá propor a leitura e análise de uma resenha escrita e uma resenha oral, exposta em um vlog referente ao livro “O orfanato da Senhorita Peregrine para crianças peculiares”, observando os elementos descritivos e argumentativos. - Durante a análise comparativa entre o texto oral e o texto escrito, retirados de diferentes suportes, os alunos irão identificar os elementos argumentativos nas estruturas textuais e os diferentes tipos de críticas. Então, a professora irá apresentar uma breve explicação sobre os tipos de crítica, enfatizando as peculiaridades da crítica construtiva e o processo		
--------------------	---	--	--------------------	---	--	--

				argumentativo em sua estrutura. Versão da resenha oral disponível em: https://youtu.be/2WVqirUFQ84. - Versão escrita da resenha disponível em: https://becoliterario.com/resenha-o-orfanato-da-srta-peregrine-para-criancas-peculiares-ransom-riggs/		
5 e 6: 100 minutos	Temática da aula: Análises dos empregos dos argumentos e contra-argumentos na construção textual. Objeto(s) do conhecimento: Construção composicional	Analisar resenhas críticas que apresentem opiniões divergentes referentes a uma determinada obra, para a identificação e avaliação dos argumentos e contra-argumentos na construção dos sentidos.	EF69LP16	- Iniciar explicando a finalidade argumentativa da resenha crítica. Depois, expor o <i>trailer</i> do filme intitulado “O mordomo da Casa Branca”. Posteriormente, a professora irá propor a análise de trechos de duas resenhas sobre o filme. Nesse momento, os alunos irão observar as opiniões expostas nos textos, e a educadora apresentará os tipos de argumento mais utilizados nesse gênero		

				textual/discursivo. No segundo momento, será solicitada a formação de duplas para uma análise interativa e leitura conjunta dos textos integrais. Após isso, os aprendizes socializarão a análise realizada, apontando as divergências argumentativas entre os dois textos e apresentando os tipos de argumento predominantes. - <i>Trailer</i> do filme disponível em: https://youtu.be/gHZdSft1r9E. - Resenha integral disponível em: https://cinemacaco.com/2014/01/14/critica-o-mordomo-da-casa-branca/.		
7 e 8: 100 minutos	Temática da aula: Análises das sequências descritivas e argumentativas no gênero resenha. Objeto(s) do conhecimento:	Analisar a combinação de sequências descritivas e argumentativas, que conjugam informação e opinião, com ênfase nos aspectos	EF69LP16	Iniciar a aula indagando os alunos acerca da diferença entre os termos “informação” e “opinião”, correlacionando-os aos fatos e à argumentação.		

	Construção composicional	positivos ou negativos, para a construção argumentativa do texto.		Posteriormente, a professora irá propor a formação de grupos com 5 componentes. Após isso, irá distribuir cópias de resenhas distintas, uma sobre o filme “O Auto da Compadecida” e outra referente ao filme “Escritores da liberdade”, para análise comparativa entre os textos, através de questionamentos propostos. Para a finalização do momento, os educandos irão socializar as respostas, apresentando exemplos de aspectos positivos e negativos presentes no texto de forma comparativa, destacando o aspecto da complexidade argumentativa. - Texto da resenha de “O Auto da Compadecida” disponível em: https://www.planocritico.com/critica-o-auto-da-compadecida/.		
--	--------------------------	---	--	--	--	--

				- Texto da resenha de “Escritores da liberdade” disponível em: https://portalinec.com.br/2020/07/01/filme-freedom-writers-escritores-da-liberdade/.		
9 e 10: 100 minutos	Temática da aula: Importância dos marcadores argumentativos na construção textual. Objeto(s) do conhecimento: Estilo/efeitos de sentido.	Identificar e analisar em resenhas críticas o emprego dos marcadores argumentativos na construção textual, na progressão temática e na construção argumentativa.	EF69LP18, EF69LP19	- Iniciar a aula com uma explicação breve sobre a função dos marcadores argumentativos nas construções textuais orais ou escritas. Posteriormente, a educadora irá solicitar a formação de grupos e distribuirá cópias de alguns trechos da resenha do livro “O menino do pijama listrado”, propondo a organização de frases e formação de parágrafos coerentes e coesos. Em seguida, distribuirá cópias do texto original/completo e solicitará a comparação entre o texto		

