

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E PEDAGOGIA DA LEITURA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Adriana de Souza Ramacciotti¹
Mestra em Língua Portuguesa - PUC-SP

Alex Ranière da Silva²
Licenciado em Letras – Língua Portuguesa – UFAL

RESUMO

O objetivo deste trabalho é propor uma sequência didática que aborde o gênero textual artigo de opinião, contemplando os pressupostos da Educação Linguística e da Pedagogia da Leitura. Sua relevância justifica-se por esse gênero ser importantíssimo para os aprendentes-ensinantes interagirem conscientemente na sociedade, apreendendo e comunicando pontos de vista, por meio de argumentos e contra-argumentos, expressos ou subentendidos. Como fundamentação teórica, baseamo-nos em conceitos da educação linguística, pedagogia da leitura, leitura e competência leitora e na análise textual dos discursos. O trabalho está dividido em Considerações Iniciais, Desenvolvimento (Fundamentação Teórica e Proposta de Sequência Didática), Considerações Finais, Referências e Bibliografia.

Palavras-chave: Educação Linguística. Linguística textual. Sequências argumentativas.

Considerações iniciais

Inicialmente, faz-se importante explicitar que as reflexões apresentadas aqui são resultados de discussões do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística – GPEDULING, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, sob coordenação da líder do grupo, Profa. Dr^a Dieli Vesaro Palma. Feito, assim, este pequeno introito, mergulhemos no tão vasto e instigante mundo da Educação Linguística. Apresentamos o conceito de Educação Linguística (doravante EL) de acordo com sua finalidade que é, segundo Palma e Turazza (2014, p. 32):

Focalizar o ensino-aprendizagem da língua materna, privilegiando didáticas que favoreçam e contribuam para o domínio de usos, não apenas da norma oficial, mas de todas aquelas que tipificam a diversidade dos matizes socioculturais do povo ou da nação brasileira - o que pressupõe tomar como referência o conceito de competência comunicativa dos aprendentes e não apenas a do professor ou do grupo em que ele se insere ou do qual participa.

Assim, para que essa competência comunicativa seja ampliada e

¹ Endereço eletrônico: asrama@uol.com.br

² Endereço eletrônico: alex.raniere@gmail.com

“o professor consiga, de fato, *alfabetizar, fazer crescer o letramento dos alunos e ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento, relativos aos usos literários ou não das línguas* (atividades de fala, escuta, leitura, escrita, análise)” (ANTUNES, 2009, p.15, grifos da autora),

é preciso que os professores – ensinantes-aprendentes (doravante EnAp) – construam sua didática a partir do que concerne à pedagogia da leitura, à pedagogia da escrita, à pedagogia do digital, à pedagogia da literatura, à pedagogia do oral e à pedagogia léxico-gramatical. Neste trabalho, nosso foco é a pedagogia da leitura, utilizada para construir uma proposta de sequência didática (doravante SD) para o gênero artigo de opinião.

É notável, a partir do conceito de pedagogia da leitura (doravante PL) – apresentado na fundamentação teórica – a existência de uma transversalidade entre essa pedagogia e as demais, uma vez que, para dominar a escrita e, conseqüentemente, o léxico da língua, é necessário ter uma competência leitora proficiente. Além disso, percebe-se que a leitura permeia a literatura e a pedagogia do digital, observando, sobretudo, os gêneros textuais digitais que pululam cotidianamente no meio social.

Apresentada, de modo sucinto, a importância da EL e da PL no ensino da língua, passemos ao objetivo deste trabalho: aplicar os pressupostos da EL e da PL em uma proposta de SD, para o gênero artigo de opinião, envolvendo 8º ou 9º ano do ensino fundamental.

Assim, as perguntas que orientam a proposta são: 1) Quais são os conceitos e os pressupostos da EL e da PL? 2) Que conhecimentos o EnAp deve dominar para desenvolver o ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, visando a promover uma competência leitora proficiente para os ApEn? 3) Qual seria uma proposta de SD que materializasse os pressupostos da EL e da PL para o ensino da língua, em relação ao gênero artigo de opinião?

O trabalho está dividido em considerações iniciais, desenvolvimento (fundamentação teórica e proposta de sequência didática), considerações finais, referências e bibliografia.

Antes de iniciarmos a fundamentação teórica, contextualizaremos o ensino da leitura no nosso século e abordaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular quanto ao ensino da leitura.

O ensino da leitura no século XXI

Devo ser um leitor muito ingênuo, porque nunca pensei que os escritores quisessem dizer mais do que dizem. Quando Franz Kafka conta que Gregório Samsa apareceu certa manhã convertido em um gigantesco inseto, não me parece que isto seja uma simbologia, e a única coisa que sempre me intrigou é a que espécie animal pertencia ele. Creio que houve realmente um tempo em que os tapetes voavam e que havia gênios prisioneiros dentro de

lâmpadas. Creio – como diz a Bíblia – que o burro de Ballan falou, e a única coisa a se lamentar é não terem gravado sua voz [...] (MÁRQUEZ *apud* LERNER, 2002, p. 73, grifo nosso).

Na citação de Gabriel García Márquez, lemos: “Devo ser um leitor muito ingênuo, porque nunca pensei que os escritores quisessem dizer mais do que dizem”. Ampliando a afirmação de García Márquez para a vivência escolar dos aprendentes-ensinantes (doravante ApEn) brasileiros e, levando em consideração os resultados acerca da leitura apresentados pelo *Programme for International Student Assessment*³ (PISA), podemos inferir que os ApEn devem pensar do mesmo modo que o grande escritor de *Cem anos de solidão*.

