



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



MARIA SALETI DIAS SATELLI

**CAPACIDADES DE LINGUAGEM:
O ARTIGO DE OPINIÃO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Cornélio Procópio

2018

MARIA SALETI DIAS SATELLI

**CAPACIDADES DE LINGUAGEM:
O ARTIGO DE OPINIÃO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Segati Rios Registro

Cornélio Procópio

2018

MARIA SALETI DIAS SATELLI

CAPACIDADES DE LINGUAGEM:

O ARTIGO DE OPINIÃO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (Profletras), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), para obtenção do título de Mestre.

BANCA ORGANIZADORA

Prof^a. Dr^a: Eliane Segati Rios Registro
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Prof^a. Dr^a: Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a: Marilúcia Santos Domingos
Striquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Cornélio Procópio, 26 de março de 2018.

A Deus, Senhor de tudo e de todos.

A minha família, minha benção.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), em especial à orientadora Profa. Dra. Eliane Segati Rios Registro, e Profa. Dra. Eliana Merlin Denagutti de Barros, pela assistência, apoio na pesquisa e conclusão deste trabalho.

Aos membros da Comissão Examinadora, Profas. Dras. Vera Lúcia Lopes Cristovão e Marilúcia Santos Domingos Striquer, pela contribuição, na qualificação, com discussões bastante significativas de aprimoramento para o nosso trabalho.

Às queridas “sobreviventes”, Albenize Cristina Pereira, Angelita Cristina de Moraes, Flávia de Paula Graciano Nisco, e Luciana Teixeira da Silva Lima, amigas de luta, que unidas no Programa, foram meu alicerce e força para continuar e avançar as etapas a serem concluídas.

Ao meu marido Carlos Alberto Satelli, e meus filhos Carlos Alberto Satelli Filho e Henrique Dias Satelli pela paciência, compreensão e incentivo nos momentos mais difíceis dessa jornada.

SATELLI, Maria Saleti Dias. **Capacidades de linguagem**: o artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental. 2018. 242f. Dissertação (Profletras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio. 2018.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva defender e comprovar a eficiência da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo e dos procedimentos teórico-metodológicos de Sequência Didática na aprendizagem de um gênero argumentativo, considerando o que prega os documentos oficiais, DCE (PARANÁ, 2008) e PCN (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa. Para tanto, organizamos o trabalho pedagógico em um material didático, apoiados nos procedimentos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 2008) e da SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010); e em teorias de ensino do gênero desenvolvidas por Gonçalves e Barros (2010); Buckta e Striquer (2015) e Striquer (2012, 2014). Tomou-se como material de análise e comparação as versões iniciais e finais dos textos produzidos pelos alunos sujeitos da pesquisa. Os textos para a intervenção foram selecionados considerando sua autenticidade, temáticas relacionadas à realidade dos alunos(as) e seus receptores, e suas capacidades de linguagem. Quanto às estratégias de ensino de produção textual escrita recorreremos, principalmente, a Antunes (2010), Geraldi (2002), Bronckart (2009), e Koch (2004, 2007). A análise das produções na perspectiva sociointeracionista da língua procurou evidenciar as capacidades de linguagem empregadas pelos alunos(as) na construção do gênero. Os resultados da pesquisa evidenciaram a relação direta das escolhas teóricas e metodológicas para a organização da proposta interventiva e o aprimoramento da versão inicial do gênero. Confirmou-se, ainda, a hipótese da relevância dessas teorias e metodologias nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que possibilitaram avanços significativos no emprego das capacidades de linguagem na produção textual do gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática. Artigo de opinião. Capacidades de linguagem. Ensino Fundamental.

SATELLI, Maria Saleti Dias. **Language Capacities:** opinion article in the elementary school, 9th. 2018. 242p. Dissertation (Profletras) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio. 2018.

ABSTRACT

The present research aims to defend and to verify the efficiency of the Sociodiscursive Interactionism theory and of the methodological procedures of Didactic Sequence to learn how an argumentative genre, considering what the official documents exposes, DCE (PARANÁ, 2008) and PCN (BRASIL, 1998) of Portuguese Language. For this, we organized the pedagogical work in a didactic material, supported by the theoretical and methodological procedures of the ISD (BRONCKART, 2008) and SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010); and in teaching theories developed by Gonçalves and Barros (2010); Buckta and Striquer (2015) and Striquer (2012, 2014). The initial and final versions in the genre studied were chosen as analysis and comparative material. The texts for the intervention were selected considering their authenticity, and the themes in the reality of students and their receptors. Language capacities were also considered in this selection. To improve the written production, we were supported by Antunes (2010), Geraldi (2002), Bronckart (2009), and Koch (2004, 2007). The analysis of the final productions in a socio-interactionist perspective of the language evidenced the language capabilities used by the students in the construction of the genre. The results from this research showed a direct relation of the theoretical and methodological choices to organize the intervention proposal and to improve their initial text in the opinion article. The hypothesis was confirmed because the theories and methodologies applied with students in the Portuguese Language classes are very efficient. We observed significant advances in the use of the language capabilities in the final textual production.

KEYWORDS: Didactic Sequence. Opinion article. Language Capabilities. Elementary School

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organização e sequenciação dos conteúdos no ensino fundamental...	22
Figura 2: Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos.....	23
Figura 3: Esquema da Sequência Didática (SD).....	55
Figura 4: Aluno “A”	121
Figura 5: Aluno “B”	122
Figura 6: Texto digitado pelo aluno “A”	123
Figura 7: Texto digitado pelo aluno “B”	124
Figura 8: Versão inicial do texto do aluno “A”	126
Figura 9: Versão final do texto do aluno “A” antes da digitação	127
Figura 10: Versão final do texto do aluno “A” digitado.....	128
Figura 11: Versão inicial do texto do aluno “B”.....	134
Figura 12: Versão final do texto do aluno “B” antes da digitação	135
Figura 13: Versão final do texto do aluno “B” digitado.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultado da quantificação de dissertações e teses	15
Gráfico 2: Resultado da quantificação de trabalhos de 2006 a 2016	16
Gráfico 3: Resultado da quantificação de trabalhos por Estados e Universidades.....	17
Gráfico 4: Resultado da quantificação por nível escolar	20
Gráfico 5: Resultado da quantificação de trabalhos por gênero	23
Gráfico 6: Resultado da quantificação de temáticas abordadas nos trabalhos referentes ao 9º ano, com SD, produção textual e estrutural do gênero artigo de opinião	25

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Nosso MDG de artigo de opinião	79
Quadro 2: Plano textual global da SD interventiva	87
Quadro 3: Categorização do mapeamento das capacidades de linguagem na produção inicial	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 O ESTADO DA ARTE DO ARTIGO DE OPINIÃO	14
2 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP)	33
2.1 A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	33
2.2 O DISCURSO, O TEXTO E O GÊNERO PARA OS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS: PCN (1997, 1998) E DCE (2008)	36
2.3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)	42
2.3.1 Teoria e Conceitos Pertinentes	43
2.3.2 Linguagem, Discurso, Texto e Gênero nos Preceitos Teóricos do ISD	46
2.3.3 As Proposições do ISD para a Produção Textual	48
2.4 AS FERRAMENTAS DA ENGENHARIA DIDÁTICA	51
2.4.1 Modelo Didático (MD).....	51
2.4.2 Sequência Didática (SD)	53
2.5 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO	60
2.5.1 O Gênero Argumentativo na Escola.....	60
2.5.2 Conceituação e Caracterização do Artigo de Opinião	61
3 MÉTODO E CONTEXTO	72
3.1 METODOLOGIA.....	72
3.2 CONTEXTO EDUCACIONAL.....	74
3.2.1 Histórico do Município e do Colégio	74
3.2.2 Perfil dos Alunos Participantes da Pesquisa	77
3.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA SD.....	78
3.3.1 A Síntese da Proposta Interventiva	78
3.3.2 Seleção dos Textos para a SD.....	83
4 PROPOSTA INTERVENTIVA, A SD	85
4.1 A APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	92
4.2 A PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO	93

4.3 OS MÓDULOS DA SD	99
4.3.1 Módulo 1	99
4.3.2 Módulo 2.....	104
4.3.3 Módulo 3.....	111
4.3.4 Módulo 4.....	117
4.4 A PRODUÇÃO FINAL DA SD	118
4.4.1 Revisão e Reescrita da Produção Inicial.....	118
4.4.2 Análise da Produção Final dos Alunos e Resultados.....	125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICES	155
APÊNDICE A – Proposta Interventiva de Artigo de Opinião	155
ANEXOS.....	238
ANEXO A - Resultados das provas do SAEP de Língua Portuguesa (últimos três anos)	238
ANEXO B - Matriz de referência de Língua Portuguesa da SAEP, 9º ano.....	240
ANEXO C - Descritores definidos para o simulado, a partir da matriz de referência, com destaque dos de melhor desempenho dos alunos(as)	241
ANEXO D - Resultado da prova de simulado de Língua Portuguesa do 9º ano (2017).....	242

1 INTRODUÇÃO

Sou professora de Língua Portuguesa (LP) do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Estado do Paraná, e atuo na Educação Básica há aproximadamente dezoito (18) anos, na educação fundamental II, e no ensino médio. Na minha práxis docente, pude observar que no ensino fundamental II, em especial no 9º ano, e nas aulas de outros professores da mesma área, existem muitos problemas que afligem o desenvolvimento das práticas docentes. Estes estão relacionados, principalmente, à falta de domínio, pelos alunos/as, dos elementos responsáveis pela textualidade e enunciação, à insuficiente prática de produção textual nas aulas, e à falta de motivação para a realização dessa atividade. Tais fatores, influenciam diretamente no interesse e na dificuldade dos alunos na construção de seus textos, tanto no que confere à produção discursiva, quanto à estrutura linguística de gêneros solicitados, o que culminam em deficiências nas capacidades de linguagem muito significativas.

Outro problema diagnosticado refere-se à outra prática que interfere na qualidade de produção de um texto: a leitura, pois os alunos na escola, em sua maioria, não têm o hábito de ler textos que efetivamente contribuam com suas produções. O PCN (BRASIL, 1998, p.48) confirma a importância da leitura ao afirmar que “o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita.” Pela leitura o aluno se apropria de construções linguísticas, amplia o vocabulário, adquire novas informações, o que o faz desenvolver seu texto com mais coesão e coerência.

Como agravante, os problemas diagnosticados não se restringem apenas à disciplina de Língua Portuguesa, estendem-se às diversas áreas do conhecimento, comprovados por relatos colhidos em conversas informais, e em discussões desenvolvidas em reuniões pedagógicas na escola, visíveis nas ineficientes produções de trabalhos escritos e nas respostas das avaliações dissertativas aplicadas pelos professores.

A partir desse panorama apresentado entende-se que o professor de Língua Portuguesa precisa buscar novas possibilidades, enfrentar novos desafios em suas aulas para propor atividades de produção textual mais significativas, com base em conceitos e teorias de linguagem que favoreçam essas práticas. O ensino da Língua Portuguesa contribui nas diversas áreas e está atrelado aos usos da linguagem em geral, considerando as necessidades humanas.

O Parâmetro Curricular Nacional (PCN), (BRASIL, 1998) de língua portuguesa concebe a linguagem como prática social humana. Nessa seara, o ensino de produção textual deve atender às reais necessidades comunicativas, que extrapole a finalidade meramente escolar. Precisa ser um trabalho que responda às reais funções dos textos que circulam na esfera social. Corrobora tais afirmativas a DCE (PARANÁ, 2008, p.68) ao expor que “[...] entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc.” O que justifica a proposta deste trabalho.

Muito embora o PCN (BRASIL, 1998, p.23) defenda o trabalho com o texto como “objeto de ensino”, e a DCE (PARANÁ, 2008) afirme que o trabalho em Língua Portuguesa deva considerar os gêneros discursivos, o conteúdo temático, os elementos que geram a textualidade e enunciação, não dispõem como isso deva ser desenvolvido. Então, de que forma os procedimentos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 2009), e conseqüentemente, da SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010) podem contribuir para a superação dos problemas diagnosticados na construção do artigo de opinião na versão inicial do texto?

Cabe compreender que, na sociedade, é possível observar o quanto a competência argumentativa integra as práticas sociais de linguagem dos sujeitos em sua vida diária, sejam elas simples ou complexas. O saber se posicionar criticamente a fatos ou situações é primordial para os alunos/as para aumentar a participação social nas diversas esferas sociais, para fazer valer direitos, ter voz e respeito pelos demais, efetivar sua inclusão social e exercer sua cidadania plena. Nesse seguimento o PCN (BRASIL, 1998, p.41) confirma que “a argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, da capacidade para interagir e de respeito ao outro.”

Por isso, a escolha dos gêneros a serem desenvolvidos na escola não deve ser aleatória, deve responder às situações comunicativas do dia a dia. E, no seu desenvolvimento, é preciso criar estratégias no ensino de língua portuguesa que gerem discussões a respeito de temas atuais, polêmicos, de interesse dos alunos/as, que permitam sua tomada de posicionamento crítico, para que as aulas de produção de textos se tornem mais significativas, assim como conferimos nas pesquisas e leituras feitas no levantamento do estado na arte, considerando o gênero selecionado, o ano escolar e a prática desenvolvida.

Mediante os problemas apresentados e as discussões desenvolvidas sobre o trabalho com a linguagem na escola, definimos como nosso objetivo geral da pesquisa, para o (9º) nono ano do Ensino Fundamental, defender e comprovar a eficiência da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009) e dos procedimentos teórico-metodológicos de Sequência Didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010) na aprendizagem de um gênero argumentativo.

Para cumprir esse objetivo, nossa proposta intenciona a elaboração de um material didático, a ser implementado no ano supramencionado, no Colégio Estadual Rubens Lucas Figueiras – Ensino Fundamental e Médio, localizado no Distrito Cruzeiro do Norte, município de Uraí - Paraná.

Para tanto, buscamos fundamentar nossa proposta nas seguintes teorias-base: Pressuposto teórico-metodológico do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) (BRONCKART, 2009); e nesse seguimento, a engenharia didática composta pelas ferramentas metodológicas: sequência didática (SD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Para complementar tais teorias, nos fundamentamos, também, no modelo didático de gênero (MDG) (GONÇALVES; BARROS, 2010); e nas teorias de Buckta e Striquer (2015) e Striquer (2012, 2014) para o desenvolvimento de estratégias para o ensino do gênero artigo de opinião.