				inicialmente organizado por eles e a versão integral. Durante a análise comparativa, os alunos irão reconhecer a presença dos marcadores argumentativos, e a professora explicará a função e a importância deles durante as abordagens argumentativas nas estruturas textuais. -Texto disponível em: https://cinemacaco.com/2012/05/07/critica-o-menino-do-pijama-listrado/.		
11 e 12: 100 minutos	Temática da aula: A argumentação na construção textual de uma resenha/<i>vlog</i>. Objeto(s) do conhecimento: Planejamento e produção de textos jornalísticos orais.	– Produzir uma resenha crítica oral para um <i>vlog</i>, empregando os elementos argumentativos necessários. - Analisar as características argumentativas empregadas nas resenhas orais.	EF69LP06 EF69LP07 EF69LP0	Iniciar propondo a produção de uma resenha oral para exposição em <i>vlog</i>, empregando os elementos argumentativos necessários para a coesão e coerência textual. Posteriormente, a turma irá analisar as produções para a realização dos ajustes e finalização da produção oral.		

Fonte: Elaboração própria, seguindo a estrutura da sequência adaptada do texto de Fonseca (2020).

A sequência didática exposta acima apresenta várias propostas de atividades voltadas às habilidades argumentativas por meio da leitura do gênero textual resenha crítica, oferecendo aos professores e demais profissionais da educação sugestões de aplicações de forma processual e dinâmica, abordando os elementos essenciais para o desenvolvimento dessa competência nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Para melhor compreensão do processo de aplicação das propostas, na seção seguinte, apresentaremos uma breve descrição das vivências realizadas em uma turma de 9º ano.

3.2 Aplicação: descrição do desenvolvimento da sequência didática

- **Aulas 1 e 2**

A sequência foi iniciada com a apresentação da função social do gênero resenha crítica, enfatizando a sua finalidade argumentativa. Realizei o levantamento oral dos conhecimentos prévios referentes às características do gênero e apresentei o *trailer* oficial (curta-metragem) “Liga da Justiça”, propondo discussões com as opiniões dos alunos acerca da obra. Com isso, fiz alguns questionamentos: estimulando os conhecimentos prévios deles, indaguei-os sobre o conhecimento da obra, se o *trailer* estimulou a curiosidade para o conhecimento do filme e sobre as impressões acerca dos personagens e roteiro.

Durante as respectivas respostas às indagações realizadas anteriormente, os alunos demonstraram bastante interesse na temática e abordagem inicial. A maioria relatou não conhecer a obra em análise, ressaltando que pretende assistir, pois a abordagem argumentativa presente no *trailer* lhe despertou a curiosidade.

Posteriormente, o *trailer* “Honesto” do filme “Liga da Justiça” foi exposto. Nesse momento, enfatizei o posicionamento defendido no material, fazendo um contraste com o *trailer* oficial. A seguir, realizei oralmente algumas indagações sobre as percepções de diferenciação em relação ao primeiro *trailer*: se concordaram com a opinião do autor e se tinham alguma estratégia de seletividade para a escolha de um filme, livro e demais objetos culturais.

A maioria dos alunos conseguiu identificar que o *trailer* oficial foi produzido pela indústria cinematográfica a fim de anunciar a obra, enquanto o *trailer* “Honesto” foi

produzido por leigos ou fãs de cinema, o que faz com que aspectos negativos apareçam de forma mais perceptível em cena. Ao responderem o segundo questionamento, os aprendizes demonstraram clareza ao emitirem opiniões, característica fundamental no processo de elaboração argumentativa. Depois, responderam à terceira pergunta, quando grande parte da turma relatou que costuma buscar informações por indicações de amigos, os demais falaram que realizam leituras de resenhas ou anúncios na internet.

Dando continuidade, distribuí cópias da resenha da referida obra, retirada do *site* “AdoroCinema”, enfatizei a imparcialidade, mais predominante, e propus a análise coletiva comparativa entre os *trailers* e o texto escrito, conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 3: Análise comparativa

Análise Comparativa: Resenha/ <i>Trailers</i>	
CARACTERÍSTICAS SEMELHANTES	- Abordagem da mesma temática; - Seleção na descrição; abordam cenas do filme através de texto ou imagens.
CARACTERÍSTICAS DIFERENTES	- Produtores diferentes; - Diferentes objetivos; - Diferenciação no tom/abordagem; - Públicos diferentes; - Parcialidade/imparcialidade.