A tão conhecida fala de Ziraldo, “*Ler é melhor que estudar*”, leva-nos a repensar o que a escola tem feito em relação à leitura; ou muito além disso, temos sido levados a pensar como os documentos oficiais “enxergam” e conceituam a leitura. Assim, para termos um norte, fazemo-nos as seguintes perguntas: O que é ler? Por que ler é melhor que estudar? Ler e estudar não podem conviver concomitantemente? Como ler? Essas perguntas nos apontam o caminho que deve (ou deveria) ser percorrido por nossos ApEn, como também nos deixam cheios de dúvidas.

Embora estejamos sempre em busca de conhecimento e, em uma tentativa ininterrupta de, cada vez mais, compor um significativo e expressivo quadro de conhecimento, é perceptível que esse quadro necessita sempre de uma nova roupagem, isto é, ele precisa ser atualizado e revisto permanentemente, sobretudo nas questões que dizem respeito aos modos de escrita e leitura. Tal necessidade se dá devido ao fato de que a sociedade transmuta constantemente.

Os ApEn vivem, hoje, na tão aclamada e elétrica cibercultura (LÉVY, 2011). Além de viver, eles escrevem e leem textos que são expostos a partir de ferramentas, recursos e práticas diferentes de outros tempos. Embora escrita e leitura andem de mãos dadas, entrelaçadas e sejam inseparáveis, neste trabalho dissertaremos especificamente acerca da leitura, mais propriamente sobre a Pedagogia da Leitura, sob a perspectiva da Educação Linguística.

Evidentemente, há várias concepções de leitura. Koch e Elias (2012) apresentam três acepções a partir das práticas de leitura: *foco no autor*, *foco no texto* e *foco na interação*

³ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Texto retirado da página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

autor-texto-leitor. Esses focos exemplificam não só como a leitura pode ser desenvolvida pelo ApEn, mas também como o EnAp pode alicerçar sua didática e, dessa forma, ajudar o ApEn a desenvolver satisfatoriamente sua compreensão leitora.

Nas palavras de Koch e Elias (2012, p. 10), leitura, a partir do foco no autor, é “[...] a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-intencionalmente [...]”. Ora, a EL defende que o conhecimento, na sala de aula, é construído a partir de uma intrínseca relação entre ApEn e EnAp; logo, o ensino de leitura, sobretudo no século XXI, focado no autor, não se faz frutífero, uma vez que a existência de variados gêneros textuais (incluindo os digitais) espera do ApEn uma posição mais crítica e um saber linguístico mais apurado.

Ademais, as autoras conceituam ainda leitura como “[...] uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10). Percebe-se, portanto, que, nessa perspectiva, a leitura deixa, mais uma vez, de formar um leitor competente, como preconiza a PL. Se o EnAp parte desse foco, ele estará apenas levando os ApEn ao “[...] reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto [...]” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10). Por fim, no foco autor-texto-leitor,

“[...] a leitura é, pois, **uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11, grifos da autora).

Vemos que o ensino de leitura, no século XXI, deve ser pautado no foco autor-texto-leitor, pois só assim o EnAp poderá contribuir com e para uma formação leitora sólida. As necessidades linguísticas e, por extensão da palavra, leitoras são inúmeras e desafiadoras.

Dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular

Desde suas origens mesopotâmicas, o texto é um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico. Essa entidade virtual atualiza-se em múltiplas versões, traduções, edições, exemplares e cópias. Ao interpretar, ao dar sentido ao texto aqui e agora, o leitor leva adiante essa cascata de atualizações. Falo especificamente de atualização no que diz respeito à leitura [...] (LÉVY, 2011, p. 35).

Embora a visão de Lévy (2011) esteja mais voltada ao mundo virtual, ela é bem cirúrgica no que concerne à leitura: há uma “cascata de atualizações”. É a partir dessa percepção de cascata que enxergamos as mudanças que ocorreram em relação às concepções de leitura nos documentos que norteiam os modos de ensino dessa prática.

Tomasello (2019, p. 7) identifica três modos de aquisição do conhecimento: “[...] aprendizagem por imitação, aprendizagem por instrução e aprendizagem por colaboração [...]”. Tomaremos como base a aprendizagem por instrução e por colaboração, uma vez que são as mais presentes na escola – espaço de vivência e aprendizagem dos ApEn —, observando como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (doravante BNCC) têm contemplado práticas capazes de promover a leitura por meio desses dois tipos de aprendizagem.

Para tanto, baseamo-nos nos seguintes questionamentos: 1) Qual caminho teórico-metodológico a BNCC e os PCN têm apresentado aos EnAp que possibilite práticas de leitura alicerçadas na EL em sala de aula? 2) Esse caminho teórico-metodológico é capaz de permitir que o EnAp promova uma aprendizagem por instrução e por colaboração precisa e eficaz nestes tempos de cibercultura?

Vale ressaltar dois pontos: 1) Partimos da concepção de aprendizagem por colaboração porque os ApEn usam uma parte significativa de seu tempo produzindo e **lendo** textos que são construídos colaborativamente nas redes sociais e os trazem para a sala de aula. Portanto, a escola e os documentos oficiais (principalmente as disciplinas das linguagens) não podem fechar os olhos para essa realidade. 2) Discutimos, levando em conta a cibercultura, porque, como já apresentado, os ApEn circulam diária e constantemente nesse mundo, mas, além disso, porque a EL lida com questões inter, multi e transdisciplinares – caráter, por si só, da Educação.

Os PCN, criados no século XX, embora não tenham sido embasados nessa cascata de atualizações no que diz respeito à leitura, como defende Lévy (2011), enxergam a leitura como a PL preconiza na perspectiva da EL. Assim, segundo os PCN (1997, p. 47):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é

apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

Apesar de os PCN terem sido inovadores na época e terem apresentado conceitos, em relação à leitura, que sustentem muitos caminhos teórico-metodológicos que subsidiam as práticas de leitura dos EnAp, eles não seriam capazes de conduzir esses caminhos pensando nos tempos de hoje, diante dos mais novos modos de leitura. É devido a essa “brecha” que surge a BNCC, trazendo uma visão repaginada e tendo em consideração a cascata de atualizações (LÉVY, 2011). Desse modo, a base

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, pp.71-72).