Nesse intento, a nossa proposta é orientada, ainda, por teorias sobre metodologia de Bortoni-Ricardo (2008), Gil (2010) e Vergara (2006) que discutem sobre o método dedutivo, estudo de caso, natureza qualitativa e interpretativista.

1.1 O ESTADO DA ARTE DO ARTIGO DE OPINIÃO

Para o desenvolvimento de nossa proposta, uma varredura no lattes das produções mais recentes das pesquisas sobre o tema é de suma importância, uma vez que pretendemos categorizar as dimensões ensináveis do gênero selecionado, e criar estratégias de ensino para o nível escolar definido. Tal levantamento foi realizado no período de 2006 a 2016, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹. Para tanto, consideramos

¹ A busca de dissertações e teses no banco de dados da (CAPES) foi solicitada por e-mail à secretária da Universidade Estadual de Londrina (UEL), mediante as seguintes palavras-chave: artigo de opinião, sequência didática (SD), ensino fundamental e produção textual, considerando os últimos dez (10) anos, 2006-2016. A categorização da pesquisa foi realizada de 1 a 30 de novembro de 2016.

as seguintes palavras-chave: artigo de opinião, sequência didática (SD), ensino fundamental e produção textual. Como resultado, foram extraídos setenta (70) trabalhos de trinta e seis (36) universidades, categorizados a seguir segundo: 1) Dissertações e Teses, 2) Os últimos dez (10) anos, 3) Estados e universidades, 4) Nível escolar, 5) Gênero e 6) Temáticas.

Desses trabalhos temos sessenta e duas dissertações (62) e oito (8) (teses), representadas no gráfico um (1).

Gráfico 1: Resultado da quantificação de dissertações e teses.



Fonte: A autora.

Como observado no gráfico um (1), a partir das palavras-chave elencadas para a presente pesquisa, encontramos oito (8) teses e sessenta e duas (62) dissertações. Dentre as sessenta e duas (62) dissertações encontradas, temos, em sua maioria, as que abordam a produção textual do artigo de opinião, com maior incidência no ensino fundamental, com SD, e com diversas delas no 9º ano.

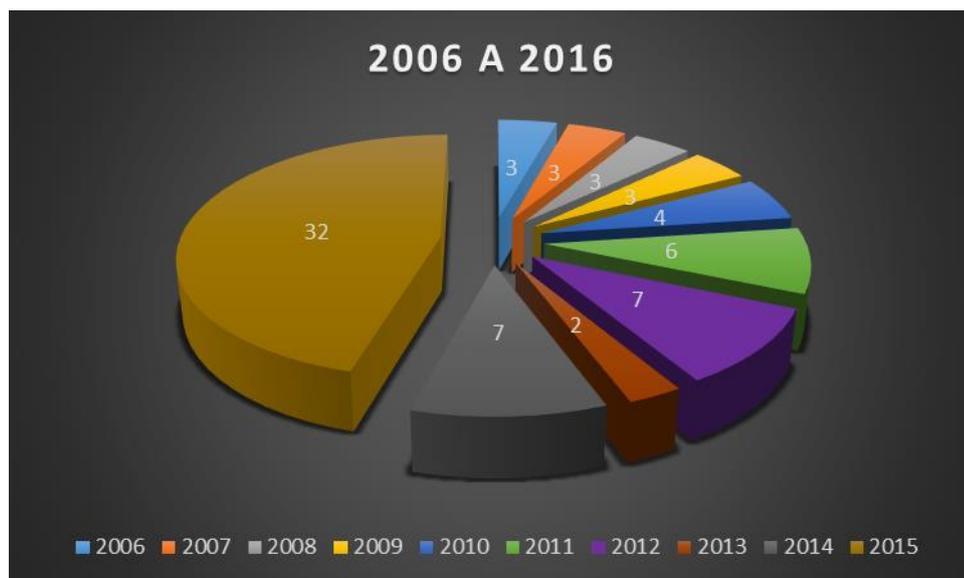
As teses são todas sobre produção textual e estrutural. Quatro (4) delas focam textos de opinião em geral, e quatro (4) artigo de opinião. Cinco (5) são do ano de 2015, uma (1) é de 2014, uma (1) de 2012, e outra de 2011. Duas (2) são direcionadas ao ensino fundamental II, uma (1) ao 7º ano, e outra ao 9º ano, e duas (2) ao ensino fundamental I, ambas ao 5º ano. Tendo em vista que nosso trabalho adota os princípios teórico-metodológicos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com SD. É importante destacar que apenas uma dentre as oito (8) teses trabalham

com SD, e focam o ensino fundamental II, e a produção textual, embora não no mesmo ano escolar.

O número expressivo de dissertações encontradas no portal da CAPES, mediante as palavras-chave elencadas, pode ser justificado devido ao fato de o curso de mestrado ser uma oportunidade aos professores da educação básica aprofundar seus conhecimentos dentro da área que atuam. Enquanto as teses são produzidas por professores que atuam nas universidades e possuem outros objetivos que extrapolam essa meta, e por isso aparecem em número menor em nossa pesquisa.

O gráfico dois (2) é um demonstrativo da categorização referente a trabalhos desses últimos dez (10) anos:

Gráfico 2: Resultado da quantificação de trabalhos de 2006 a 2016.



Fonte: A autora.

O gráfico dois (2) demonstra que a maioria dos trabalhos pesquisados é recente, dos anos de 2012, 2014 e 2015.

O ano de 2015 totaliza trinta e dois (32) trabalhos; o de 2014, sete (7); o de 2012, sete (7). Esses trabalhos versam, principalmente, sobre as temáticas das palavras-chave, relevantes para a proposta. Os demais trabalhos correspondem ao ano de 2011 com seis (6); 2010, com quatro (4); 2006, 2007, 2008 e 2009 com três

(3) cada ano; e 2013 com dois (2). Tais trabalhos exploram a oralidade, a leitura, e também a escrita do artigo de opinião.

Haja vista que o artigo de opinião é um gênero produzido a partir de um tema polêmico, a existência de maior número de trabalhos que focam o gênero em 2012, 2014 e 2015 justifica-se, provavelmente, pelo aumento de incidência nesses anos de alguns temas em destaque na mídia nacional, como racismo em diversos setores da sociedade, corrupção, falta de ética política, Copa do Mundo no Brasil, problemas e discussões na área da educação, redução da maioria penal, violência, e etc.

A princípio nosso objetivo era a pesquisa de trabalhos nos últimos dez anos, porém os referentes ao ano de 2016 no Banco de Dados da CAPES não foram encontrados. Tal fato pode ser justificado pelo mês em que a pesquisa foi desenvolvida, não dispondo tempo suficiente para sua publicação no portal.

Os trabalhos dispostos nesse Banco de Dados foram desenvolvidos em diversas universidades brasileiras, pertencentes a diferentes Estados, como podemos observar a seguir no gráfico três (3):

Gráfico 3: Resultado da quantificação de trabalhos por Estados e universidades.



Fonte: A autora.

Como é possível observarmos no gráfico três (3), os trabalhos originam-se de universidades pertencentes a dezenove (19) Estados brasileiros, sendo eles: Paraná; Paraíba; Minas Gerais; Rio de Janeiro; Piauí; Rio Grande do Norte; Ceará;

Acre; Espírito Santo; Bahia; Goiás; São Paulo; Pará; Santa Catarina; Rio Grande do Sul; Pernambuco; Mato Grosso do Sul; Mato Grosso e Alagoas. Esses Estados abarcam trinta e sete (37) universidades ao todo.

As pesquisas desenvolvidas em universidades paranaenses somam quatro (4) trabalhos, os quais pertencem à Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba; à Universidade Estadual de Londrina (UEL); e à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), de Cascavel. Da Paraíba temos sete (7) trabalhos ao todo referentes à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); e à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa.

A Minas Gerais pertencem cinco (5) trabalhos, abarcando a Universidade Federal de Viçosa (UFV); a Universidade Federal de Uberlândia (UFU); e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte. Do Rio de Janeiro extraímos na pesquisa apenas um (1) trabalho, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), de Seropédica.

Do Piauí temos o total de dois (2) trabalhos foram realizados na Fundação Universidade Estadual do Piauí (FUESPI), de Teresina. No Rio Grande do Norte foram desenvolvidos quatro (4) trabalhos referentes à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal; e à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Natal.

Do Ceará temos quatro (4) trabalhos feitos na Universidade Federal do Ceará (UFC), de Fortaleza. No Acre há somente um (1) trabalho, na Universidade Federal do Acre (UFAC), de Rio Branco. Do Espírito Santo temos dois (2) trabalhos, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), de Vitória. De Goiás, um (1) trabalho na Universidade Federal de Goiás (UFG), de Goiânia. São Paulo conta com a maioria dos trabalhos pesquisados, total de dezessete (17) dos setenta (70) encontrados, envolvendo as universidades Pontifícia Universidade Católica (PUC), do município de São Paulo; Universidade de Taubaté (UNITAU); Universidade de São Paulo (USP), do município de São Paulo; Universidade Estadual Paulista (UNESP), de Presidente Prudente; Universidade São Francisco (USF), de Bragança Paulista; e Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), do município de São Paulo.

No Pará, temos a Universidade Federal do Pará (UFPA), de Belém com um (1) trabalho. Santa Catarina com um (1) na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), de Tubarão. O Rio Grande do Sul apresenta cinco (5) trabalhos entre a Universidade de Caxias do Sul (UCS); a Universidade de Santa Cruz do Sul

(UNISC); a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); e a Universidade de Passo Fundo (UPF).

À Bahia pertencem três (3) trabalhos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), de Santo Antonio de Jesus. Pernambuco conta com cinco (5) trabalhos referentes à Universidade de Pernambuco (UPE), de Recife, e de Garanhuns. Ao Mato Grosso do Sul pertencem três (3) trabalhos, que são da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), de Três Lagoas; e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), de Dourados.

Finalizando a pesquisa, do Mato Grosso extraímos dois (2) trabalhos, pertencentes à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), de Cuiabá. E de Alagoas, dois (2) trabalhos da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió.

Provavelmente o Estado de São Paulo² apresenta maior número de universidades e trabalhos por desenvolver programas que tem parceria com universidades de renome no âmbito nacional, entre elas a PUC, a UNESP, a USP . Há bolsas de estudo para professores efetivos da rede estadual de ensino, viabilizando e incentivando a formação continuada em cursos de mestrado e doutorado. É requisito os cursos pertencerem a mesma área de atuação do candidato na rede estadual e serem reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição que fomenta as pesquisas.

Os trabalhos também foram delimitados por nível escolar, com o objetivo principal de fazer um levantamento da quantificação, e focar os que apresentam mesmo nível escolar da proposta, isto é, 9º ano do ensino fundamental II. Nesse sentido, o gráfico quatro (4) expõe os dados da pesquisa.

² As informações sobre programas de incentivo à formação continuada de professores efetivos da rede estadual de São Paulo encontram-se no site: <http://www.educacao.sp.gov.br/cursos-professores>.

Gráfico 4: Resultado da quantificação por nível escolar.

Fonte: A autora.

A partir do gráfico quatro (4), constatamos que do total dos setenta (70) trabalhos pesquisados, trinta e quatro (34) deles pertencem ao ensino fundamental (EF). Desses trabalhos temos vinte e oito (28) do ensino fundamental II (EF2), que comportam vinte e dois (22) do nono ano (9º ano). Do ensino fundamental I (EF1) constam quatro (4) trabalhos. Nos demais níveis temos vinte e dois (22) trabalhos direcionados ao ensino médio (EM), oito (8) não informados (NI), três (3) à educação de jovens e adultos (EJA), sendo três (3) destes ao EJA no ensino médio, com um (1) deles conjuntamente ao EJA no ensino fundamental. Embora a pesquisa tenha sido feita voltada para o ensino fundamental, encontramos três (3) trabalhos no ensino superior (ES), pela aproximação com as demais palavras-chave, SD, artigo de opinião, e produção textual, o que pode ser relevante na medida em que possa ser útil para a fundamentação deste trabalho.

O número de trabalhos encontrados com o gênero artigo de opinião com foco no ensino fundamental é bastante consistente, mesmo que, atualmente, ele seja um gênero mais presente nas salas de aula no ensino médio.

Conforme informações veiculadas pelo programa “Escrevendo o Futuro”³, o artigo de opinião foi inserido no programa em 2007, nas 4ª e 5ª séries do ensino

³ O Programa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa da [Fundação Itaú Social](#), com coordenação técnica do [Cenpec](#) - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, que

fundamental, dentre outros gêneros como poesia, e memórias literárias. Em 2008, a partir da parceria com o Ministério da Educação houve a abrangência do Programa em ações e em anos, alcançando o 5º, 6º, 8º e 9º do fundamental, 2º e 3º anos do ensino médio, e o mesmo passou a ser denominado “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”. Em 2009 houve uma preocupação maior com a melhoria da argumentação dos alunos do ensino médio. Com isso, em 2010 o programa abrangeu do 5º ao 3º ano do ensino médio com Cadernos do Professor com sequências didáticas para trabalhar com gêneros textuais, dentre eles o artigo de opinião, direcionado para os anos do ensino médio. Na 3ª edição da Olimpíada, ano de 2012, o programa lançou o Caderno *Virtual Pontos de Vista*, com a sequência didática do gênero Artigo de Opinião adaptada para o meio digital, áudios, vídeos e jogos. Além disso, com novas turmas no curso a distância “Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas”, a “Comunidade Virtual” passou a se chamar “Portal Escrevendo o Futuro”, e ganhou novas seções interativas. A “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro” abrangeu todos os Estados e mais de 91% dos municípios brasileiros, tendo a participação de mais de 100 mil professores em todo o país. E, a partir disso, o programa só veio crescendo e se aperfeiçoando. Atualmente, o gênero artigo de opinião no programa é voltado a alunos do 2º e 3º séries, na medida em que são os anos que participam do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e vestibulares para o ingresso nas universidades.