Fonte: Elaboração própria, seguindo a estrutura do quadro adaptado do texto de Fonseca (2020).

Durante a atividade de leitura e análise proposta e relatada anteriormente, os alunos irão desenvolver a competência EF69LP46, proposta pela BNCC:

Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, entre

outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL, 2017, p. 46).

Enfatiza-se a pertinência das práticas de leitura durante o processo de ensino-aprendizagem, pois irão propiciar a aquisição de novos saberes e habilidade apreciativa, relevante para o alcance da competência argumentativa.

Depois, apresentei as características do gênero, reforçando a finalidade argumentativa, dentre as mais relevantes: resenha crítica é estruturalmente um resumo de cunho interpretativo e informativo referente a uma determinada obra, seja literária, musical, cinematográfica etc, tendo como principal característica a criticidade, ou seja, a habilidade interpretativa e opinativa dos pontos mais relevantes da temática, baseando-se em outras referências que possam consistir no argumento citado. Ressalta-se que, nesse gênero textual, predomina a habilidade interpretativa do resenhista. Porém, esse deve elaborar o texto, seguindo a imparcialidade, sem considerar fatores externos. Neste momento, destaquei as diferenças entre a resenha crítica e o gênero resumo.

Dessa forma, a resenha crítica deve demonstrar objetividade e clareza para a facilitação da compreensão leitora, detalhando as informações mais importantes da obra; descrevendo a característica estrutural do objeto cultural resenhado focalizando o conteúdo; confrontando de forma argumentativa as informações e diferentes opiniões; apresentando argumentos críticos e analíticos dos principais pontos da obra, negativa ou positivamente.

Dando continuidade, distribuí cópias da resenha da referida obra, retirada do *site* “AdoroCinema”, enfatizando a imparcialidade, mais predominante, e propus a análise coletiva comparativa entre os *trailers* e o texto escrito, conforme apresentado na tabela exposta acima. Nesse sentido, ao responderem a essa atividade, os alunos desenvolveram a habilidade EF69LP45, presente e proposta pela BNCC (BRASIL, 2017):

Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como programa (de teatro, dança, exposições etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CDs, DVDs etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. (BRASIL, 2017, p. 46).

Considerando a perspectiva apresentada na BNCC, devemos oportunizar vivências que favoreçam o contato com gêneros, que habilitem o alunado para a criticidade e a seletividade. Assim, é relevante ressaltar a importância da abordagem do gênero resenha crítica durante o desenvolvimento argumentativo já nos anos finais do Ensino Fundamental, e as habilidades serão intensificadas nos estudos posteriores durante o Ensino Médio.

- **Aulas 3 e 4**

Continuando a sequência didática, as aulas 3 e 4 objetivaram a leitura de duas resenhas acerca de obras não literárias, expostas em diferentes suportes, com a finalidade de desenvolver a criticidade e a competência argumentativa dos alunos. Iniciei a aula indagando os alunos sobre a função da resenha crítica, a finalidade de leitura ao buscarmos ou estudarmos esse gênero e os meios de circulação. Após isso, retomei as características do gênero textual/discursivo resenha crítica, através de alguns questionamentos orais.

Durante as socializações das respostas, os alunos compreenderam que as resenhas têm a finalidade de abordar opiniões e análises críticas de um avaliador que possua o mínimo de conhecimento sobre a área a que está relacionado o objeto de apreciação. Em relação à segunda questão, alguns alunos citaram que, ao realizarem a leitura de uma resenha, pretendem buscar a opinião de um especialista referente ao objeto cultural em questão, objetivando identificar os elementos positivos e negativos da obra, a fim de decidir o contato ou não com o objeto avaliado. Já em referência aos meios de circulação, as resenhas circulam em suportes físicos ou digitais: jornais, revistas, *sites*, *vlogs*, *blogs*, *podcasts* etc. É possível destacar que, durante as análises, estimulei a participação e interação de todos os educandos para a eficácia do acompanhamento da aprendizagem.