Assim, notamos que houve uma ampliação do conceito de leitura, haja vista as mudanças que ocorreram desde a produção e aplicação dos PCN até a produção e aplicação da BNCC, embora ela não tenha sido, de fato, colocada em prática. Apresentamos, a seguir, algumas estratégias e procedimentos de leitura que colaboram para a formação da compreensão leitora dos ApEn nos dias hodiernos, atendendo àquilo que é preconizado pela PL e contribuindo para uma EL formadora de leitores críticos e políglotas: “[...] Inferir ou deduzir informações implícitas. Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses [...]” (BRASIL, 2017, p.74).

Desse modo, os ApEn desenvolverão condições suficientes para ler desde um gênero textual mais simples até um mais complexo, ou seja, os ApEn terão plenas condições para serem “lautores”, termo denominado por Rojo (2013) para designar aquele que é leitor e produtor simultaneamente. Em suma, é o ApEn que se apropria da leitura e, conseqüentemente, pode exercer seu papel de produtor. Após as considerações acima sobre o

que está pautado nos documentos oficiais PCN e BNCC em relação ao ensino da leitura, passamos à próxima etapa do trabalho, a fundamentação teórica.

Fundamentação teórica

Para a elaboração deste trabalho, procuramos, como fundamentação teórica, conceitos da EL, pedagogia da leitura, leitura e competência leitora, bem como a análise textual dos discursos, elaborada pelo linguista contemporâneo Jean-Michel Adam, e a análise de textos sob a perspectiva da EL, defendida por Irané Antunes.

A Educação Linguística

A EL objetiva a formação de ApEn como seres pensantes-comunicantes. No que tange à educação escolar e ao ensino de língua portuguesa, é embasada pela linguística textual-discursiva para que seus falantes sejam capazes de usá-la, interagindo proficientemente em situações variadas de comunicação, sejam da modalidade oral, sejam da escrita, considerando os diferentes gêneros textuais envolvidos e o contexto sociocultural em que se situam. (Cf. PALMA; TURAZZA, 2014).

Para tanto, o ensino-aprendizagem da língua materna deve buscar a competência comunicativa e privilegiar didáticas que propiciem o domínio da diversidade de usos presente em nosso país, sendo a norma-padrão um deles. Deve também estar voltado para

o desenvolvimento e para a qualificação significativa das capacidades de usos compreensivos e expressivos dos aprendentes-ensinantes. Essas capacidades implicam e abarcam a aquisição de diferentes e variadas normas, de estratégias sócio-interativo-cognitivas, associadas à produção de textos orais e escritos, não verbais ou multimodais, todos indissociáveis da apropriação de estratégias pragmáticas que fundam e consolidam a competência comunicativa dos usuários, em situações concretas de interação. Logo, a concepção ou a noção de uso se faz o eixo fundador dos enfoques pragmáticos, sociopsicológicos e discursivos assegurados pela comunicação: ação orientada pela negociação cultural dos significados que, socialmente compartilhados, são continuamente reinterpretados pelos seus usuários em situações concretas, reais de interações (PALMA; TURAZZA., 2014, p. 32).

Encara-se a EL sob dois aspectos: área de conhecimento, em que se pesquisa o ensino da Língua Portuguesa, e processo de ensino e de aprendizagem, cujo objetivo é proporcionar ao ApEn o desenvolvimento da competência comunicativa, que contempla a capacidade de se usar a língua de modo consciente e proficiente, nas diversas situações de comunicação. Trata-se de torná-lo “poliglota na própria língua” (BECHARA, 2002, p 14).

Contempla a concepção pedagógica da Teoria Crítica (DONATO, 2011), retomando, assim, a importância do saber, do saber ser e do saber fazer. Logo, a reflexão é base do processo ensino-aprendizagem, cujo ponto de partida deve ser a experiência dos ApEn e cujo desenvolvimento deve ser pautado no diálogo entre EnAp e ApEn e na capacidade investigativa do ApEn, que deve ter uma postura ativa e autônoma, para que o processo consista em prática transformadora (Cf. PALMA; TURAZZA, 2008; PALMA; TURAZZA, J., 2014).

Ressaltamos que a EL envolve dois aspectos: o linguístico e o pedagógico, a serem trabalhados conjuntamente e articulados pelo EnAp, que deve ter uma postura de professor-pesquisador para aplicar o saber científico com a devida transposição didática, baseando-se nas normas legais e em materiais didáticos. Assim, o saber científico é transformado em saber ensinado. Apresentaremos a seguir as bases teóricas para a EL quanto à dimensão linguística e à dimensão pedagógica.

A EL e sua dimensão linguística

Cabe explicitar que a dimensão linguística é embasada pelo trabalho com gêneros textuais, que, como objetos de ensino, passam a ocupar um lugar social novo — a escola —, diferente do original (Cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). A concretização dos gêneros em situações comunicativas se dá por sequências linguísticas típicas, denominadas sequências textuais (ou tipos textuais), conforme Adam (2011), que serão tratadas a seguir.

Ainda tratando da dimensão linguística, enfatizamos que a língua é um tipo de linguagem a ser trabalhado além dos outros, considerando-se, pois, o uso de variados gêneros textuais que a contemplem como prática social, “como uma instituição social, uma criação histórica e coletiva e não simplesmente uma forma de comunicação” (PALMA; TURAZZA, 2012; KOCH, 2003).