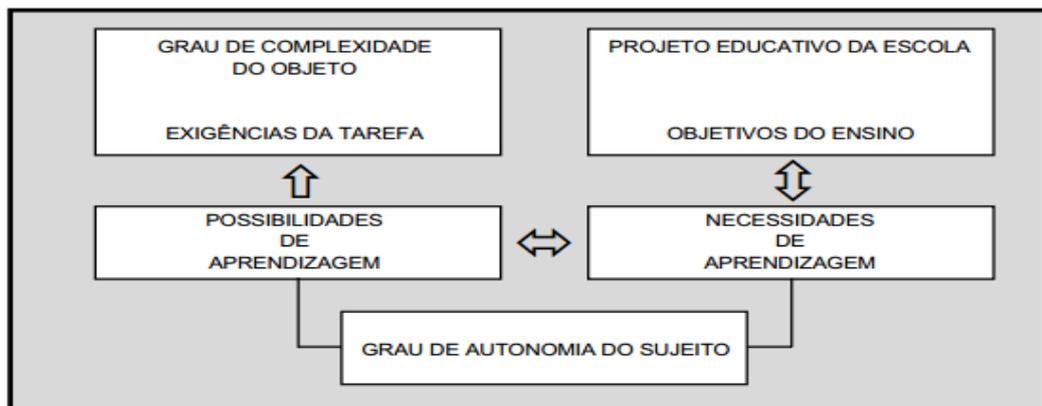
Desse modo, trabalhos com o gênero artigo de opinião tem dado foco maior ao ensino fundamental, o que incentiva o desenvolvimento desse gênero nesse nível escolar, desde os anos iniciais, pois o gênero contribui para a tomada de posicionamento crítico, e melhoria de construção de argumentos.

contribui para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país. Realiza diversas modalidades de formação presencial e a distância para educadores, além de um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, desenvolvida em parceria com o [Ministério da Educação](#). Também são parceiros do programa na execução das ações o Conselho Nacional dos Secretários de Educação ([Consed](#)), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação ([Undime](#)) e o [Canal Futura](#).

O número encontrado de trabalhos no 9º ano justifica-se por ser o ano escolar do ensino fundamental II em que muitos professores trabalham com gêneros de seqüências argumentativas, pois, de acordo com a DCE (PARANÁ, 2008, p.96) “Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, [...] em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries”. E como, nesse nível escolar, pressupõe-se que os alunos já tenham mais maturidade para a leitura e a escrita, o foco maior seja nesses gêneros, o que Lemes (2013, p.14-15) ratifica ao afirmar que há a crença que “apenas após o ‘total’ domínio da língua o sujeito estaria apto a trabalhar com a escrita de maneira argumentativa”.

Corroborando PCN (BRASIL, 1998, p.39) que “A organização e seqüenciação dos conteúdos no ensino fundamental deve ser decidida pela escola e pelo professor, considerando o contexto de atuação educativa [...]” O PCN (BRASIL, p.39) representa isso por meio de um organograma:

Figura 1: Organização e seqüenciação dos conteúdos no ensino fundamental.



Fonte: PCN (BRASIL, 1998, p.39).

Para a prática de textos escritos no terceiro e quarto ciclos, conforme PCN (BRASIL, 1998, p.57) são sugeridos os seguintes gêneros de acordo com o grau de complexidade:

Figura 2: Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos.

LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: PCN (BRASIL, 1998, p.57)

A categorização dos trabalhos por gênero textual, com base nas palavras-chave, também é relevante para identificar em que tais trabalhos se aproximam da referida proposta, posto que o gênero artigo de opinião é seu objeto de estudo.

Em seguida, temos o gráfico que dispõe os dados levantados a respeito:

Gráfico 5: Resultado da quantificação de trabalhos por gênero.



Fonte: A autora.

O gráfico cinco (5) expressa os trabalhos com gêneros, tanto os que apenas abordam artigo de opinião, quanto os que contribuem para o seu desenvolvimento, além de delimitar os que focam apenas a produção textual e estrutural do gênero, os que desenvolvem a metodologia de SD de Schneuwly e Dolz (2004), e que são voltados ao nono ano (9º ano) do ensino fundamental II.

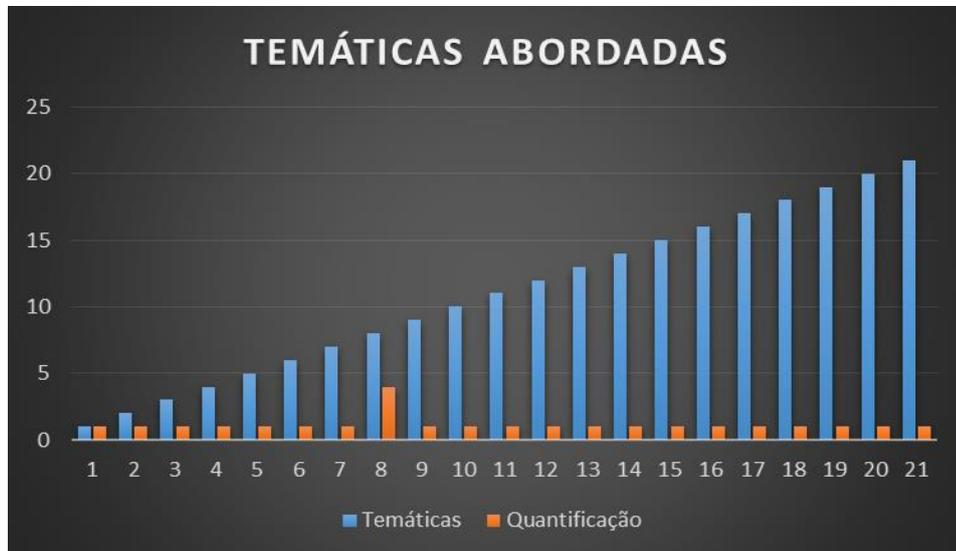
Como é possível constatar, dentre os trabalhos pesquisados encontram-se cinquenta e sete (57) que adotam o gênero artigo de opinião (AO) como objeto de estudo, resultado bastante expressivo, considerando que é o gênero selecionado para o desenvolvimento da proposta. Para delimitar ainda mais, há cinquenta e cinco (55) deles (AOESC) que dedicam-se à escrita: produção textual e estrutural do gênero.

Com o propósito de explorar na pesquisa a metodologia a ser utilizada na elaboração da proposta de intervenção, a SD, foram identificados quarenta e três (43) trabalhos (AOSD), que abordam a teoria de Schneuwly e Dolz (2004)⁴, e com artigo de opinião. Cabe ressaltar que desses quarenta e três (43), treze (13) deles têm como objeto de estudo o gênero artigo de opinião, desenvolvem a SD de Schneuwly e Dolz (2004), e focam a produção textual e estrutural do referido gênero no 9º ano (9ºANOSD), o que confere a eles maior proximidade com a proposta. Ainda há, dentre os setenta (70) trabalhos, treze (13) que contemplam conjuntamente com o gênero artigo de opinião outros gêneros, compondo a classificação de gêneros diversos (GD), que se incluem na sequência argumentativa.

Na categorização apresentada na sequência, focamos apenas as temáticas desenvolvidas nos treze (13) trabalhos que apresentam maior proximidade com a proposta de intervenção, no que se refere ao gênero, ao nível escolar, à metodologia adotada, e às habilidades linguísticas, características supramencionadas.

⁴ Conforme Schneuwly e Dolz (2010, p.82) “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” É composta por etapas sequenciadas: Apresentação da situação; Produção inicial; Módulos; Produção final.

Gráfico 6: Resultado da quantificação de temáticas abordadas nos trabalhos referentes ao 9º ano, com SD, produção textual e estrutural do gênero artigo de opinião.



Fonte: a autora.

Conforme o gráfico seis (6), podemos observar que os treze (13) trabalhos contemplam uma variedade de temas. Há aqueles que abordam apenas um, outros mais de um. Quatro deles não os especificam, ou apresentam abordagem de uma diversidade deles.

Esses temas são atuais, polêmicos e de interesse da comunidade a quem são direcionados, características próprias do gênero artigo de opinião. Os selecionados são pretextos para o desenvolvimento e produção do gênero. Conforme Rodrigues (2007, p.174) considerando “[...] menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise e a posição do autor”.

Com vistas à apresentação das devidas temáticas, no gráfico 6, para maior praticidade e visualização, utilizamos numerais para representá-las. São abordadas vinte e uma (21) temáticas, sendo elas: 1- Violência urbana; 2- Esporte; 3- Adolescência; 4- Inteligência humana; 5- Racismo; 6- Ética e corrupção; 7- Redução da maioria penal; 8- Tecnologia Educacional; 9- Uso do celular em sala de aula; 10- Educação; 11- Vida urbana, 12- Globalização; 13- Mídias; 14- Juventude virtual; 15- Redes sociais; 16- Internet; 17- Desarmamento; 18- Lei da palmada; 19- O livro didático; 20- Trabalho infantil; e 21-Copa do Mundo de 2014. Cada uma dessas

temáticas é abordada em trabalhos diferentes, ou mais de uma delas em um mesmo trabalho, o que será explicitado em sua apresentação.

Na medida em que buscamos levantar os trabalhos que mais se aproximavam da proposta interventiva e de seu objetivo, que é o de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a produção de textos argumentativos, a partir do gênero artigo de opinião, foram encontrados esses treze (13) trabalhos dentre os setenta (70) pesquisados. Nessa seara, serão apresentados aqui, em cada um deles, as características que determinam ou não essa aproximação.

Paulino (2015) desenvolveu, na USP, uma dissertação com as temáticas violência urbana, esporte, adolescência e inteligência humana, com vistas a investigar as atividades do professor com gêneros argumentativos em sala de aula, e em que medida isso contribuía com a escrita do gênero artigo de opinião. Para tal, apoiada nas orientações de Schneuwly e Dolz (2004), planejou uma SD para a produção de artigo de opinião. Tomou como produção inicial e final as avaliações externas aplicadas, respectivamente, no primeiro e segundo semestre do ano letivo. Os resultados da pesquisa comprovaram que há uma relação direta entre as escolhas teóricas para a organização do trabalho pedagógico e a melhoria da qualidade de escrita dos alunos, e conseqüentemente, do posicionamento crítico deles diante dos temas.

Araújo (2015), na UFP, desenvolveu uma dissertação com a temática racismo no Brasil, objetivando contribuir na formação de autores competentes e críticos de seus próprios textos, por meio do ensino e produção do gênero artigo de opinião, pautados pela abordagem das SD de (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Os resultados mostraram que o método adotado possibilitou o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos.

No trabalho subsequente, de Schwarzbold (2015), em dissertação realizada na UFU, com a temática ética e corrupção, a autora preocupou-se em desenvolver a competência argumentativa escrita dos alunos por meio de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), centrada no ensino do gênero artigo de opinião, com foco nos operadores argumentativos. Em relação aos resultados, relata que houve pequenos avanços. Embora tenham melhorado na escrita do gênero, continuaram a fazer uso dos operadores mais habituais.

Ferreira (2015), em dissertação na UNEB, com a temática redução da maioria penal, objetivou desenvolver o uso de estratégias argumentativas na produção de artigo de opinião. Para tanto, também fez uso da SD sugerida por (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Os resultados se mostraram satisfatórios, na medida em que uma grande parte dos alunos conseguiu um melhor desempenho ao produzir seus textos.

Santos (2015), na UFA, desenvolveu uma dissertação com diversas temáticas visando contribuir com a qualidade da educação, e ensino, prática docente, de língua portuguesa, no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Para isso, elaborou uma SD com o gênero artigo de opinião como eixo organizador, ancorada nos pressupostos teóricos de (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Como a sequência não havia sido implementada até o momento, os resultados almejados eram de contribuição com a leitura e a escrita no 9º ano, e de que o material fosse referência para outros trabalhos na escola, a favor do letramento dos alunos.

Ferreira (2015), na UFRRJ, em sua dissertação de mestrado, também contemplando diversas temáticas, propôs a realização de um trabalho sistemático de ensino-aprendizagem da escrita do gênero artigo de opinião em sala de aula. A ação pedagógica apoiou-se nos pressupostos da pesquisa-ação, dado que objetivou transformar a prática docente e a escrita dos alunos. Diante dessa perspectiva, elaborou uma SD, fundamentada na teoria de (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Os resultados revelaram que os alunos passaram a considerar o contexto de produção do gênero, havendo progressos quanto ao uso da tipologia argumentativa e das operações argumentativas de justificação, refutação e negociação. E mesmo que não tenham se apropriado plenamente da escrita do gênero, uma maior preocupação dos alunos com relação às capacidades linguístico-discursivas foi diagnosticada, como o uso de modalizadores e de operadores argumentativos. Com isso, o estudo reafirmou o impacto da aplicação da sequência didática na escrita dos alunos.

Freitas (2015), pela UPE, em sua dissertação com a temática *tecnologia educacional*, teve como propósito investigar como desenvolver habilidades de escrita do texto argumentativo, tendo como eixo organizador o artigo de opinião, a fim de que os alunos ampliem seu potencial argumentativo. A pesquisa foi de cunho interpretativo e interventivo, e o procedimento metodológico qualitativo. Para o desenvolvimento das atividades a autora elaborou uma proposta teórico-

metodológica, uma SD, com base na teoria de (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Diagnosticou-se ao final do processo que houve o aprimoramento da capacidade argumentativa dos estudantes, com textos mais eficientes.

Em outra dissertação, de Nascimento (2015), também na UPE, com a temática O uso do celular em sala de aula, o objetivo do trabalho foi de identificar a contribuição da SD de Schneuwly e Dolz (2004) para a construção de estratégias argumentativas na produção de artigos de opinião pelos alunos, considerando o gênero dentro da prática social escolar. Em busca dos resultados e objetivos almejados, a pesquisa foi de base qualitativa e exploratória por meio de um estudo de caso de dezesseis (16) produções de alunos. Os resultados se apresentaram satisfatórios, pois os alunos participaram efetivamente de uma prática social, interviram com argumentos, e se tornaram mais eficientes em seus propósitos comunicativos na produção final.

Melo (2015), em sua dissertação desenvolvida na FUESPI, contemplando temáticas variadas, objetivou analisar a apropriação do gênero textual artigo de opinião a partir das produções textuais dos alunos do 9º ano, e elaborar uma proposta de intervenção que ampliasse o conhecimento dos alunos acerca do gênero. Nessa seara, realizou uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, a partir da observação sistemática do desempenho dos alunos ao produzirem o gênero, tanto em relação aos aspectos discursivos, quanto aos linguístico-discursivos. A partir dos dados colhidos, e dos problemas diagnosticados, para a proposta de intervenção, elaborou uma SD, com base em (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Dentre os resultados da pesquisa, observou-se que os alunos apresentam dificuldades em produzir artigo de opinião porque não se apropriaram efetivamente desse gênero, visto que não estão expostos a eles nem em casa, nem na escola. Não há relatos de resultados após a implementação da proposta, pois no desenvolvimento da dissertação a mesma não havia ainda sido implementada.