Posteriormente, os alunos fizeram a leitura e análise de duas resenhas, uma escrita e outra oral, exposta em *vlog*, sobre o livro “O orfanato da Senhorita Peregrine para crianças peculiares”. Ressalta-se que os textos foram retirados de diferentes suportes.

Durante o exercício da análise comparativa entre o gênero oral e escrito, os alunos perceberam a presença da argumentação nas estruturas textuais, observando suas peculiaridades, além de reconhecer o emprego dos diferentes tipos de crítica na construção textual, dentre os quais: a crítica elogiosa, negativa e construtiva. A primeira tece comentários positivos, nos quais o autor expressa boas opiniões sobre o objeto cultural analisado, apresentando em primeiro momento um panorama geral, descrevendo informações relevantes, e depois realiza a avaliação, destacando os aspectos positivos. No segundo tipo de crítica, a negativa, o autor ressalta os pontos negativos e apresenta informações desfavoráveis ao que se analisa. Já na crítica construtiva, o autor faz apontamentos dos defeitos da obra, porém expõe o que poderia ser feito para melhorar.

- **Aulas 5 e 6**

Nas vivências das aulas 5 e 6, desenvolvi atividades abordando os argumentos e contra-argumentos na construção textual do gênero resenha crítica e sua importância na argumentação, objetivando analisar resenhas nas quais sejam expostas opiniões divergentes referentes a mesma obra.

Iniciei a aula revisando a finalidade argumentativa da resenha crítica, retomando aos aspectos discutidos nas aulas anteriores, após, expus o trailer do filme intitulado “O Mordomo da Casa Branca”. Em seguida, os alunos analisaram trechos de duas resenhas sobre o filme, observando as opiniões expostas nos textos.

Os alunos apresentaram oralmente as percepções acerca das leituras e apreciações realizadas. Assim, para melhor compreensão iniciei a apresentação dos tipos de argumentos mais utilizados na resenha crítica.

Na construção textual existe a possibilidade de utilizarmos diferentes tipos de argumentos para a fundamentação do ponto de vista defendido, assim, cabe ao leitor/avaliador da obra/objeto cultural selecionar o mais adequado, pertinente e convincente. Assim, relatei a existência dos argumentos mais universais. Dentre os quais, o argumento de valor universal, dados colhidos da realidade, referências e citações, argumentos de autoridade e contra argumentação.

Seguidamente, solicitei a formação de duplas, propondo a leitura conjunta dos textos integrais, assim, os educandos reconheceram os tipos de argumentos empregados e predominantes nos textos, formulando opiniões sobre a abordagem realizada e apontando as divergências argumentativas entre os dois textos e os tipos de argumentos.

- **Aulas 7 e 8**

No decorrer das aulas abordei sobre as sequências descritivas e argumentativas no gênero resenha, objetivando analisar suas combinações, visto que apresentam informação e opinião, seja enfatizando os aspectos positivos ou negativos, para a construção argumentativa do texto.

Iniciei a aula revisando a função da resenha crítica, assim, ao explorar este gênero textual no âmbito escolar, propicia-se o desenvolvimento da capacidade argumentativa do aprendiz, focalizando na exposição de suas apreciações e posicionamentos diante dos textos lidos.

Posteriormente, indaguei os alunos sobre a diferença entre os termos opinião e informação. Neste momento, auxiliei-os na diferenciação, relatei o vocábulo “informação” a ocorrência de fatos e “argumentação”, a exposição de opiniões. Em seguida, propus a formação de grupos com 5 componentes e distribuir cópias de duas resenhas distintas: um texto sobre o filme “O Auto da Compadecida”, e outro sobre o filme “Escritores da Liberdade”.

Durante a leitura e análise, os alunos enumeraram as diferenças entre as duas resenhas. Dentre as quais, destacam-se os aspectos como a complexidade e extensão.

- **Aulas 9 e 10**

No decorrer da aplicação da sequência didática, nas aulas 9 e 10, abordei o emprego dos marcadores argumentativos na construção textual do gênero resenha crítica, tendo como objetivo: identificar e analisar em resenhas críticas o emprego dos operadores de conexão para o reconhecimento das relações semânticas, estabelecidas na construção textual para a garantia da progressão temática.