Outrossim, é importante considerar a EL no âmbito do Funcionalismo Linguístico, que, no Brasil, foi inspirado na linha funcionalista estadunidense, tendo, como pioneiros,

Ataliba T. de Castilho, Evanildo Bechara, Rafael Hoyos-Andrade e Rodolfo Ilari, e vários nomes que se debruçaram nessa corrente linguística, com trabalhos impulsionados a partir da década de 1980: Francisco da Silva Borba, Maria Célia Lima-Hernandes, Maria Helena de Moura Neves, Vânia C. Casseb-Galvão e Sebastião Votre, entre outros (Cf. CASTILHO, 2012; CUNHA, 2013).

De acordo com a concepção funcionalista de língua, a gramática da língua não é estática, nem definitivamente estruturada. Por ser dinâmica, ela está sujeita a mudanças constantes no sistema (Cf. MARTELOTTA, VOTRE & CEZARIO, 1996). A análise funcionalista trabalha com dados reais de fala ou de escrita, que apresentam função comunicativa (Cf. CUNHA, 2013).

Assim, a EL busca trabalhar com situações comunicativas reais (língua em uso), considerando, portanto, o fenômeno da mudança linguística e as variedades linguísticas presentes no estudo pancrônico da língua. Desse modo, é essencial ressaltar que faz parte do saber científico do EnAp a linguística centrada no uso (Cf. MARTELOTTA, 2011), as variedades linguísticas (Cf. BECHARA, 1999) e processos de mudança linguística, como a gramaticalização (Cf. HOPPER, 1991).

A EL e sua dimensão pedagógica

A *situação didática* é o elemento articulador da dimensão pedagógica, e é consequência do planejamento docente relacionado à intenção do EnAp de orientar o ApEn e à forma de se trabalhar o conteúdo. Seus elementos fundamentais são *transposição didática* — adaptação do saber científico para um saber a ser ensinado — e o *contrato didático* (conjunto de regras que determinam o bom andamento do ensino-aprendizagem e atuação do EnAp e dos ApEn na situação didática. O EnAp deve ficar atento para evitar os *obstáculos epistemológicos*, caracterizados como invenções criadas pelo EnAp para facilitar o processo ensino-aprendizagem, sem base científica e que, portanto, levam a falsos conhecimentos (Cf. PALMA; TURAZZA, J., 2014).

Cabe ressaltar que a atuação do EnAp deve estar voltada para o método da investigação-em-ação, que prevê a fase de problematização, a de reflexão e de síntese e a de previsão prática, de modo que a

primeira caracteriza-se pela reflexão sobre a legislação relativa a questões curriculares e a fundamentos teóricos; a segunda volta-se para propostas de transposição didática, para a diferenciação das intervenções pedagógico-didáticas por níveis de ensino e para o trabalho de criação e de adaptação de

materiais; enquanto a terceira é destinada ao desenho de sequências didáticas em função das atividades propostas para as diferentes pedagogias (do oral, da leitura, escrita e da léxico-gramatical), a definição de objetivos de aula e de unidade didática e a proposta de técnicas e de elementos de avaliação (Cf. FIGUEIREDO, 2004 *apud* PALMA; TURAZZA, J., 2014).

Como já apontado no início deste trabalho, a EL propõe a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em seis pedagogias. Para esta pesquisa, interessa-nos a pedagogia da leitura.

A pedagogia da leitura

Para Palma e Turazza (2014, p. 52-53), a

pedagogia da leitura tem por meta desenvolver a competência leitora dos aprendentes-ensinantes, concebendo a leitura como um complexo processo cognitivo-sócio-interacional. Tem ainda por objetivo a formação do leitor competente a qual deve ocorrer por meio da aprendizagem significativa, visando à aquisição de diferentes estratégias de leitura, imprescindíveis frente à diversidade de gêneros textuais que circulam em sociedade, com vistas ao letramento dos aprendentes-ensinantes. A exposição dos leitores a uma diversidade de gêneros é condição para a formação de leitores proficientes.

Como processo cognitivo-sócio-interacional, a leitura é concebida como uma atividade cognitiva em que há interação autor-texto-leitor. Segundo Koch (2015), a construção de sentidos do texto ocorre na interação texto-sujeitos. Conseqüentemente, a leitura consiste em uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização [...]” (KOCH, 2015, p. 11).

No processo de leitura, constrói-se uma relação entre leitor e autor, na qual é fundamental a consideração de experiências e conhecimentos do leitor, que, no ato de ler, deve manter uma atitude responsiva às sinalizações do texto. No entanto, salientamos que, se o leitor tem ideias pré-concebidas e imutáveis, há prejuízo da compreensão do texto, já que ele usa apenas seus conhecimentos prévios e não percebe a voz do autor (Cf. KLEIMAN, 2011; BAKHTIN, 1992).

Para o desenvolvimento da competência leitora, os ApEn precisam ser orientados pelos EnAp por meio de estratégias de leitura, que são procedimentos que envolvem a cognição e a metacognição (Cf. SOLÉ, 2007). Kleiman (2001) define como estratégias cognitivas aquelas automáticas e inconscientes, como a dedução do significado de palavras pelo contexto, e como metacognitivas, as conscientes, as quais consistem na busca ativa do

leitor para o autorregulamento da compreensão (entre outros exemplos, tem-se a procura de palavras no dicionário).

Cabe aos EnAp motivar a leitura, ao planejar com precisão a atividade de leitura escolhida, promover situações que envolvam situações reais de comunicação, intrínsecas à leitura cotidiana, mas geralmente distantes do trabalho escolar (Cf. MESQUITA, 2019).

Reiterando a postura ativa e autônoma que deve caracterizar os ApEn no desenvolvimento da competência leitora, destacamos que, para Solé (2007), a estratégia de leitura deve ser escolhida de modo a auxiliar os ApEn a resolver obstáculos que surjam durante a leitura (SOLÉ, 2007 *apud* MESQUITA, 2019, p. 51), devendo haver “abertura para a revisão e a mudança, quando necessário, para se alcançar o objetivo proposto pela leitura” (MESQUITA, 2019, p. 51).