Santos (2015) desenvolveu uma dissertação na UEMS, com diversas temáticas, em que a proposta foi de aplicar uma metodologia diferenciada em língua portuguesa, visando ampliar a competência comunicativa dos alunos, mediante a leitura, escrita e reescrita de artigos de opinião. A proposta teve como base metodológica, a SD de (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Para levantar os problemas que envolvem o processo ensino e aprendizagem de linguagem, foram aplicados questionários com professores da área. A SD foi dividida em quatro (4)

módulos. O primeiro para esclarecer conceitos de língua e gramática; O segundo para conhecer e reconhecer o gênero artigo de opinião; O terceiro para elaborar um esboço do texto para construção de sua primeira versão; E o quarto a produção do artigo de opinião com tema livre. Os resultados revelaram a grande influência da oralidade na escrita, o que demonstra o pouco contato dos alunos com a modalidade escrita.

Campelo (2015), na FUESPI, em sua dissertação, contemplando as temáticas Globalização, Mídias, Juventude virtual, Redes sociais no Brasil, teve como objetivo examinar, no processo de produção textual do gênero artigo de opinião feita pelos alunos, o emprego de operadores argumentativos. Foi realizada uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativo-interpretativa. A proposta de intervenção teve como base teórico-metodológica a SD de (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Os resultados foram promissores, visto que a SD foi uma metodologia eficiente, pois contribuiu para que os alunos se utilizassem adequadamente dos operadores argumentativos no gênero selecionado.

Mendes (2012), na UFC, trabalhou uma dissertação com as temáticas internet, desarmamento, Lei da palmada, livro didático para compreender como procedia o trabalho com gêneros textuais a partir dos produtos, textos dos alunos, e do processo adotado. Para tal, foi elaborada uma SD para desenvolver o gênero artigo de opinião. A SD foi implementada, e avaliada, e ao final foram elaboradas sugestões para contribuir com o trabalho do professor em sala de aula. A base metodológica adotada foi a de (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). A adoção dessa proposta provocou mudanças nas produções textuais dos alunos nas capacidades linguísticas.

Finalizando, Miranda (2014), PUC de São Paulo, com um trabalho com a temática trabalho infantil que objetivou desenvolver um estudo gramatical produtivo, tomando o texto como unidade de sentido e não como pretexto para estudos gramaticais descontextualizados. A gramática reflexiva a serviço da melhoria da produção textual. Para isso, o gênero artigo de opinião tornou-se o eixo organizador de desenvolvimento de uma SD baseada nos pressupostos teóricos e metodológicos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Os resultados evidenciaram que o estudo gramatical em sala de aula é importante para desenvolver a competência comunicativa, mas só terá resultados satisfatórios se priorizar a reflexão, isto é, se realizar a análise linguística a partir de um gênero textual.

Em suma, as pesquisas aqui desenvolvidas representam um mapeamento da diversidade de trabalhos dentro dos temas que mais se aproximam da proposta de intervenção, que além de ser um demonstrativo que comprova, especificamente, a relevância do trabalho com o gênero artigo de opinião, com a SD, e produção textual do gênero no 9º ano do ensino fundamental com vistas à melhoria da construção de argumentos e oportunidade de tomada de posicionamento crítico, também compõe um material bastante rico de leitura e base para a nossa proposta.

Portanto, a pesquisa a respeito não se encerra, é possível que haja mais trabalhos focando os temas supracitados. Os que aqui foram encontrados podem não ser o suficiente, mas servem de um significativo aparato teórico e metodológico para o desenvolvimento da proposta, visto que, hipoteticamente, nos faz acreditar que a nossa proposta interventiva construída com base nos procedimentos teórico-metodológicos na linha do ISD (BRONCKART, 2009), e na SD (SHNEUWLY; DOLZ, 2010) possibilitam um avanço no desenvolvimento das capacidades de linguagem de um gênero argumentativo, especificamente, do gênero artigo de opinião, que culminará na produção eficiente desse gênero.

A partir do levantamento dos problemas com a produção textual dos alunos dentro da escola, e mediante todas as contribuições direcionadas a nossa proposta, colhidas nas dissertações pesquisadas, comprovamos a necessidade de formação e qualificação profissional dos professores de língua portuguesa para a melhoria do processo ensino e aprendizagem nas escolas. Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) se torna uma grande oportunidade para os professores que apresentam graduação na área, posto que é um programa oferecido em rede nacional, que consiste em um curso de pós-graduação *stricto sensu* e visa a formação de professores do ensino fundamental para o ensino de língua portuguesa, com vistas ao avanço do trabalho com o processo ensino e aprendizagem em sala de aula, e à reflexões acerca dos usos da linguagem presentes na sociedade contemporânea.

Para o alcance do objetivo geral pretendemos: Listar informações relevantes de trabalhos próximos à proposta interventiva, por meio de levantamento do estado da arte; Pesquisar teorias e seus conhecimentos significativos para aporte e desenvolvimento da proposta; Diagnosticar os problemas e aprendizagens dos alunos(as) a partir de uma primeira produção do gênero artigo de opinião; Elaborar módulos para a Sequência Didática (SD) com atividades estratégicas que busquem

superar os problemas diagnosticados; Implementar as atividades da SD no ano escolar definido; Acompanhar o desempenho dos alunos(as) nas atividades e acessorá-los no que for necessário; Analisar os resultados obtidos da implementação das atividades da SD, verificando os avanços obtidos mediante comparação entre versão inicial e final do gênero; E por fim, concluir a respeito da eficácia ou não da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009) e da Metodologia de SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010) na apropriação de um gênero argumentativo.

Para atingir tais objetivos, nosso trabalho encontra-se estruturado nas seguintes seções:

A primeira seção da fundamentação teórica, “O processo de ensino e aprendizagem da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa (LP)”, discute a respeito da realidade com a prática docente de produção textual nas escolas, o que os documentos prescritivos defendem sobre isso, e nesse sentido, o que determinam como o objeto de ensino da língua portuguesa. Nessa seção pleiteamos, ainda, conceitos significativos que definem a perspectiva teórica que norteia a nossa proposta, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2009), sua proposta de trabalho com a linguagem, notadamente, com a produção de textos. Para tanto, discutimos sobre as ferramentas da engenharia didática e sobre o gênero artigo de opinião, princípios metodológicos que orientam e organizam a nossa proposta de intervenção, que são as ferramentas da engenharia didática, que consistem no Modelo Didático de Gênero (MDG) de Artigo de Opinião de (GONÇALVES; BARROS, 2010), base para a elaboração de uma síntese de nossa proposta interventiva, e na Sequência Didática (SD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). Para o levantamento das dimensões ensináveis do gênero artigo de opinião e contribuição com a proposta, discorreremos sobre as conceituações e caracterizações do gênero na visão de Buckta e Striquer (2015) e Striquer (2012, 2014).

Na segunda seção, “método e contexto”, apresentamos a metodologia da pesquisa, o contexto da efetivação do trabalho, os dados históricos relevantes do município e distrito, bem como informações do colégio e perfil dos alunos participantes, amostra dessa pesquisa. E, também, todos os procedimentos necessários para a elaboração da SD, sua descrição, análise e resultados da implementação realizada no Colégio Estadual Rubens Lucas Filgueiras.

Na terceira e última seção desse trabalho, dispomos a análise das versões finais em comparação às iniciais, com vistas a levantar os resultados, e demonstrar os avanços originados do processo. A análise ocorre a partir das mesmas amostras de textos de alunos(as) exemplificados na correção linguística, determinados sob critérios definidos.

Nas “considerações finais”, retomamos alguns pontos significativos das principais teorias discutidas em nosso trabalho. A partir dos resultados obtidos, após a implementação da SD, procuramos validar a hipótese levantada a princípio neste trabalho, e responder a problematização exposta. Além do mais, averiguamos se os objetivos propostos foram alcançados.

Para contribuir ainda mais com a confirmação de que as teorias e métodos aplicados são eficazes, trouxemos para essas considerações os resultados da participação dos alunos(as), amostra dessa pesquisa, no Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) (2017) em Língua Portuguesa. E apresentamos as contribuições do trabalho para a área, para nós e para o Colégio de implementação.

2 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esta seção pretende apresentar discussões que envolvem a realidade com a prática docente de produção textual nas escolas, o que os documentos prescritivos defendem a respeito, e o que consideram como o objeto de ensino da língua portuguesa. Na seção abordamos, ainda, em que consiste a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2009) e qual sua proposta de trabalho com a linguagem, em especial, com a produção de textos. Também apresentamos as ferramentas da engenharia didática de acordo com Bronckart (2009) e Dolz e Schneuwly (2010), e finalizamos as discussões debatendo sobre os gêneros argumentativos na escola, e apresentando conceituações e características subjacentes do gênero artigo de opinião e seu ensino, conforme Buckta e Striquer (2015) e Striquer (2012, 2014).

2.1 A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nossos alunos estão constantemente envolvidos por diversas situações de comunicação que exigem a produção de textos, sejam elas formais ou informais. Participam de práticas sociais que os expõem a essa necessidade. Os textos, os quais, no cotidiano, nas diferentes esferas sociais os alunos precisam produzir, apresentam grau de complexidade variados, o que Bakhtin (2003) denomina de primários e secundários, os quais serão melhor esclarecidos no decorrer deste trabalho.

Embora o aluno apresente um determinado domínio de sua língua, que é nato, há situações discursivas em que ele apresenta mais dificuldade de se sobressair linguisticamente, isto é, de produzir textos orais ou escritos que expressem com mais propriedade sua intenção comunicativa, respeitando as exigências da situação de comunicação, nas diversas esferas sociais dispostas a sua atuação, pois, conforme Bakhtin (2003) o campo da atividade humana irá determinar o gênero a ser produzido, o que lhe confere mais, ou menos formalidade.

Em busca de sanar essas dificuldades, o processo de ensino deve instrumentalizar o aluno, por meio de atividades, para produzir bons textos, para que possa reconhecê-los, e fazer uso deles nas diversas circunstâncias de interação ou

comunicação. Vale destacar que as atividades de produção textual devem ter a função de formar cidadãos capazes de agir criticamente na sociedade em que vivem, pois os textos possibilitam sua participação como cidadão ativo, reflexivo, autônomo e crítico em uma sociedade letrada.

Como afirma Koch e Elias (2011, p.34):

[...] a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.

Desse modo, a produção textual exige de seu autor diversas estratégias e a mobilização de conhecimentos.

O trabalho com a estrutura linguística deve necessariamente fazer parte das discussões no desenvolvimento da produção textual dos alunos, mas é preciso considerar a interação estabelecida entre os principais elementos que constituem o processo de comunicação, no caso o escritor e o leitor. Pois, ao escrevermos devemos compreender que temos algo a dizer, e isso é dirigido a um ou vários interlocutores: nossos receptores.

Nesse aspecto, Paulino (2015, p.23) defende que “a escrita pode ser tão dialógica e dinâmica quanto a fala, pois o enunciador interage com seus possíveis interlocutores e pode fazer reformulações de acordo com o que acredita ser mais adequado e eficiente”. Explica melhor Marcuschi (2008, p.77) ao afirmar que:

Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa.

Um dos problemas visível nas aulas de LP, é que comumente não se define com precisão, nas atividades de produção textual, a quem o aluno deve se dirigir ao produzir seu texto, isto é, quem é seu receptor. Isso é primordial, pois, de acordo com Marcuschi (2008, p.78) a “mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos.” O que comprova que o perfil do interlocutor interfere nas decisões linguísticas do autor ao escrever seu texto. Diante

disso, concluímos que, como nas atividades de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa não é comum a definição de quem será seu interlocutor, o aluno considera sempre o professor nesse papel, o que não permite que tenha oportunidades de diversificar tomadas de decisões linguísticas nas suas produções textuais, atrapalhando sua experiência de novas situações reais de comunicação.

É sob essa perspectiva interacionista ou dialógica de escrita que o ensino de LP deve desenvolver a produção textual em sala de aula, preceitos defendidos pelo PCN, (BRASIL,1998), e DCE (PARANÁ, 2008). Assim, conforme PCN (BRASIL, 1998), o aluno possa desenvolver sua competência discursiva quer dizer, “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p.23).

Embora haja as prescrições do PCN (BRASIL, 1997, 1998) e DCE (PARANÁ, 2008) disponibilizadas para o trabalho com a língua em sala de aula e contribuições de teorias, como as de Marcuschi (2008), de Antunes (2003), de Geraldi (2002) e outras para o ensino de produção textual nas aulas de LP, a maioria das escolas ainda insiste em priorizar exercícios mecânicos com a linguagem, sem significado para o aluno, com frases descontextualizadas de uma situação real de comunicação. Para Antunes (2003, p.27):

[...] é na escola que as pessoas ‘exercitam’ a *linguagem ao contrário*, ou seja, a linguagem que *não diz nada* [...] o aluno produz uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa ‘o que se diga’ e o ‘como se faz’.

Marcuschi (2008) comunga das mesmas ideias ao expor que “para se produzir um texto deve-se seguir algumas normas, mesmo que não sejam regras rígidas. [...] não se pode enunciar de qualquer modo os conteúdos [...].”

Paulino (2015, p.23) traz algumas sugestões para a correção do problema. No processo de interação na produção textual o aluno precisa experienciar algumas fases, como: “I) primeiro planejar, II) depois, escrever – o que seria a primeira versão do seu texto – e III) em seguida, revisar e reformular o seu texto, [...].” A produção de texto é um processo contínuo na medida em que até sua versão final passa por diversas etapas.

Ainda Geraldi (2002, p.160) expõe algumas condições que são necessárias para orientar o aluno em sua produção textual, como:

(a) se tenha o que dizer; (b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; (c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; (d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...); e (e) se escolhem (sic) as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Esses autores buscam trazer teorias que esclareçam e orientem o trabalho com o processo ensino e aprendizagem de LP nas atividades de produção textual desenvolvidas na escola, em busca de contribuir com o desenvolvimento da disciplina na sala de aula.

Assim, o ensino da produção textual precisa considerar o discurso, o texto, e em especial o gênero, que materializa o texto, pois o gênero prepara o aluno para produzir textos orais e escritos, levando em consideração o contexto e as funções desse ao ser utilizado, o que torna esse processo menos fragmentado ou descontextualizado, e sim, mais significativo para o aluno, garantindo-lhe um aprendizado mais eficaz.

E para desenvolver esse trabalho é preciso compreender precisamente do que se trata o discurso, o texto e o gênero para que possam, ao mesmo tempo ser reconhecidos, diferenciados, e situados dentro do campo da linguagem.