Solicitei a divisão da turma em quartetos e distribuí cópias de alguns trechos do resumo do livro “O menino do pijama listrado”. É importante ressaltar que propostas de trabalho em grupo contribuem na integração, possibilitando a prática de vivências colaborativas. Durante a atividade, os alunos organizaram as frases, com o objetivo de obter formações de parágrafos coerentes e coesos.

Posteriormente, distribuí cópias do texto original, assim, os alunos realizaram a leitura comparando-o com os parágrafos organizados por eles, e expliquei a finalidade dos marcadores na construção textual.

Durante a análise comparativa, os educandos identificaram os elementos organizacionais dos períodos, os marcadores argumentativos. Também analisaram a possibilidade de outra organização textual, concluindo que o emprego de marcadores muito específicos não permitiria outra organização do texto, sem prejudicar a coesão, que resulta na coerência.

Em seguida, a turma concluiu a análise coletivamente, observando a função dos marcadores textuais empregados na resenha em análise.

- **Aulas 11 e 12**

Para a finalização da aplicação da sequência didática, abordei a argumentação na construção textual, objetivando a produção de uma resenha crítica oral em *vlog*, empregando os elementos argumentativos necessários para a obtenção de uma crítica pertinente e fundamentada no emprego dos argumentos.

Dessa forma, iniciei a aula propondo a produção de uma resenha oral em *vlog*. Nesse momento, os alunos selecionaram o objeto cultural para a crítica e desenvolveram a atividade, empregando os elementos argumentativos necessários para a coesão e coerência textual. Posteriormente, foi realizada a análise coletiva das produções, visando ajustes e finalização da produção oral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das atividades voltadas à leitura do gênero resenha crítica como ferramenta viabilizadora do desenvolvimento argumentativo, foi possível considerar que esse modelo didático contribui significativamente para a compreensão, interpretação, análise textual, reflexão, criticidade e argumentatividade dos educandos. É importante ressaltar que se trata de um modelo pedagógico flexível, pois possibilitará adequações didático/metodológicas conforme a faixa etária e o contexto de ensino.

No decorrer desta pesquisa, elaboramos um referencial teórico baseado nos princípios que abordam a linguística textual e práticas de leitura para o desenvolvimento da argumentação. Os teóricos citados apresentam reflexões e questionamentos acerca da leitura, do desenvolvimento argumentativo e o estudo do gênero textual/discursivo resenha crítica a favor do alcance dessa competência. Nesse sentido, descrevemos uma breve discussão sobre a correlação entre as concepções de leitura e o processo de ensino-aprendizagem, a importância da leitura e compreensão na aquisição do saber e apresentamos algumas perspectivas da BNCC no tocante à competência leitora e argumentativa, ressaltando a relevância do fazer pedagógico nesse processo. Logo, ao considerarmos os objetivos dessa dissertação, também apresentamos perspectivas relacionadas à importância da leitura dos diversos gêneros textuais, as características peculiares do gênero resenha crítica e a importância da argumentação como objeto de estudo. Além disso, enfatizamos o favorecimento de alguns instrumentos na

condução do processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento das habilidades linguísticas, como a aplicação de uma sequência didática.

Salienta-se que essa estratégia pedagógica em sequência didática possibilitou o alcance do objetivo geral posposto nesta pesquisa, ao demonstrar a importância da leitura do gênero textual/discursivo resenha crítica para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, visto que, no decorrer da pesquisa, apresentamos descrições das vivências que propiciaram esse propósito. Nesse sentido, é pertinente acrescentar que as abordagens didáticas e metodológicas referentes ao gênero resenha crítica estavam embasadas nas habilidades e competências da BNCC e que buscamos apresentar as contribuições das teorias linguísticas que versam sobre a argumentação através do recorte do fenômeno dos operadores argumentativos. Entretanto, pelos fatores relacionadas ao contexto pandêmico e o formato de ensino remoto, no qual se desenvolveu esta pesquisa, não foi possível abordar tal processo de forma detalhada. Ressalta-se que uma das grandes problemáticas enfrentadas no decorrer dessa pesquisa foi a instabilidade de horários, visto a sequência didática foi aplicada no período da pandemia da COVID-19, situação que gerou a necessidade de adaptações na oferta e formato de ensino. Assim, algumas aulas foram reajustadas e reduzidas para atender a necessidade contextual na qual estávamos inseridos.