Os EnAp devem deixar bem claros os objetivos da leitura, para que os ApEn possam se posicionar adequadamente em relação ao texto, controlando, de modo autônomo, o processo de tal prática. Como exemplos de objetivos potenciais para a motivação da leitura, citamos “ler para obter uma informação precisa”, “ler para seguir instruções”, “ler para obter uma informação de caráter geral” e “ler para aprender” (SOLÉ, 2007 *apud* MESQUITA, 2019).

A pedagogia da leitura e o letramento crítico

O reconhecimento, o processamento e a identificação de informações acontecem, *a priori*, por meio de práticas de leitura, que se ligam à cultura, conceituada aqui como “uma lente através da qual o homem vê o mundo” (BENEDICT *apud* LARAIA, 2003, p. 67). Portanto, em analogia ao conceito apresentado anteriormente, a PL deve ser capaz de fazer com que os ApEn reconheçam, processem e identifiquem as informações e as ideologias presentes nos variados gêneros textuais, nos variados tipos de cultura e em diversas “situações comunicativas recorrentes” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Volóchinov (2018, p. 99) assevera que a “[...] palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social.”. Por isso, existe uma “representatividade da palavra como fenômeno ideológico” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 99, grifo do autor). Leitura e palavra permeiam o mesmo campo semântico, assim, ao se pensar no “material” palavra, pensa-se no ato leitura. Logo, as imbricações ideológicas estão presentes. Devido a esse caráter, precisa-se falar acerca da relação entre PL e letramento crítico.

Street (2014) faz uma crítica aos processos de letramento na escola apontando que “[...] as maneiras como os *processos sociais de leitura* e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia [...]” (STREET, 2014, p. 130, grifo nosso).

Dessa forma, a escola, sobretudo as disciplinas mais ligadas aos processos de letramento, deve elucidar o quanto a leitura é um processo capaz de formar os ApEn, de modo que eles percebam as relações ideológicas atrás das informações que se encontram nos vários gêneros textuais. Os EnAp, por meio da PL, devem abrir caminhos para que os ApEn desenvolvam uma “compreensão responsiva ativa” (VOLÓCHINOV, 2018), porque, assim, esses mesmos ApEn poderão exercer uma “[...] participativa construção dos sentidos e das intenções expressos no texto e contidos em seus contextos de usos [...]” (ANTUNES, 2010, p. 23).

Como leitura e escrita inter-relacionam-se, pode-se constatar que uma formação leitora frutífera e consistente desenvolverá satisfatoriamente os ApEn no que concerne às práticas de escrita, assim, corroborando o conceito de “produção responsiva ativa” (ZOZZOLI, 2002), pois é isso que a educação deve fazer, como defendem Palma e Turazza (2014, p. 23-24):

A Educação sempre foi (e ainda) é compreendida como um lugar do espaço didático-pedagógico onde se situam os saberes criados, produzidos, comunicados e adquiridos pelos homens que, ao reconhecerem, e processarem informações, convertendo-as em formas de conhecimentos, deles fazem uso não só de modo flexível, mas principalmente com sabedoria. Assim, não basta identificar novas informações sem que elas sejam processadas e transmutadas em conhecimentos, pois é o seu uso adequado e flexível, revestido de da força do saber sócio-cultural-histórico, que faculta compreender a relação indissociável entre educação e cultura [...]

A competência leitora e o livro didático

O livro didático (doravante LD) é muito usado nas escolas brasileiras, sendo encarado como principal senão o único material de ensino-aprendizagem, de modo que ele se tornou até mesmo um guia de ensino para os EnAp, muitas vezes despreparados para sua função (Cf. GERALDI, 1997 *apud* MESQUITA, 2019). Diante disso, podemos perceber como é um

grande desafio formar o EnAp de modo a capacitá-lo a exercer seu papel segundo os preceitos da EL.

Com base nessa constatação, propomos uma SD que norteie o caminho dos EnAp, para que eles possam complementar o LD com que trabalham e/ou criar atividades de sua autoria, considerando seu público-alvo.

As sequências textuais

Elaboramos a proposta de SD com base nas sequências textuais propostas por Adam (2011), por meio da análise textual dos discursos e “tem como papel, na análise de discurso, teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto” (ADAM, 2011, p. 63).

O autor propõe, como parte de uma rede de relações, em que os níveis da análise do discurso englobam os níveis da análise textual e com eles se relacionam, cinco níveis da análise textual: textura; estrutura composicional; semântica; enunciação e coesão polifônica; e atos de discurso e orientação argumentativa (Cf. ADAM, 2011, p. 61).

Neste trabalho, interessam os níveis textura e estrutura composicional, que mostram unidades textuais (proposições enunciadas, períodos, sequências e planos de textos) e caracterizam a linearidade do texto. Essas unidades textuais, juntamente com palavras e sintagmas enunciados, articulam-se de acordo com dois tipos de operações de textualização, denominadas operações de segmentação/ligação (Cf. ADAM, 2008, p. 64; Cf. PASSEGGI *et al.*, 2010, p. 269).

Das unidades textuais, tornam-se relevantes, neste trabalho, as sequências textuais que, definidas por Adam como unidades de análise do texto, são um “conjunto de operações que levam um sujeito a considerar, na produção e/ou na leitura/audição, que uma sequência de enunciados forma um todo significativo” (ADAM, 2011, p. 14). São “unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições.” (ADAM, 2011, p. 205). Adam descreve cinco sequências textuais: descritiva, narrativa, argumentativa, expositiva e dialogal (Cf. ADAM, 2011, p. 216-54). Veremos, a seguir, no que consistem as sequências argumentativas, relevantes para a nossa proposta de SD.