2.2 O DISCURSO, O TEXTO E O GÊNERO CONFORME DOCUMENTOS PRESCRITIVOS: PCN (1997, 1998) E DCE (2008)

Até o momento nos preocupamos em discutir como tem sido o processo de ensino e aprendizagem da produção textual nas aulas de LP, os principais problemas que afligem essa prática e as possíveis mudanças a serem implementadas. Esses problemas deram origem a reflexões sobre o ensino desenvolvido no ensino fundamental, que culminaram na construção do PCN (BRASIL, 1998). O documento adotou conceitos e procedimentos advindos de estudos mais recentes na área da linguagem. Dentre eles podemos destacar as de gênero discursivo de Bakhtin (1992), de gênero de texto de Bronckart (1985, 1994), de sequência didática de Dolz e Schneuwly (1996), de ensino de português de Geraldi (1984, 1993, 1996), de letramento e multiletramento de Rojo (1989, 1996), e outras teorias afins, de outros estudiosos de renome na área.

Quando se desenvolve um trabalho com a língua de forma tradicional, a preocupação reside no ensino das unidades linguísticas, como fonemas, letras,

sílabas, palavras, enfim, morfemas da língua, trabalhados de forma descontextualizada, o que não contribui para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Para o PCN (BRASIL, 1998), a linguagem é considerada um instrumento de inserção social que visa garantir o exercício pleno da cidadania. Como afirmam, “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (p.19).

Nessa seara, possibilitar o domínio da língua oral e escrita ao aluno deve ser um dos objetivos da disciplina de LP. O PCN (BRASIL, 1998) declara que “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (p.19).

É importante compreender que, conforme o PCN (BRASIL, 1998, p.20-21):

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado.

Confirmam Bakhtin/Volochinov (1999, p.127) que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. E ainda, nesse sentido (p.48):

É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada.

A DCE (PARANÁ, 2008), assim como o PCN (BRASIL, 1998), foi um documento construído com vistas a romper com práticas tradicionais de desenvolvimento da LP nas escolas, inspirando-se nas reflexões e teorias construídas por estudiosos da linguagem na década de 1980. Incorporou, também, preceitos defendidos pelo documento orientador que as antecedeu, o Currículo Básico (1990), que orientava os professores a um trabalho de sala de aula focado na

leitura e na produção textual, buscava romper com o ensino tradicionalista: “optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo de falar, ler e escrever”, como confirma a DCE (PARANÁ, 1990, p.56).

Nesse sentido, as orientações do referido documento tem como proposta dar “ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico.” O que dispõe a DCE (PARANÁ, 2008, p.48).

Como explicitado até então, a escrita deve pautar-se no processo de interlocução para que os alunos tenham as condições necessárias de produção de textos que os traduzam enquanto sujeitos da aprendizagem, exprimindo opiniões, posicionando-se criticamente frente às diversas situações comunicativas, em face do ponto de vista alheio.

É por meio da linguagem que o sujeito interage no mundo social, e sob a perspectiva que sustenta este trabalho cabe ressaltar que:

Uma vez que a produção de um texto, envolve a linguagem, de acordo com os conceitos do ISD, esta é considerada constitutiva do ser humano, desempenhando um papel de interação semiótica, sócio-histórica e material, com códigos linguísticos socialmente organizados (CRISTOVÃO, 2008, p.262).

Nesse seguimento, antes de nos debruçarmos sobre o gênero proposto nesta dissertação na perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo (ISD) que será apresentada no decorrer deste trabalho, vale refletirmos sobre alguns conceitos como discurso, texto e gênero na perspectiva teórica do PCN (BRASIL, 1997, 1998), e da DCE (PARANÁ, 2008), para reconhecê-los, diferenciá-los e situá-los adequadamente dentro da esfera linguística.

Para compreendermos melhor o que é discurso, texto e gênero nas perspectivas teóricas que abordaremos, é preciso ter uma noção clara do que vem a ser linguagem. Define Brandão (1998) que “A linguagem é uma atividade exercida entre falantes: entre aquele que fala e aquele que ouve, entre aquele que escreve e aquele que lê.” A DCE (PARANÁ, 2008, p.49), com base nos preceitos de Bakhtin, comunga com tal afirmação ao dizer que a linguagem “é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os

homens.” Então, concebe a linguagem “como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais” (p.63).

O PCN (BRASIL, 1998, p.20) considera a linguagem uma “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.” E pela linguagem são construídos discursos, que se concretizam em textos, e se materializam em gêneros.

De acordo com o PCN (BRASIL, 1997, p.18) discurso “refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido.”

A DCE (PARANÁ, 2008, p.63), com base nos preceitos de Bakhtin (1999), afirma que “O discurso é efeito de sentidos entre interlocutores, não é individual, ou seja, não é um fim em si mesmo, mas tem sua gênese sempre numa atitude responsiva a outros textos.” E ainda, sob a defesa do mesmo autor, o discurso vem a ser o resultado da interação, oral ou escrita, entre sujeitos, é “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 1997, p.181).

Sob o enfoque da ciência da linguagem, conclui a DCE (PARANÁ, 2008, p.63) que “O discurso é toda a atividade comunicativa entre interlocutores.” Assim, conforme a DCE (PARANÁ, 2008, p.63) “o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal.” Nesse sentido, a DCE (PARANÁ, 2008) assume como conteúdo estruturante da disciplina de LP o discurso como prática social.

É preciso compreender, conforme Brandão (1998), que os discursos não são neutros, pois os falantes/ouvintes, escritores/leitores são seres que estão inseridos em um tempo histórico, geográfico, fazem parte de uma comunidade, um grupo, e isso lhes determinam crenças, valores culturais, sociais, enfim, carregam ideologias provindas da comunidade a que pertencem. Isso será veiculado nos discursos produzidos de forma explícita ou implícita, exigindo assim mais, ou menos, do interlocutor.

Explica o PCN (BRASIL, 1998, p.21) que “O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos.” Isto é, o texto é o produto da atividade discursiva, seja ela oral ou escrita, que forma um todo significativo. Texto é

considerado uma sequência verbal que apresenta um conjunto de relações estabelecidas por meio da coesão e coerência. É uma unidade significativa global, e não um amontoado de palavras, frases e parágrafos. Objetivando desenvolver a competência discursiva do aluno por meio de um trabalho significativo, que evite discussões linguísticas através de segmentos isolados, descontextualizados, o PCN (BRASIL, 1998) toma como unidade básica de ensino o texto.

A DCE (PARANÁ, 2008) amplia o conceito de texto ao considerá-lo na perspectiva do letramento, e declara que ele envolve não apenas a formalização do discurso verbal ou não-verbal, que é um evento que cinge o antes, quer dizer, as condições de produção; e o depois, isto é, a leitura ou a resposta ativa. Nesse sentido, a DCE (PARANÁ, 2008, p.51) defende que “todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais.”

Nesse seguimento, sob a perspectiva sociodiscursiva, Marcuschi (2008, p.72 *apud* BEAUGRANDE, 1997) enuncia brevemente que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” Complementa Marcuschi (2008, p.79), citando novamente Beaugrande (1997) ao explicar que “O texto é um sistema atualizado de escolhas extraído de sistemas virtuais entre os quais a língua é o sistema mais importante.” Ao lidar com a língua acionamos muito além de regras, e sim um conjunto de sistemas e subsistemas que possibilitam a interação por meio da fala ou da escrita.

Considerando a dimensão dessa esfera interativa, Paulino (2015, p.28) alega que “[...] não podemos eleger um texto modelar para ensinar os alunos a ler e escrever”, pois ele é considerado uma atividade discursiva, realiza-se em atividades específicas, com enunciados adequados a cada situação comunicativa. Com isso, a prática pedagógica não deve centrar-se apenas no texto, mas nas condições de uso da língua nas diversas situações. O que faz com que os documentos prescritivos nacionais e estaduais defendam o trabalho com a LP contemplando a diversidade de gêneros que circulam socialmente. Por isso, a importância de defini-lo adequadamente.

O PCN (BRASIL, 1998, p.21) reconhece que:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.

Assim, confirma o documento (p.22) ao expor que:

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Incorporando os preceitos de Bakhtin (1992), o PCN (BRASIL, 1998) admite que os gêneros são definidos a partir das organizações textuais dentro de certas especificidades de natureza temática, composicional e estilística. Nessa seara, “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (p.23).

Segundo o PCN (BRASIL, 1998), há uma diversidade de textos e gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais em busca de satisfazer suas necessidades. Essa gama de textos e gêneros possibilita um trabalho rico com a linguagem em sala de aula, pois “[...] pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (p.23). Além do mais, “É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social” (p.24).

A DCE (PARANÁ, 2008), fundamentadas na teoria bakhtiniana, considera os tipos relativamente estáveis de enunciados como gêneros discursivos. E comunga com as afirmações apresentadas no PCN (BRASIL, 1998, p.52) na medida em que “A definição de gênero, em Bakhtin, compreendendo a mobilidade, a dinâmica, a fluidez, a imprecisão da linguagem, não aprisiona os textos em determinadas propriedades formais.”

Esse documento prescritivo (PARANÁ, 2008) ainda classifica os gêneros discursivos em primários e secundários. “Os primários referem-se às situações cotidianas; já os secundários acontecem em circunstâncias mais complexas de comunicação [...]. As duas esferas são interdependentes” (p.52). O que defende Bakhtin (2003), porque muitas vezes, os secundários são formados pelos primários revestidos de um caráter especial, transcendendo a realidade concreta e enunciados

alheios. O gênero do discurso é tido como uma “prática social e deve orientar a prática pedagógica” (p.52).

Para compreendermos melhor o que são gêneros textuais, Marcuschi (2008) os distingue de tipos textuais. Ele esclarece que enquanto os tipos textuais são considerados sequências linguísticas, compostas por aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo, os gêneros textuais são “textos materializados em situações comunicativas recorrentes” (p.155).

Considerando a proposta deste trabalho, cabe ressaltar que:

O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas. O que se sugere, sobretudo, é a noção de uma escrita como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente. A possibilidade da criação, no exercício desta prática, permite ao educando ampliar o próprio conceito de gênero discursivo (PARANÁ, 2008, p.56).

Não pretendemos esgotar aqui a discussão quanto aos conceitos de discurso, texto, e em especial gênero, pois o propósito do nosso trabalho é sustentado pela perspectiva teórica do ISD (BRONCKART, 2009), a que merece nossa maior atenção e aprofundamento. O que não exime a relevância do que foi debatido até então, na medida em que os conceitos expostos originam-se das perspectivas teóricas adotadas pelos documentos prescritivos PCN (BRASIL, 1997, 1998), e DCE (PARANÁ, 2008), documentos que prescrevem e orientam a prática pedagógica em sala de aula em âmbito nacional e estadual.

Se nossa proposta tem como base os pressupostos teóricos e metodológicos do ISD, é imprescindível que tomemos conhecimento a seguir do que concerne essa perspectiva, para que possamos compreender suas bases, seus preceitos, o/em que justifica e possibilita um trabalho mais eficaz em sala de aula com a produção textual.

2.3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Até agora em nosso trabalho trouxemos os principais problemas que afligem a prática de ensino e aprendizagem da produção textual na escola; as prescrições dos documentos oficiais PCN (BRASIL, 1998) e DCE (PARANÁ, 2008) para o trabalho com a língua portuguesa na escola, e conceitos relevantes que o envolvem.

Nesta seção nossa preocupação é de trazer esclarecimentos sobre as teorias e conceitos pertinentes ao ISD, sua base, suas influências, e de expor seus pressupostos para o trabalho com a produção textual na sala de aula, tudo isso com base na teoria de Bronckart (2009) e de teóricos que comungam com tal perspectiva teórica.

2.3.1 Teoria e Conceitos Pertinentes

Para se compreender em que consiste os fundamentos do ISD é preciso reconhecer do que se trata, primeiramente, o Interacionismo Social (IS). Os seguidores dessa epistemologia declaram que a linguagem apresenta um papel decisivo no processo de humanização, pois, conforme Bronckart (2008) a ordem da semiose é essencial e também o meio organizador e de acesso às condições de funcionamento das ações humanas e das obras culturais originadas delas.

Nesse caminho, podemos afirmar que essa corrente defende que a construção do pensamento consciente do homem deve ser discutida aliada à construção dos fatos sociais e obras culturais. O IS preocupa-se em discutir o fenômeno linguístico considerando seu contexto social e cultural, o que confirma Bronckart (2009, p.23) ao dizer que devem ser considerados “os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizados.”

As correntes da filosofia e das ciências humanas, seguidoras do IS, mesmo em suas divergências:

[...] tem em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART, 2009, p.2).

De acordo com Bronckart (2009), muitos são os teóricos e teorias pertencentes às correntes da filosofia e das ciências humanas que foram reconhecidos por adotar a posição epistemológica do Interacionismo Social, por exemplo, a obra de Vygotsky, da década de 1980, os estudos subsequentes de pesquisadores da Universidade de Genebra, e a contribuição de Bakhtin no campo da linguagem, representam o fundamento mais radical do interacionismo. Esses conceitos e teorias focam os princípios e problemáticas referentes à ação humana, e

ao seu desenvolvimento, que relacionados aos fatos linguísticos, conduzem ao estabelecimento do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Essa teoria, proposta por Bronckart (2009), contempla seus estudos com base na influência da psicologia da linguagem, que trata as unidades linguísticas como condutas humanas, destacando as condições de sua aquisição e funcionamento, o Interacionismo Social, aceitando que as condutas humanas devam ser entendidas como ações significativas, situadas. Além dessas orientações, vale ressaltar que a teoria de Bakhtin (1992), explorada anteriormente neste trabalho, sobre os gêneros do discurso, que defende que a linguagem se efetive por meio de enunciados na interação social, encontra-se na base do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Bronckart (2009, p.31) confirma as informações expostas, ao dizer que é preciso nos trabalhos com a linguagem “[...] considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas”. Conforme o autor (2009) o ISD alcança em sua análise as dimensões sociais, discursivas e comunicativas das atividades de linguagem. Nesse sentido, para se compreender os processos linguísticos é necessário refletir sobre a ação humana e as relações que estabelece com as atividades languageiras que conduzem ao agir coletivo, com especial atenção às intervenções formativas, sejam naturais, espontâneas ou formais.

As intervenções supracitadas são desencadeadoras de uma aprendizagem social. Conforme Bronckart (2009), o homem, em busca de sobreviver, apresenta um comportamento particular, cria instrumentos que mediam sua relação com o meio, organiza uma cooperação no trabalho que resulta em formações sociais e em desenvolvimento de formas verbais de comunicação com seu par, mune-se de instrumentos e discursos sócio-históricos que o conduzem a auto-reflexão, à consciência, em prol da sua reestruturação psicológica. Nessa seara expõe o autor:

Essa evolução espetacular está indissoluvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais, dessa vez, no sentido estrito da palavra (BRONCKART, 2008, p.31).