Ademais, conseguimos discutir os resultados da aplicação da sequência didática elaborada para uma turma de 9º ano, da Escola Municipal Ermelinda de Lucena Barbosa, visando compreender a importância da leitura do gênero resenha crítica nesse contexto escolar, ressaltando a importância da argumentação no processo de formação integral dos aprendizes.

Dessarte, esta pesquisa apresenta como produto um modelo pedagógico em formato de sequência didática que viabiliza a leitura do gênero textual/discursivo resenha crítica para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, assim, propiciando aos professores propostas interativas e dinâmicas, que possam contribuir significativamente na melhoria do processo de ensino e aprendizagem nessa etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ADELINO, Francisca Janete da Silva; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. O funcionamento semântico-argumentativo da modalização epistêmica quase-asseverativa. **Revista do GELNE**, Natal, v. 20, n. 2, p. 98-110, 2018.
- ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O. **Resenha**. São Paulo: Paulistana, 2009. (Coleção Aprenda a Fazer)
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Maria das Dores Viana. **Alfabetização e letramento desafios no processo ensino-aprendizagem**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Coremas, 2016.
- AUSTIN, John L. **How to do things with words**. New York: Oxford University Press, 1965.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. M. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006d, p. 367-392.
- BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a, p. 261-306.
- BAKHTIN, M. M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006c, p. 393-410.
- BAKHTIN, M. M. O autor e o personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b, p. 3-186.
- BEZERRA, Emerson Aparecido dos Santos. Habilidades relacionadas à leitura e à escrita na BNCC. **Humanidades e inovação**, Palmas, v. 7, n. 3, p. 94-105, ago. 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. *et al.* **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRAIT, Beth; ROJO, Roxane. **Gêneros: artimanhas do texto e do discurso**. São Paulo: Escolas Associadas, 2003.
- BRASIL. Secretaria De Educação Fundamental. PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível

em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Diário Oficial: República Federativa do Brasil. Brasília, 13/4/1999.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio.** Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** (Ensino Médio). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/2/2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília, 2008.

CHARTIER, R. Educação e história rompendo fronteiras. **Presença Pedagógica**, v.1, n. 6, p. 205-220, 2000.

CINTRA, A. M. M. Subjetividade e interdisciplinaridade na Biblioteconomia. **Transinformação**, v. 8, n. 3, set/dez, 2012. Disponível em: <http://www.Puccamp.br/~biblio/cintra83.html>. Acesso em: 6 abr. 2003.

CODEMARIM, Mabel; ALEJANDRA, VIVIANE. **Oficina de linguagem.** São Paulo: Moderna, 2016.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. *In:* Lima, R. C. de C. P. (org.). **Leituras:** múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática de português contemporâneo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CURY, Augusto. **Treinando a emoção para ser feliz:** nunca a autoestima foi tão cultivada no solo da vida. 2. ed. São Paulo: Academia de Inteligência, 2007.

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação:** o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michele. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

FAZENDA, Ivani C. A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. *In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2010, p. 11-20.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FETZNER, Andrea Rosana. Avaliações externas nas escolas organizadas em ciclos: uma esquizofrenia no espaço educacional. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, jul./set. 2018.

FONSECA, Fernanda Costa Baccaro. **Nova Escola**. 2020. Disponível em: <https://planosdeaula.novaescola.org.br/autores/fernanda-costa-baccaro-fonseca/1466>. Acesso em: 5 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. *In: Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Importância do ato de ler**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo; Macedo, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

- FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. São Paulo: Vozes, 2015.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996, p. 141-160.
- FUZA, A. F. **O conceito de leitura na Prova Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 12. ed. São Paulo, Atlas, 2017.
- HECK, M. F. Sistema nacional de avaliação da educação básica (Saeb): compreendendo a realidade educacional. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v.4, n. 11, 2018.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 42. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- KLEIMAM, Ângela. **Abordagens de leitura**. Belo Horizonte: Scripta, 2004.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2015.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2017.
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRIEGL, Maria de Lourdes de Souza. Leitura: um desafio sempre atual. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 1-12, jul. 2001/jun. 2016.
- KUENZER, Acácia (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Global, 1985.
- LAJOLO, M; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra história. São Paulo: FTD, 2017.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2016.

- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma pesquisa psicolinguística. Porto Alegre: Saga Rizzato, 1996.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIRA, Bruno Carneiro (org.). **Alfabetizar letrando**: uma experiência na pastoral da criança. São Paulo: Paulinas, 2017.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 5-26, set.-dez. 2021.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.
- LYONS, J. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- MACHADO, A. R. A organização sequencial da resenha crítica. **The ESP**, São Paulo, v. 17, n. 2, 1996, p. 133-149.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. São Paulo: Objetiva, 2017.
- MACHADO, Anna Rachel. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **Revista D.E.L.T.A.**, São Paulo: EDUC, v. 16, n. 1, p. 1-25, 2000.
- MAGNANI, M. M. R. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2016.
- MOKVA, Ana Maria Dal Zott. **A semântica na sala de aula**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.
- NASCIMENTO, Erivaldo P. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora Universitária/EDUEPB, 2009.

- NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero *et al.* (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- ORLANDI, E. P.; MASSMANN, Débora (org.). **Cultura e diversidade**. Campinas: Pontes, 2016.
- PAES, José Paulo. **Gregos e baianos**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- PAULA, Maiara Arianne Silva. A coexistência de duas lógicas de avaliação. **Revista Educação**, v. 12, n. 2, 2017, p. 6-23.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- PLATIN, Christian. **L'argumentation**. Paris: Éditions du Seuil, 1996.
- PORTELA, Daniela Cristina Sales. A construção discursiva da argumentação em sala de aula: uma proposta de jogo digital como ferramenta de ensino-aprendizagem. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- REZENDE, Vânia Maria. **Literatura infantil e juvenil**: vivências de leitura e expressão criadora. Rio de Janeiro: Cultura Acadêmica, 2015.
- ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROSENBLAT, Ellen. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SANTOS FILHO, José C. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: FILHO, J. C. S.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1997, p. 13-59.
- SANTOS, Marcos Bispo dos. Discurso, argumentação e ensino: elementos para uma abordagem transdisciplinar. **Revista A Cor das Letras**, v. 16, p. 58-69, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras>. Acesso em: 10 set. 2019.
- SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). **Des objets enseignés en classe de français**: le travail de l'enseignant sur la

rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SEARLE, John R. **Expression and meaning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Elementos da pedagogia da leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, Klyvia L. de Andrade. Um olhar histórico: alfabetização e leitura. **Revista ABC Educativo**, n. 65, v. 8, Editora Criarp, p. 30-34, abr. 2007.

SILVA, Luzia Rodrigues da. Análise de discurso crítica, letramento e gênero social. **Signótica especial**, n. 2, v. 1, p. 75-88, 2006.

SILVA, Nair Alves dos Santos *et al.* A importância da leitura escolar como crescimento e formação de leitores críticos do Ensino Fundamental. *In: CONEDU*, 5., 2018, Recife. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2018. p. 1-11. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45884>. Acesso em: 25 jun. 2022.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, 2011.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre; Artmed, 2015.

TEIXEIRA, Priscila Gonçalves Cruz. Avaliações externas e suas interferências na didática e na avaliação da aprendizagem: uma reflexão necessária. *In: CONEDU*, 5., 2018, Recife. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=3723>. Acesso em: 25 jun. 2022.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TOLDO, Cláudia; MARTINS, Gabriela Schmitt Prym. A BNCC e os gêneros discursivos: um olhar enunciativo-discursivo para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental I. **Leitura: Maceió**, v.1, n. 67, p. 269-281, jul. 2020.

TORRES, J. S.; SHILLING, C. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Art Med., 1998.

EEMEREN, Van F. H.; GROOTENDORST, R.; KRUIGER, T. **Handbook of argumentation theory: a critical survey of classical backgrounds and modern studies**. Dordrecht: Foris Publications, 1987.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevic. **Marxism and the philosophy of language**. Cambridge/ Massachusetts/London: Harvard Univ., 1986.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leituras e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 2015.

ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

ANEXO