Para que uma série de proposições ligadas por conectores argumentativos (período argumentativo) passe a uma sequência argumentativa, Adam cita um modelo de composição descrito por Ducrot:

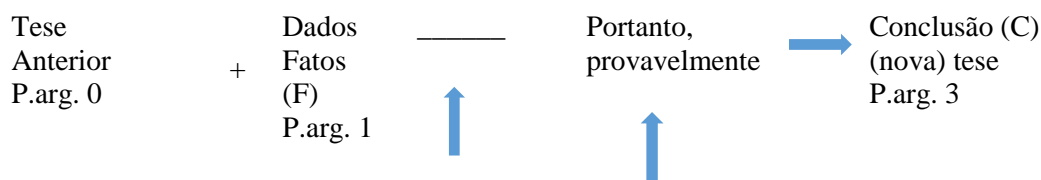
Um grande número de textos literários, sobretudo nos séculos XVII e XVIII, apresenta-se como raciocínios. **Seu objeto é ou demonstrar ou refutar uma tese. Para isso, partem de premissas, nem sempre explícitas, aliás, supostamente incontestáveis, e tentam mostrar que não se pode admitir essas premissas sem admitir, também, esta ou aquela conclusão** — sendo a conclusão a tese a ser demonstrada, ou a negação da tese de seus adversários. E, para passar das premissas às conclusões, utilizam diversos procedimentos argumentativos que, supõem, nenhum homem sensato poderia deixar de realizar (DUCROT *apud* ADAM, 2011, p. 233, grifo nosso).

Para Adam (2011), essa definição, apesar de relacionada a textos literários, evidencia o movimento de demonstrar-justificar uma tese e o de refutá-la. Trata-se de partir de premissas (dados ou fatos) cuja admissão depende de admitir-se também determinada conclusão-asserção. Tanto o movimento de demonstrar-justificar como o de refutar uma tese são garantidos por “procedimentos argumentativos”, que assumem “a forma de encadeamentos de argumentos-provas, correspondendo ora aos suportes de uma lei de passagem, ora microcadeias de argumentos ou a movimentos argumentativos encaixados” (ADAM, 2011, p. 233).

O mesmo autor considera um princípio dialógico a partir do qual se consideram potenciais restrições à passagem das premissas à conclusão asserção:

Um discurso argumentativo [...] situa-se sempre em relação a um contradiscurso efetivo ou virtual. A argumentação é, por isso, indissociável da polêmica. Defender uma tese ou uma conclusão consiste em defendê-la contra outras teses ou conclusões, da mesma maneira que entrar em uma polêmica não implica somente um desacordo [...], mas, sobretudo, ter contra-argumentos (MOESCHLER, 1985, p. 47 *apud* ADAM, 2011, p. 234).

Partindo da integração do modelo de Toulmin (1993 (1958) *apud* ADAM, 2011, p. 233) feita por Van Dijk (1980, p. 119 *apud* ADAM, 2011, p. 233) e do princípio dialógico de Moeschler, descrito na transcrição acima, Adam propõe o seguinte esquema prototípico para a sequência argumentativa (ADAM, 2011, p. 234):



Sustentação A menos que
P.arg. 2 Restrição (R)
(Princípios P.arg. 4
Base)

O esquema acima tem as seguintes características:

- não apresenta ordem linear obrigatória: “a (nova) tese (P.arg. 3) pode ser reformulada de início e retomada, ou não, por uma conclusão que a repete no final da sequência, sendo que a tese anterior (P.arg. 0) e a sustentação podem estar subentendidas” (ADAM, 2011, p. 234); e
- comporta os níveis “justificativo” (P.arg. 1 + P.arg. 2 + P.arg. 3) e “dialógico ou contra-argumentativo” (P.arg. 0 e P.arg. 4).

No nível “justificativo”, considera-se pouco o interlocutor, enquanto no “dialógico ou contra-argumentativo”, há negociação com um contra-argumentador real ou potencial. A estratégia argumentativa envolve respectivamente, nos dois níveis, os conhecimentos colocados e a transformação dos conhecimentos (Cf. ADAM, 2011, p. 234-5).

A análise linguística por meio de focos

Segundo Antunes (2010, p. 49), “[...] analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes [...]”. São esses pontos que fazem com que os ApEn, de fato, passem por um processo significativo no que diz respeito à EL.

No intuito de preparar os ApEn para dominarem sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, a escola deve lhes oferecer instrumentos eficazes para se apropriarem de novas capacidades de leitura, ou de melhorar as capacidades já existentes, sendo isso proporcionado por meio da análise linguística, e não por métodos mecânicos e estanques. Para tanto, Antunes (2010) propõe uma análise linguística apoiada em diferentes fundamentos, apresentados por meio de “focos”. Assim, a autora assegura que a análise pode ser pelo foco nos aspectos globais, na construção do texto e na adequação vocabular.

Embora os aspectos sustentados por Antunes (2010) e apresentados na SD que segue “pareçam” ser exclusivos da escrita, eles também podem e devem ser trabalhados no plano da leitura, usando-os como degraus que podem ser galgados para se chegar a um nível crítico de

leitura proficiente. Desse modo, “[...] eixo dos programas de estudo de língua deve ser, portanto, as especificidades de cada gênero, que vai pedindo, além de outras, lições da gramática que se ajusta à adequação de sua leitura e de sua produção [...]” (ANTUNES, 2010, p. 217).

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

É essencial para o desenvolvimento das atividades da SD proposta que os EnAp dominem, entre outros conhecimentos científicos relacionados à dimensão pedagógica e linguística, a metodologia das sequências didáticas, os gêneros argumentativos e suas marcas linguísticas, a análise textual dos discursos, as sequências textuais e a descrição da Língua Portuguesa. É preciso que esses conhecimentos sejam transformados pela devida transposição didática para serem aplicados em aula, para o público-alvo envolvido.