Se os estudos da LP tem o propósito de formar os alunos para “agir” no mundo, estabelecendo a comunicação com outrem por meio de textos orais ou escritos, esses precisam desenvolver capacidades de linguagem que permitam-lhes

um comportamento adequado e coerente nas diversas situações de comunicação. O que confirma a necessidade do trabalho na escola com os diferentes gêneros textuais que circulam na esfera social.

Para isso, a teoria do ISD, explicita Bronckart (2009), propõe estudar a interação verbal efetivada pelo sujeito ao relacionar-se com o mundo social e com a intertextualidade, produzindo conhecimento sobre esse mundo. A teoria volta-se para as práticas de linguagem e para as ações linguísticas envolvidas nas interações sociodiscursivas, considerando o uso do pensamento consciente. Tem por objetivo a promoção humana, a formação de pessoas capazes de agir no mundo de forma ética e transformadora, na criação de uma esfera comunicativa em que o agir pedagógico considere a totalidade do saber integrado às atividades, às práticas e às formações sociais, contrapondo-se ao paradigma cientificista/positivista, na medida em que este toma conta das práticas sociais legitimadas, em um ensino formal, da não-reflexão, da supressão da individualidade, da transmissão em vez da produção de saberes.

Essa teoria alcançou diversos países e Universidades, e influenciou diversos estudiosos da linguagem, por exemplo, como afirmam Piconi, Rios-Registro e Valk (2013, p.381), com base na teoria de Machado (2005):

A entrada das ideias do ISD no Brasil deu-se por meio do encontro de duas pesquisadoras, a Profa. Dra. Roxane Rojo e Maria Cecília C. Magalhães, com a tese do ISD na conferência proferida pelo professor Jean-Paul Bronckart, em Madri. Essa conferência atraiu a atenção das pesquisadoras pelo fato de poderem visualizar, no quadro teórico do ISD, um meio que as ajudaria a resolver problemas que envolvem tanto a teoria quanto a prática, enfrentados pelos linguistas aplicados no Brasil.

Conforme as autoras (2013, p.382), também pautadas na teoria de Machado (2005), “as pesquisas realizadas no Brasil se voltam a quatro direções, a saber: formação docente, didática das línguas, linguagem no/do trabalho, e finalmente, a busca por uma articulação, que seja teoricamente embasada, das três direções anteriormente citadas.”

De acordo com as mesmas autoras (2013), e também com base em Machado (2005), o:

[...] crescimento dos estudos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil deu início a partir de um Acordo Interinstitucional estabelecido entre a Universidade de Genebra (UNIGE) e a Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo (PUC/SP), que possibilitou um diálogo entre os pesquisadores dessas duas instituições (PICONI, REGISTRO E VALK, 2013, p.382).

A contribuição do ISD, como declaram as autoras (2013, p.382) supracitadas, “não para de crescer”. São diversas universidades no Brasil e no mundo, aliadas ao Grupo de Genebra que desenvolvem pesquisas e intervenções didáticas na área da linguagem, em prol da melhoria do processo ensino e aprendizagem nessa área do conhecimento.

2.3.2 Linguagem, Discurso, Texto e Gênero nos Preceitos Teóricos do ISD

São importantes as discussões desenvolvidas até então na perspectiva do ISD, e também faz-se relevante a apresentação dos conceitos de linguagem, discurso, texto e gênero dentro dessa perspectiva para que possamos identificar em que os dos documentos prescritivos oficiais para o ensino de LP debatidos neste trabalho comungam com essa teoria e conceituações. Explicitar e situar tais conceitos e teorias, nos princípios do ISD, é sobretudo, reconhecer que todas essas discussões norteiam, orientam, e com isso, contribuem na elaboração da nossa proposta de intervenção.

Para Bronckart (2009), no ISD, a linguagem materializa tanto os aspectos psíquicos quanto os sociais, a enxerga como um tipo de ação, “ação de linguagem”, que é configurada em um contexto psicológico, social, histórico e ideológico por “agentes verbais”, que estabelecem interação entre si e com o meio, o que permite construir a consciência individual e, ao mesmo tempo, a social. O que confirma que a linguagem é uma atividade que permite a interação entre os sujeitos, e complementa Cristovão e Nascimento (2011) ao declarar que a linguagem é concebida como interação no processo de construção do sujeito. A linguagem é um instrumento semiótico que atribui existência e ação ao homem.

Em relação ao discurso, Bronckart (2009) designa-o como a atividade da língua em contexto, por oposição às dimensões do sistema da língua e aos textos concretos que são produtos dessa atividade. Os discursos, no ISD, são também tratados como “tipos de discursos”. E a tipos de discurso, o autor considera os segmentos de textos que estabelecem os gêneros.

Sobre o conceito de texto Bronckart (2009, p.72) dispõe que “[...] são produtos da atividade humana e, como tais, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. Por isso, (p.75), “Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação).” E complementa o autor (2009) ao afirmar que são considerados a materialização linguística das ações linguísticas, frutos da atividade do homem, articulados a uma rede de interesses, de propósitos de relações e situações sociais que fomentam sua produção.

Acrescenta Cristovão e Nascimento (2011, p.40) que “o texto é considerado ‘unidade comunicativa’ porque é determinado pela atividade que o engendra, e não pelas unidades linguísticas que o constituem.”

Diante disso, é preciso considerar que os textos são portadores de significado, e ganham sentido no contexto em que estão inseridos, visto que “dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção” (BRONCKART, 2009, p.113). Então, o texto deve ser entendido como portador de significado, materializado e construído sócio-historicamente.

Para compreendermos o conceito de gênero para o ISD, precisamos reconhecer que tal teoria abandona terminologias adotadas como tipos textuais para assumir a noção de gêneros de texto como formas comunicativas, “uma vez que os gêneros é que correspondem às unidades psicológicas que são as ações de linguagem” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p.36). Ao considerarmos que “exclusivamente pelas representações disponíveis no agente-produtor, que a ação de linguagem constitui uma unidade psicológica” (BRONCKART, 2009, p.100).

Bronckart (2009) expõe que essa teoria considera os gêneros como categorias abstratas. Os textos é que são concretos. Dessa relação gênero-texto é que se origina o gênero textual, regulador e produto das atividades sociais.

Aprofunda o conceito, o autor (2009, p.103 – grifo do autor), ao expor que para Schneuwly (1994, grifos do autor): “[...] os gêneros são *meios* sócio-historicamente construídos para realizar os *objetivos* de uma ação de linguagem; [...] são, portanto, **instrumentos**, ou *mega-instrumentos* mediadores da atividade dos seres no mundo.”

Nesse seguimento, esclarece Striquer (2016, p.132)

Quando o instrumento transforma um ambiente físico e/ou social por meio da atividade instrumentalizada (atividade realizada com a ajuda de instrumento), o instrumento transforma também o próprio sujeito, visto que aumenta os conhecimentos do sujeito sobre aquele ambiente físico e/ou social, o que desenvolve suas capacidades para agir e a regulação de seu comportamento.

O processo age em cadeia, na medida em que os gêneros estão a serviço do homem nas mais diversas situações de comunicação com as quais se depara, é capaz de transformar espaços físicos e sociais, por isso, conseqüentemente, transforma pessoas, as instrumentaliza, dando-lhes o suporte necessário para uma melhor participação social, e equilíbrio psicológico.

Concluimos, com isso, que a produção textual faz parte do cotidiano do homem, serve-o nas mais diversas esferas e práticas sociais.

2.3.3 As Proposições do ISD para a Produção Textual

Bronckart (2009) defende a teoria do ISD em relação à produção textual de gêneros ao afirmar que o “agente-produtor”, isto é, o produtor do texto, aciona propriedades dos mundos formais, o físico, o social e o subjetivo, ao produzir seus textos, sejam eles orais ou escritos. Para tanto, abarca esse conjunto de representações sociais considerando dois tipos de situação: a situação de linguagem externa, e a situação de ação de linguagem interna ou efetiva. A externa, de acordo com Bronckart (2009, p.91) são “as características dos mundos formais, [...] como os observadores poderiam descrever”, enquanto a interna ou efetiva seriam “as representações sobre esses mesmos mundos, [...] como um agente as interiorizou.” Esta é que interfere de fato na produção de um texto empírico, e por meio dela formulamos hipóteses.

Essa situação de ação interiorizada configura-se em uma *base de orientação*, como afirma Bronckart (2009, p.92), por Schneuwly (1988), “a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas.” Essas decisões consistem em definir o gênero de texto mais adequado à situação, e também de escolher “os tipos de discurso, as sequências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos que comporão o gênero de texto escolhido” (p.92).

As representações a serem mobilizadas pelo “agente” são conduzidas por dois lados: pelo contexto de produção textual (em que situação ele julga se encontrar), e pelo conteúdo temático ou referente (temas a serem tratados). Declara

Bronckart (2009, p.93) que “O contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” Tais fatores estão divididos em dois conjuntos: um referindo-se ao mundo físico, e o outro, ao mundo social e subjetivo. Em relação ao mundo físico, Bronckart (2009, p.93) relata que “todo texto resulta de um ato realizado em um contexto ‘físico’”, definido pelos parâmetros: lugar de produção; momento de produção; emissor e receptor.

O receptor, conforme Bronckart (2009), pode assumir o papel de co-produtor ou interlocutor nas produções orais, pois situa-se no mesmo tempo e espaço do emissor, permitindo-lhe resposta imediata. Enquanto na produção textual, em relação a tempo e espaço, isso não ocorre. O gênero escrito, como carta, *e-mail*, *chat*, e outros permitem ser respondidos à distância, mas há uma diversidade de textos que dão essa possibilidade.

Ao que se refere ao mundo social, o que implicará na produção de texto serão normas, valores, regras e outros. E ao mundo subjetivo, a imagem que o “agente” apresenta sobre si próprio na ação linguística. Bronckart (2009) subdivide esse contexto em quatro parâmetros: lugar social (modo de interação em que é produzido); posição social do emissor (papel social assumido pelo agente); posição social do receptor (papel social atribuído ao interlocutor); e objetivo/s da interação (efeito a ser causado).

Sobre o conteúdo temático (ou referente) de um texto, Bronckart (2009, p.97) define “como um conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, [...] traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada.” Para sua análise todos os mundos formais são considerados. As representações são construídas pelo agente-produtor, o que podemos chamar de organização dos conhecimentos prévios, e o que Bronckart (2009, p.97-98) trata como “conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente, [...] estocados e organizados em sua memória, [...], antes de desencadear da ação de linguagem.” E o que as ciências cognitivas consideram como macroestrutura semântica.

É preciso destacar que, conforme Bronckart (2009), esses conhecimentos são desencadeados dessa macroestrutura, mas precisam ser reestruturados, ordenados no sucessivo, semiotizados, organizados em mundos discursivos, diferentes do ordinário, em que se realiza a ação do agente-produtor. E para isso, faz-se

necessário definir o tipo discursivo dentro da diversidade intertextual em que esses conhecimentos serão mobilizados.

Ressalta Bronckart (2009) que caberá ao agente-produtor adaptar seus valores particulares aos novos do contexto sociosubjetivo e do conteúdo temático, por meio de um modelo de gênero adequado, que incidirá sobre a composição interna do texto e sobre as modalidades de mobilização dos mecanismos de textualização e enunciativos. O que Bronckart (2009, p.102 *apud* BAKHTIN, 1984) afirma em relação ao agente-produtor, que “ao final do processo, [...], o texto empírico produzido se encontrará dotado do seu estilo próprio ou individual.” E, ainda conforme o autor, “é pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam permanentemente e tomam um estatuto fundamentalmente dinâmico ou histórico” (BRONCKART, 2009, p.103).

Se os princípios e problemáticas condizentes à ação humana, e ao seu desenvolvimento, atrelados aos fatos linguísticos, conduziram ao estabelecimento do ISD, as condutas humanas devem ser consideradas como ações significativas, e por isso precisam ser situadas, para que o trabalho com a produção textual nas aulas de língua portuguesa seja coerente, que promova o aluno, a fim de que ele possa participar adequadamente do mundo em que vive, de forma ativa, em diversos eventos, nas mais variadas práticas sociais.

Nesse sentido, diante de conceitos e perspectivas teóricas discutidos nessa seção, confirmamos e admitimos que é preciso que o professor, a partir disso, possa desenvolver um trabalho mais significativo, promissor. Que se conscientize de que isso requer mais que prescrições e preceitos teóricos sobre linguagem, texto, discurso, gênero, e outros, que é preciso um planejamento, adotar um “agir” pedagógico coerente, que prive efetivamente pelo aprendizado do aluno. Para isso, o professor precisa dispor de uma forma eficaz de transpor didaticamente os conteúdos de linguagem dos quais ele é responsabilizado.

Nesse intuito, na próxima seção discorreremos sobre o procedimento teórico-metodológico adotado para a elaboração e implementação da proposta interventiva, e sobre o gênero selecionado. Sobre o procedimento teórico-metodológico, apresentamos como ocorre a transposição didática do gênero por meio de modelo didático de gênero (MDG) (GONÇALVES; BARROS, 2010), e pela sequência didática (SD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

2.4 AS FERRAMENTAS DA ENGENHARIA DIDÁTICA

2.4.1 Modelo Didático de Gênero (MDG)

Os documentos prescritivos oficiais, PCN (BRASIL, 1998), e DCE (PARANÁ, 2008) de LP apresentam concepções teóricas, pedagógicas e curriculares com vistas a orientar a prática pedagógica na disciplina dentro das escolas, focando como objeto de ensino o texto, motivando o trabalho com os gêneros que circulam na esfera social, em sala de aula. Mas falham ao não disponibilizar um modelo de transposição didática que concretize tais concepções. Isso suscitou a problemática acerca do ensino de gêneros na escola: como proceder na aulas de LP o ensino dos gêneros escritos e orais de maneira satisfatória? Preocupação que fez emergir no campo teórico e metodológico, teorias que fossem ao encontro de cobrir as lacunas deixadas por esses documentos.

Nesse propósito, Machado e Cristovão (2006, p.130) apropriando-se da reelaboração da conceituação de transposição didática realizada por Bronckart e Plazaolla Giger (1998), concordam que a transposição didática é “[...] o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos.”

Para concretizar esse processo de ensino com base nos gêneros textuais, o ISD (BRONCKART, 2009) criou uma engenharia didática a partir de duas ferramentas metodológicas, a saber: o modelo didático de gêneros e a sequência didática.

De acordo com Machado e Cristovão (2006, p.135 *apud* DE PIETRO *et al.*, 1996/1997) Modelo didático do gênero é “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero”.

Para essas autoras “A construção desse modelo de gênero permitiria a visualização das dimensões constitutivas do gênero e seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p.135). Tal procedimento orienta a elaboração da nossa proposta de intervenção em SD, pois dispõe as categorias de análise desse gênero, suas características ensináveis, o que facilita a elaboração de estratégias e atividades coerentes.

Conforme os autores supracitados por Machado e Cristovão (2006), o modelo didático não é fechado em si, abre um leque de possibilidades de utilização de referências teóricas diversas, de estudos a respeito do gênero, e de observação e análise das práticas sociais em que o mesmo se insere.

Diversos textos de mesmo gênero são utilizados para favorecer a compreensão e apreensão de um gênero. Nesse sentido, as autoras supramencionadas afirmam que devemos considerar no mínimo os seguintes elementos:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras: - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes); - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; - as características dos mecanismos de conexão; - as características dos períodos; - as características lexicais (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p.136-137).

As autoras (2006), ainda, estabelecem que não se deve restringir a análise do texto apenas em termos estruturais. Todos os níveis textuais devem ser tratados dialogicamente, observando traços não só do agir do produtor, mas restrições genéricas ligadas às atividades e às interações. É preciso também considerar, que no decorrer do processo, se necessário, talvez seja preciso fazer uso de outros elementos fundamentais, e outras teorias compatíveis com o ISD que possam ser úteis no processo.

Para elaborar o modelo didático de gênero, eficaz e que contribua com a aprendizagem do aluno, faz-se necessário, sobretudo, como determinam as autoras (2006), com base na teoria de Schneuwly e Dolz (1998), fazer um levantamento de trabalhos sobre o gênero a ser ensinado; colhendo as capacidades e dificuldades dos alunos em sua produção; as experiências de ensino/aprendizagem desse

gênero, bem como o que prescrevem os documentos oficiais sobre o trabalho docente.

Para fundamentar a elaboração de uma síntese de nossa proposta interventiva de gênero artigo de opinião, apoio para a construção da SD, tomamos como base o Modelo Didático desse gênero, que foi construído por Gonçalves e Barros (2010) e preceitos teóricos de Buckta e Striquer (2015), e Striquer (2012, 2014). Os preceitos encontram-se em seção específica neste trabalho.

O MDG de artigo de opinião de Gonçalves e Barros (2010) apresenta-se em (3) três colunas: Título dos módulos da SD; Objetivo dos módulos; e Síntese do modelo didático. Todas as etapas a serem elaboradas na SD encontram-se distribuídas em (9) nove linhas. As dimensões ensináveis são apresentadas na (3ª) terceira coluna, e resumem todas as categorias referentes às capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva) do gênero artigo de opinião que devem ser desenvolvidas na SD.

A revisão da SD e reescrita consistem na etapa de produção final da proposta interventiva, por isso há uma atenção especial a esses momentos, visto que retomam todas as categorias a serem trabalhadas na SD, e o aluno tem a oportunidade de refazer a versão inicial. Assim pode demonstrar as aprendizagens alcançadas após o término do processo.

Todos os preceitos teóricos e metodológicos vistos até então fornecem a base para a elaboração de uma síntese da proposta interventiva. Embora o MDG desse gênero de Gonçalves e Barros (2010) esteja bem estruturado, aborde os principais elementos e dimensões ensináveis que configuram o gênero e dão suporte para o seu ensino, decidimos apenas por nos basear nele para construir a síntese, e conseqüentemente a nossa SD na íntegra, preocupando-nos em tornar essas ferramentas mais coerentes com o nosso contexto, com o perfil de nossos alunos.

2.4.2 Sequência Didática (SD)

Como discutimos anteriormente, o MDG possibilita ao professor o levantamento das dimensões ensináveis do gênero, e apresenta um esboço do que será desenvolvido na SD.

Declaram Machado e Cristovão (2006, p.138), que dessa forma, as SD:

[..] serão guiadas por um número limitado e preciso de objetivos e serão constituídas por um conjunto de atividades organizadas em um projeto global de apropriação de algumas das dimensões constitutivas de um gênero, de acordo com o nível dos aprendizes. Finalmente, as próprias atividades efetivamente desenvolvidas poderão exigir um retorno ao modelo didático para modificá-lo no que for necessário, considerando-se, assim, que esse modelo jamais é definitivo, mas sim, que se encontra em um processo contínuo de transformação.

Após a identificação das características ensináveis do gênero, da construção do modelo didático, a organização das categorias deverão ser desenvolvidas em uma SD.

Os estudiosos do Grupo de Genebra, Schneuwly e Dolz (2010), a partir dos pressupostos teóricos do ISD, construíram uma nova metodologia de transposição didática, a Sequência Didática (SD), que permitiu um trabalho sequenciado com gêneros textuais, o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, visando o aprimoramento das habilidades de oralidade, de leitura e escrita dos alunos, para se sobressaírem de forma eficiente nos diversos contextos de comunicação. Confirmam esses estudiosos, que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p.83).

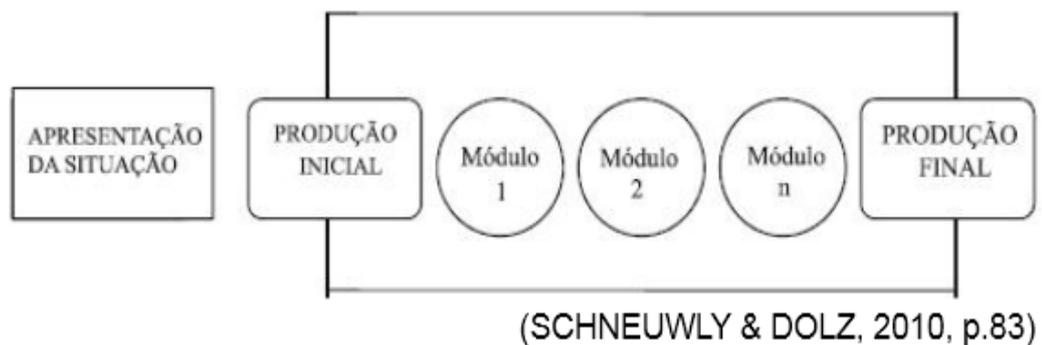
Como já explicitado, Schneuwly e Dolz (2010, p.82) definem SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Complementam Machado e Cristovão (2006, p.133) ao expor que “A SD é ainda considerada como um conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final.” Nesse sentido, as autoras (2006) validam as vantagens para o processo de ensino e aprendizagem de LP por meio da SD, pois esta permite um trabalho global e integrado de conteúdos de ensino fixados por prescrições oficiais ou por objetivos específicos de aprendizagem; contempla atividades e suportes de exercícios diversificados; contribui com a construção e continuidade dos programas; é motivadora na medida em que explicita o objetivo geral e específico que a direciona.

Para que isso se concretize, a SD defende o trabalho com a linguagem por meio da exploração de um gênero em questão, em torno do qual outros, os quais tenham proximidade de características, possam contribuir com sua aprendizagem.

Por isso é importante que ao selecioná-los, é necessário que o professor adote como critério a opção por aqueles que conduzam os alunos “a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p.83), em que se encaixam os gêneros argumentativos.

A SD apresenta uma estrutura de base que pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 3: Esquema da Sequência Didática (SD).



Fonte: (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p.83.)

Podemos observar que o esquema da SD apresenta alguns componentes básicos que orientam e garantem o desenvolvimento progressivo do objeto a ser ensinado, e conseqüentemente, a ser apreendido pelo aluno. São eles: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

A apresentação da situação é a etapa de exposição detalhada aos alunos sobre as atividades de expressão oral ou escrita que serão trabalhadas, discutindo e focando o problema de comunicação, o gênero a ser desenvolvido, os interlocutores, forma que assumirá a produção, quem participará da produção. Além de preparar os alunos para a produção inicial. É, segundo Schneuwly e Dolz (2010, p.84) “[...] o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.” E que apreendem “todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (p.85).

Na próxima etapa, na produção inicial, Schneuwly e Dolz (2010, p.86) afirmam que “[...] os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e,

assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade.” E corroboram os autores (2010, p.86), que a produção inicial “permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades.” Isso significa que a produção inicial representa o momento em que ocorre uma atividade inicial, que serve de diagnóstico do conhecimento e dos problemas que o aluno tem a respeito do gênero a ser ensinado, que servirão de base para a elaboração das atividades subseqüentes na SD;

Os autores (2010, p.87) expõem sobre os módulos da SD que essa etapa é elaborada para explorar atividades para superação de “problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Os módulos contemplam uma sucessão de dificuldades em busca de que o aluno supere os problemas diagnosticados, para que ao final do processo, na produção final da SD, sejam concretizados os objetivos propostos, que são aqueles direcionados à apropriação do gênero com competência;

A última etapa da SD é a produção final. É uma atividade que pode ser realizada ao final de cada módulo, ou ao final da SD. Representa a concretização de todas as aprendizagens desenvolvidas nas capacidades de linguagem do gênero selecionado no decorrer dos módulos, e serve de objeto de avaliação e auto avaliação da aprendizagem.

A produção final em cada módulo permite ao professor ter subsídios para a superação progressiva das dificuldades dos alunos no andamento do processo. E ao final da SD, de construir novas estratégias para sanar as dificuldades diagnosticadas considerando-a em sua totalidade, a partir de reflexões sobre as estratégias desenvolvidas, sucessos e insucessos. Conforme os autores (2010) supracitados, essa etapa, para o aluno, “serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e reescrita.” (p.90). O que, ainda de acordo com os autores (2010, p.90) “permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado”.

O trabalho com a SD vai muito além de conceitos/notas para os alunos(as), é preciso que seja divulgado, que haja a circulação do texto na escola e/ou fora dos seus muros, com fins de socializar os conhecimentos adquiridos, o que faz parte do processo de aprendizagem, visto que o aluno ao saber que seu texto irá circular fica mais motivado, empenhado em sua produção, e diminui a artificialidade da prática social. O importante é que a estratégia de circulação atenda aos objetivos da SD. No

caso do artigo de opinião desenvolvido na escola pode ser circulado publicando-o em suportes como jornal da escola (impresso ou no *blog/face/site*), mural, e outros.

Como constatamos, para se elaborar uma SD, é necessário que o professor, primeiramente, categorize as dimensões ensináveis do gênero a ser ensinado em um MDG; diagnostique os problemas de aprendizagem dos alunos nesse gênero a partir de uma produção inicial. Com base nisso, desenvolva módulos com aulas/atividades, que superem tais problemas, e que permitam o desenvolvimento das capacidades de linguagem próprias desse gênero, para que o aluno adquira as aprendizagens necessárias, as quais serão, conseqüentemente, representadas na produção final.

Machado (2001, p.157) alega que:

De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e com Dolz e Schneuwly (1998) as capacidades envolvidas na produção de textos são de três grandes tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

As capacidades de ação, conforme Machado (2001, p.157) “implicariam a mobilização de representações do meio físico e da interação comunicativa – que constituem o contexto da produção propriamente dito – e a dos conhecimentos de mundo mobilizados na produção textual.” Isto é, adequações às condições de produção do texto que envolvem o lugar; o momento; o emissor; o receptor e o conteúdo temático. As condições de produção dos textos está condicionada à situação de ação de linguagem, o que Bronckart (2009) designa como “as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual” (p.91).

As capacidades discursivas, declara a autora, consistem “[...] de um lado, o gerenciamento da infraestrutura geral do texto, com a escolha de um tipo (ou de vários) de discurso (s) e a escolha de um (ou de vários) modo (s) de organização sequencial, e por outro, a escolha e elaboração dos conteúdos” (MACHADO, 2001, p.157). Quer dizer, a capacidade de mobilizar modelos discursivos.

As capacidades linguístico-discursivas, define Machado (2001) como aquelas que envolvem os mecanismos de textualização e de enunciação na construção do gênero selecionado.

Defendem, Schneuwly e Dolz (2010, p.45) que:

A observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas. As capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais.

Vale acrescentar, que, para atender as novas demandas sociais, com base nas novas práticas sociais vigentes, outras duas novas capacidades devem ser desenvolvidas: as de significação e a multissemiótica. Há sempre uma relação entre o texto e o perfil de quem o constrói. O texto exala significados, os quais são construídos considerando o contexto sociocultural específico, direcionado a um público específico, o que representa, também, operações referentes à organização externa de uma SD.

As capacidades de significação, explicam Cristovão e Stutz (2011, p.576) consistem nas que:

Constroem sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.

Para esclarecer melhor o conceito supracitado, as autoras (2011) apresentam exemplificações de ações que conferem à capacidade de significação:

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (2CS) Construir mapas semânticos;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
- (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem;
- (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos (p.576).

A capacidade de significação extrapola os limites do texto. Ressoa na visão de mundo, de si, dos participantes e nas concepções concernentes à situação de comunicação em foco.

Para compreendermos do que se trata a capacidade multissemiótica, é importante, primeiramente, reconhecermos que vivemos envoltos por diversos letramentos, ao que Rojo (2012, p.13) denomina de “multiletramentos”, e defende que:

[...] o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

E nessa seara, defendem Lenharo e Cristovão (2016, p.153-154) que:

O trabalho com imagens, sons, vídeos e mídias digitais pode potencializar o aprendizado dos alunos, uma vez que os alunos aprendem de formas distintas e, sendo assim, diferentes abordagens podem privilegiar principalmente os alunos que têm dificuldade com os métodos de ensino tradicionais presentes no contexto escolar e que não acompanham as mudanças vividas por todos nós na forma como nos comunicamos e interagimos no cotidiano.

Tais afirmações justificam a necessidade do desenvolvimento dessa outra capacidade de linguagem em nossa proposta de intervenção, na medida em que, para abordar o gênero selecionado, intencionamos fazer uso de diferentes linguagens, visando melhor abordagem do gênero, e aproveitamento dos alunos.