A transformação dos conhecimentos pode acontecer justamente por meio de práticas de leituras. Por isso, vale ressaltar que optamos por apresentar uma SD que contemple a leitura do gênero textual escolhido porque, raramente, ouvem-se EnAp dizerem que trabalharam ou trabalham a leitura de tal gênero. No geral, o que se ouve é os EnAp dizerem que trabalharam a produção, como se fosse o único e exclusivo aspecto a ser analisado, o que deixa explícita a errônea ideia de que produção e leitura devam ser trabalhadas separadamente.

Além disso, a escolha do gênero justifica-se pelo fato de que os ApEn necessitam desenvolver uma capacidade satisfatória no que concerne à leitura desse gênero textual, para que, assim, os ApEn tenham plenas condições de produção em momentos que requerem esse tipo de gênero, emitir uma opinião em uma dada rede social, sustentar um ponto de vista, ampliar a competência leitora e tornarem-se leitores críticos.

Esperamos alcançar, com esta SD, o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem. Por isso, é preciso explicitar que “[...] uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática[...]” (DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004, p. 82). Pautados na perspectiva “de maneira sistemática”, para que os ApEn sejam, de fato, levados a ampliar seu potencial no que diz respeito à leitura, propomos essa forma de aprendizagem.

Embora nossa SD, apresentada logo mais, seja voltada à PL, em alguns momentos de sua realização, será necessária a presença de ferramentas da pedagogia da escrita devido às duas pedagogias relacionarem-se na EL.

Atividade: Artigo de opinião

Sugestão de texto para leitura: 1) Cadeias e demagogia, de Dráuzio Varella;

Duração da atividade: 10 aulas

Objetivo geral:

- Desenvolver nos ApEn as habilidades necessárias de leitura do gênero textual artigo de opinião, de modo que reconheçam as características do gênero e as marcas linguísticas que particularizam as sequências textuais, a fim de tornarem-se leitores políglotas profícuos, críticos e responsivos.

Objetivos específicos

- Ampliar o conhecimento acerca do gênero artigo de opinião;
- Identificar as sequências textuais típicas do gênero;
- Identificar as marcas linguísticas presentes nas sequências textuais;
- Perceber na leitura como se dão as inter-relações de argumentos;
- Reconhecer as características do gênero artigo de opinião;
- Refletir a partir da leitura sobre as ideologias presentes no gênero estudado.

❖ **Desenvolvimento: apresentação da situação**

- Apresentar a proposta de SD, os materiais necessários para que ela seja desenvolvida e firmar um contrato didático com os ApEn;
- Propor a leitura individual do artigo de opinião escolhido e solicitar que os ApEn observem as particularidades desse gênero de texto, a partir da comparação com gêneros conhecidos pelos estudantes;
- Discutir oralmente, após a leitura individual, as informações levantadas pelos ApEn e mediar a elaboração coletiva de um quadro-síntese que mostre o que os textos lidos têm em comum.

❖ **Módulo 1: Estudo do artigo de opinião**

- Pedir que os ApEn façam uma primeira leitura silenciosa do texto apontado no início desta SD, levantando efeitos de sentido e características do texto em comparação com outros gêneros conhecidos por eles.
- Ler o texto apontado no início desta SD, caracterizando a sequência argumentativa;
- Discutir oralmente, durante e após uma segunda leitura, os pontos mais importantes levantados no gênero artigo de opinião;⁴

⁴ Durante a leitura, é relevante que os EnAp construam, com os ApEn, um quadro que apresente elementos do campo semântico do gênero e das sequências textuais.

- Realizar atividades, após a leitura e as discussões, no plano da oralidade, como paráfrases de algumas partes do texto, cujo objetivo é modificar e/ou ampliar os efeitos de sentido identificados na leitura silenciosa.
- Levantar/analisar suas sequências textuais, por meio do esquema prototípico para a sequência argumentativa (ADAM, 2011, p. 234) — reitera-se — com a devida transposição didática; propor atividades de análise linguística relacionada a elas.
- Analisar com os ApEn o gênero mantendo o foco nos aspectos globais, como o universo da referência, a unidade semântica, a progressão do tema, o propósito comunicativo, os esquemas de composição: tipos e gêneros, a relevância informativa e as relações com outros textos (ANTUNES, 2010);
- Avaliação: pedir, previamente, que os ApEn organizem-se em dupla ou trio, selecionem um artigo de opinião e levem para a aula seguinte. É necessário que os ApEn façam a leitura antes da aula marcada para a realização da avaliação. Na sala de aula, será solicitado à dupla ou ao trio que se faça uma síntese e apresente, oralmente, à turma uma análise levando em consideração a análise baseada no foco em aspectos globais.

❖ **Módulo 2: Desenvolvimento de outras habilidades de leitura do gênero artigo de opinião**

- Analisar o artigo de opinião com o foco voltado aos aspectos de construção, indicados por Antunes (2010): a coesão e a coerência, os tipos de nexos textuais e os recursos de constituição dos nexos textuais;
- Explorar os aspectos de adequação vocabular, como a relevância da adequação vocabular do gênero e os efeitos de sentido pretendidos por meio de recursos morfossintáticos (ANTUNES, 2010);
- Avaliação: solicitar a produção individual de um quadro divulgando o resultado da análise empreendida a partir dos aspectos estudados em aula.

❖ **Avaliação final:** Propor que os ApEn selecionem um artigo de opinião, que trate de alguma temática social relevante, e apresentem (os EnAp podem organizar um momento de oficinas ou seminários para que aconteça a execução da avaliação) uma análise de leitura baseada nos aspectos estudados em sala. Cada grupo terá entre 15-20 minutos para a apresentação.

Considerações Finais

Nas Considerações Iniciais, foram levantadas as seguintes perguntas que nortearam este trabalho: 1) Quais são os conceitos e os pressupostos da EL e da PL? 2) Que conhecimentos o EnAp deve dominar para desenvolver o ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, visando a promover uma competência leitora proficiente para os ApEn? 3) Qual seria uma proposta de SD que materializasse os pressupostos da EL e da PL para o ensino da língua, em relação ao gênero artigo de opinião? As perguntas 1 e 2 foram respondidas na Fundamentação Teórica, e a 3, na Proposta de Sequência Didática.

Os tópicos “A educação linguística” e “A pedagogia da leitura” contemplaram ambas as questões. Em “A educação linguística”, vale destacar que se explicitaram as duas perspectivas da EL: a dimensão linguística, embasada pelo trabalho com gêneros textuais, e a pedagógica, que propõe uma organização do ensino da língua pautada em seis pedagogias, entre elas, a da leitura, foco do nosso estudo. Também nesse tópico, tratou-se do contrato didático, dos obstáculos epistemológicos e da transposição didática, essenciais para o planejamento das atividades pelo EnAp.

Em “A pedagogia da leitura”, evidenciou-se a leitura como processo cognitivo-sócio-interacional, concebido como uma atividade cognitiva e, portanto, complexa, em que há interação autor-texto-leitor. Pontuou-se, no tópico “A pedagogia da leitura e o letramento crítico”, a relação entre PL e o capacitação dos ApEn para apreender ideologias subjacentes aos gêneros textuais. Em “A competência leitora e o livro didático”, sustentou-se a importância de o EnAp assumir uma postura de professor-pesquisador e de dominar o saber científico. Por fim, os tópicos “As sequências textuais” e “A análise linguística por meio de focos” focalizam a fundamentação teórica necessária para a produção da proposta de SD para o gênero artigo de opinião. Na Proposta de Sequência Didática, aplicamos o conhecimento explicitado na Fundamentação Teórica por meio das atividades sugeridas.

Ressaltamos que, em relação ao ensino da leitura, ainda há muito a ser feito, principalmente no que tange à elaboração de atividades que verdadeiramente apliquem os pressupostos da EL, tanto pelos autores de LDs como pelos EnAp em nosso país. Por fim, é necessário apontar que é fundamental que os EnAp sejam capazes de sistematizar o trabalho levando em consideração o uso dos gêneros textuais e de refletir sobre a relevância das tarefas propostas para a capacitação de seus ApEn em leitura crítica.

Referências Bibliográficas

- ADAM, J. M. *A linguística textual*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 11ªed. São Paulo: Ática, 2002.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª Edição Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. Brasília, DF, 2017.
- CASTILHO, A.T. et al. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In: *Funcionalismo linguístico: Novas tendências teóricas*. São Paulo, Contexto, 2012, p. 17-42.
- CUNHA, A.F. Funcionalismo. In: *Manual de linguística*. MARTELOTTA, M.E. (org.). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 157-176.
- DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e (Org.) de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 81-108.
- DONATO, A. *Em Torno de Algumas Questões Educacionais*, acessado em http://www.obore.com/acontece/textos_especiais_em_torno_de_algunas.asp, em 08/06/2011.
- HOPPER, P. J. On some principles of grammaticization. In: Traugott e Heine (Eds) *Approaches to grammaticalization*, 2 v., Amsterdam: Benjamins, 1991.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 14.ed. Campinas: Pontes, 2001.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor*. 14.ed. Campinas: Pontes, 2011.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 16ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- KOCH, I. V. Que é Língua? In: *Conversas com Linguistas – Virtudes e Controvérsias da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 124.
- KOCH, I.; ELÍAS, V. M.. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARQUESI, S. C. “Contribuições da Análise Textual dos Discursos para o Ensino em Ambientes Virtuais”. In: *Revista Linha D’Água*, v. 26, nº 2, p. 185-201, 2013.

- MARTELLOTA, M.E., VOTRE, S.J., CEZARIO, M.M. O paradigma da gramaticalização. In: MARTELLOTA, M.E., VOTRE, S.J., CEZARIO, M.M. (Orgs.). *Gramaticalização no Português do Brasil: Uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 45-75.
- MARTELOTTA, M.E. *Mudança linguística: Uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MESQUITA, R.U. *Competência leitora: análise de livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio, sob a perspectiva da educação linguística*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.
- PALMA, D.V.; TURAZZA, J.S. Educação Linguística: reinterpretações do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: PALMA, D.V.; TURAZZA, J.S. (Orgs.) *Educação Linguística e o ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014, p.23-61.
- PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva (org.). *Educação linguística e o ensino de língua portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014.
- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. Formação de professores e interdisciplinaridade na perspectiva da educação linguística. In: (BASTOS, N.B.) (Org.). *Língua Portuguesa – aspectos linguísticos, culturais e identitários*. São Paulo: EDUC, 2012, p. 215-33.
- PASSEGGI, L. et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: BENTES, A.C.; LEITE, M.Q. (orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação – panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 262-312.
- ROJO, R. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Trad.: Claudia Berliner. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.) *Ler e produzir: discurso, texto e formação do leitor*. Maceió: Edufal, 2002. p.17-31.

**LINGUISTIC EDUCATION AND READING PEDAGOGY: A PROPOSAL FOR
TEACHING SEQUENCE FOR THE GENDER OPINION ARTICLE**

ABSTRACT:

The objective of this paper is to propose a didactic sequence that addresses opinion article, contemplating the assumptions of linguistic education and reading pedagogy. This subject relevance is justified by the fact that opinion article is an extremely important genre for learners, that are also on teachers role, according to “linguistic education”) to consciously interact in society, apprehending and communicating points of view. As a theoretical basis, we are based on concepts of linguistic education, reading pedagogy, reading and reading competency and Textual Analysis of Speeches. This paper is divided into Initial Considerations, Development (theoretical foundation and didactic sequence), Final Considerations, References and Bibliography.

KEYWORDS: Linguistic Education. Textual linguistics. Argumentative sequences.

Envio: novembro/2020
Aceito para publicação: dezembro/2020

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267