Para assimilarmos com mais propriedade o conceito dessa nova capacidade de linguagem, Lenharo (2016, p.30) “menciona a existência das Capacidades Multissemióticas (CMS) relacionadas a semioses outras que não são transmitidas através da materialidade daquilo que é verbal”. Isso é, como esclarecem, Cristovão e Lenharo (2016, p.30-31). Essas capacidades “[...] desempenham papel central quando da análise de textos que apresentam materialidades sonoras, digitais e visuais”. E as autoras (2016) ressaltam que não há trabalhos que apresentem detalhadamente essa capacidade, e consideram essas capacidades como “elementos da organização externa”, as quais “servem de base para a organização interna, que, por sua vez, é constituída dos objetivos que se espera alcançar com os alunos no trabalho de ensino da SD” (2011, p.577).

Para o desenvolvimento adequado dessas capacidades de linguagem, cabe ao professor mapear os problemas e aprendizagens dos alunos na primeira produção do gênero. Esse diagnóstico é tão importante quanto o desenvolvimento sistematizado dessas capacidades na SD, pois, é a partir do seu domínio ou não, que o professor desenvolverá as devidas estratégias para o aprimoramento das aprendizagens, e para a superação das dificuldades identificadas.

Em prol da apropriação do gênero, Bazerman (2011) defende que, ao trabalharmos um gênero, devemos oportunizar o contato com outros que

apresentem as mesmas regularidades, uma vez que, ao criarmos uma identidade com a escrita de um determinado gênero, as atividades referentes ao seu contexto podem ser praticadas e revisadas por autores. Antes desse reconhecimento, o aluno precisa ter o que dizer. A familiarização com as capacidades de linguagem desse gênero é só o início para sua construção.

2.5 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

2.5.1 O Gênero Argumentativo na escola

Schneuwly e Dolz (2010, p.83), como explicitado anteriormente, defendem a seleção de gêneros que conduzam “a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.” Pois, novas aprendizagens, permitem ao aluno ter avanços, novas possibilidades de interação social, na medida em que a apreensão de gêneros mais complexos instrumentalizam e o conduzem ao acesso a novas situações de comunicação.

Cabe lembrar e ressaltar sobre gêneros complexos, que segundo Bakhtin (2003), os gêneros secundários acontecem em circunstâncias mais complexas de comunicação, e em muitas situações são formados pelos primários revestidos de um caráter especial, transcendendo a realidade concreta e outros enunciados. Textos mais complexos envolvem estruturas mais complexas, que permitem uma reflexão mais aprofundada da língua, e isso conduz o trabalho com a linguagem sob um foco mais significativo para os alunos, posto que, esses tipos de textos são necessários ao pleno desenvolvimento intelectual, social e cultural, e a escola cabe a responsabilidade de explorá-los sistematicamente.

Dentre a gama de gêneros textuais que circulam nas diversas esferas, o trabalho, na escola, com textos de sequências argumentativas são indicados pelo PCN (BRASIL, 1998, p.40), que reconhece que esse tipo de texto incentiva a “possibilidade de o aluno poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas.” Posto que abarcam características que promovem a inserção social.

Ainda de acordo com o PCN (BRASIL, 1998), o gênero de sequência argumentativa viabiliza condições para que o aprendiz exerça seu papel de cidadão, dado que estes tipos de discurso:

[...] parametrizam as regras e valores de grupos sociais e que, portanto, orientam os comportamentos dos indivíduos que os compõem. Ao mesmo tempo, e dialeticamente, os valores se constituem na base para a tomada de posição em situações sociais que envolvem temas controversos (ROSENBLAT, 2000, p.185).

A escola tem a responsabilidade de promover situações para que o aluno participe ativamente e criticamente da sociedade. E por isso, o PCN, (BRASIL, 1998, p.41) defende que:

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação capacidade relevante para o exercício da cidadania, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc.

Ainda sob essa perspectiva de formação cidadã, o documento corrobora que “o exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro” (BRASIL, p.41).

Na DCE (PARANÁ, 2008) apresenta-se implícita, em seus pressupostos teóricos, a importância da abordagem de textos que sejam dessa sequência, na medida em que comunga com as mesmas perspectivas do PCN (BRASIL, 1998), pois defende um trabalho com o discurso que permita ao aluno acesso “ao conhecimento social e historicamente construído e à instrumentalização que favoreça sua inserção social e exercício da cidadania (p.53).

Nessa seara, essas aprendizagens, sobretudo, precisam estar inseridas em situações reais de intervenção, com início na escola, pois ela é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p.66).

2.5.2 Conceituação e Caracterização do Artigo de Opinião

Como discutido e justificado anteriormente neste trabalho, o artigo de opinião não é um gênero comumente desenvolvido no ensino fundamental, é um gênero complexo, de sequência predominantemente argumentativa.

Em obediência ao que pregam os documentos prescritivos oficiais, os procedimentos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 2009), e,

consequentemente, da Sequência Didática (SHNEUWLY; DOLZ, 2010), pretendemos realizar uma abordagem inicial desse gênero nesse ano escolar, pois sua apreensão tende a ser mais amadurecida em séries subsequentes.

Temos que reconhecer que o gênero artigo de opinião não é familiar para nossos alunos, pois é comum sua circulação em esferas e suportes jornalísticos, e poucas pessoas tem contato com, acesso a, ou mesmo interesse por essas leituras, principalmente na faixa etária em que se encontram os alunos participantes desse ano escolar, 13-14 anos.

É preciso que tenhamos consciência de que na esfera escolar, como explicam Buckta e Striquer (2015, p.1344), “alguns elementos que compõe o gênero sofrem alterações, como, por exemplo, os suportes que passam a ser outros: os cadernos dos alunos, na prática da sala de aula; e em formulários específicos, na prova do vestibular”, o que faz com que o gênero mude. Mas cabe ao professor diminuir ao máximo a artificialidade causada por esses fatores.

Por isso, suas conceituação e caracterização se tornam imprescindíveis para possibilitar o (re) conhecimento do objeto, o qual permeará todo o desenvolvimento do nosso trabalho.

Bräkling (2000, p.227) define artigo de opinião como:

[...] um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada idéia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. [...] prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dos consistentes, que possam convencer o interlocutor.

Segundo Boff, Koch e Marinello (2009, p.3):

O artigo de opinião é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele expõe a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado. Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores.

A construção do gênero está sujeita a elementos que determinam as condições de produção e constroem a arquitetura interna textual (BRONCKART, 2009). Quando são produzidos na esfera jornalística, Buckta e Striquer (2015, p.4) alegam que “o emissor físico do artigo de opinião é um articulista contratado ou

convidado por uma mídia.” Esse emissor é um *expert* no tema selecionado, apresenta conhecimento antecipado a respeito não só do tema, mas dos receptores, e dos leitores da mídia, suporte veiculador do texto. Na esfera escolar, no caso, o ensino fundamental, temos os alunos como emissores. Vai depender do suporte e do tema a ser debatido para serem definidos quem serão seus receptores, que no caso poderão ser professores, outros alunos da escola, a comunidade escolar em geral. No caso de extrapolar os muros da escola, poderão também alcançar outros receptores.

Ainda dentro do contexto de produção temos, no primeiro plano, o contexto físico. É preciso considerá-lo na produção textual do gênero. Esse contexto engloba, além do emissor e receptor físicos, o lugar, o momento de produção. Os de esfera jornalística, conforme expõem Buckta e Striquer (2015) podem variar. A mídia é que irá determinar o espaço. O texto poderá ser produzido em casa, no escritório, ou nas dependências da mídia, pois o articulista dispõe de tempo disponível para desenvolvê-lo, e esse tempo condiz com a complexidade do tema a ser abordado.

Os textos produzidos na esfera escolar, como sugere a nossa proposta, são realizados com frequência no espaço de sala de aula, com orientação e tempo determinado do/pelo professor, ou no espaço da casa dos alunos, se necessário, e o receptor, amiúde, são membros da comunidade escolar.

No caso de os alunos participarem de uma avaliação externa, as regras são diferentes, o texto deverá ser produzido com tempo delimitado para seu cumprimento, e apenas no espaço da escola, na sala de aula, todos sempre na modalidade escrita. Desse modo, podem receber novas características, e muitas vezes, mudar o próprio gênero.

Cabe lembrarmos, que no segundo plano, “a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social, e mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)” (BRONCKART, 2009, p.94).

Nessa direção, no artigo de opinião, assim como em qualquer outro tipo de gênero, a produção de textos compreenderá formas de ação comunicativa. Nesse sentido, confirma Zygmantas (2006, p.65):

Os conhecimentos que compreendem o contexto sócio-subjetivo estão sob constante modificação e são construídos de forma mais complexa, pois o conhecimento sobre as normas e regras às quais estamos submetidos, bem como dos papéis sociais que representamos, requer uma aprendizagem mais lenta, conforme nossa experiência de vida.

Sobre a construção de textos de modo em geral, com base nos preceitos de Bronckart (2009), Buckta e Striquer (2015, p.4) apresentam os componentes que constituem a arquitetura interna de um texto. São eles: “infraestrutura geral, composta do plano geral, dos tipos de discurso, da sequencialidade e dos mecanismos textuais e enunciativos”.

Explica Bronckart (2009) que essa arquitetura interna dos textos abarca a infraestrutura geral do texto, o plano geral do texto, os tipos de discurso, as seqüências que aparecem e as modalidades de articulação entre esses tipos.

O plano geral, conforme delimita o autor (2009), “refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; [...]” (p.120). O artigo de opinião construído na esfera jornalística, destacam Buckta e Striquer (2015), apresenta como plano geral o título do texto, o texto, a assinatura obrigatória do articulista, único responsável pelo que veicula. Os a serem construídos na sala de aula, e em avaliações externas como por exemplo a Prova Brasil, conforme observado em provas aplicadas dentro do nosso colégio, não apresentam todas essas exigências, por isso restringem-se ao título, e à elaboração do texto.

Vale ressaltar, que além dessas características identificadas, alguns artigos de opinião apresentam imagens gráficas, que dialogam ou não com o conteúdo temático. Afirma Longhi (2006, p.115) “Como uma ‘imagem que acompanha o texto’, a ilustração faz o diálogo entre duas linguagens: verbal e visual [...] a natureza do vínculo entre imagem e texto é uma decisão do ilustrador, que pode acompanhar, ou não, a opinião do articulista”.

Outro componente que constitui a infraestrutura geral de um texto são os tipos de discurso. Bronckart (2009) os considera como “formas de organização linguística, em número limitado, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais” (p.250). Esses tipos de discurso são “[...] articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional” (p.149.). Além disso, para o autor (2009), eles “constituem os elementos fundamentais da *infraestrutura geral dos textos*” (p.217). Declaram Buckta e Striquer (2015), com

base nos preceitos de Bronckart (2009), que os tipos de discurso enquadram-se em: “interativo, teórico, narrativo e relato interativo” (p.5).

Os gêneros textuais podem ser, na proposta de Schneuwly e Dolz (1996, *apud* BARBOSA, 2005, p.5-6) “divididos em cinco agrupamentos, a saber: gêneros da ordem do narrar, gêneros da ordem do relatar, gêneros da ordem do argumentar, gêneros da ordem do expor, gêneros da ordem do instruir ou do prescrever”.

No discurso interativo, as relações estabelecidas são da ordem do expor, caracterizadas por uma relação de conjunção, isto é, explica Leal (2016, p.56), “as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático são apresentadas como conjuntas às da ação de linguagem; e por uma relação de implicação.

Bronckart (2009, p.158) estabelece que:

No quadro desse mundo conjunto, processos de diferentes ordens são objeto de um EXPOR dialogado, que se caracteriza pela implicação dos parâmetros físicos da ação da linguagem em curso: unidades do segmento de texto que remetem diretamente aos agentes de interação, [...] ou ao espaço de interação.

Complementa o mesmo autor (2009, p.158) que “a interpretação completa de um segmento de discurso interativo requer, portanto, um conhecimento dos parâmetros da situação de ação de linguagem em curso.” Aliás, traz referências explícitas aos parâmetros da situação, aos elementos que envolvem a situação de ação da linguagem.

Bronckart (2009) reforça ainda, que o discurso interativo caracteriza-se, também, pela presença de outras unidades, “[...] que têm, um valor parcialmente discriminativo” (p.169).

Outro gênero da ordem do expor é o discurso teórico. Bronckart (2009) define o discurso teórico por aquele que se baseia em um mundo autônomo, a parte do mundo ordinário, que pertence ao mundo do expor autônomo. Ainda dispõe o autor (2009) que essa autonomia, mesmo que linguisticamente marcada, não pode ser considerada completa, é questionável, pois o texto é assinado, o autor empírico assume a autoria, assim como ocorre em artigos de opinião. O autor, segundo Bronckart (2009), de alguma forma se coloca no texto, na medida em que sua posição de autor pode ser inferida pelo leitor pela forma como apresenta posições, interpretações concorrentes. É o que ocorre com o artigo de opinião.

Com base nesses preceitos do ISD, os teóricos que fundamentam esta dissertação discutem quanto ao tipo de discurso que predomina no artigo de opinião, e para isso, apresentam conceitos que o define.

Striquer (2012, p.976) afirma que no gênero artigo de opinião, quando há predominância do discurso interativo:

[...] as representações mobilizadas como conteúdo se relacionam com as coordenadas do mundo da ação de linguagem, ou seja, o assunto é de total conjunção com o autor do texto, com suas ideias, seu tempo histórico e seu lugar social, o tema está, assim, implicado com o agente produtor.

A autora (2014) expõe que nesse gênero o autor estabelece um diálogo com o leitor, uma interação com ele. E isso é evidente em marcas linguísticas como o uso da 1ª pessoa; de pronomes possessivos; e de elementos que demonstram que os fatos tratados pelo tema se desenvolvem no momento da produção do texto. Por isso Buckta e Striquer (2015, p.1345) defendem que no artigo de opinião “a predominância é a do discurso interativo, em qualquer uma das esferas, jornalística e escolar, uma vez que o autor se coloca no texto, isto é, apresenta sua opinião.”

Discordam Gonçalves e Barros (2010, p.24), em suas pesquisas e seleção do *corpus* para elaboração de modelo didático do gênero, ao defenderem que:

[...] o artigo de opinião é caracterizado predominantemente por um discurso do expor teórico cujas marcas linguísticas são: ausência da origem espaço-temporal, de dêiticos, de frases não declarativas, mobilização do presente (valor genérico) como tempo de base, de organizadores lógico-argumentativos, etc.

Nesse gênero textual é comum ocorrer, também, a fusão desses dois tipos de discurso apresentados, o que Bronckart (2009, p.192) considera como “misto interativo-teórico”. O autor (2009) esclarece que isso se caracteriza “pela presença simultânea de subconjuntos de unidades características do discurso interativo e do discurso teórico” (p.193), que os caracterizam como heterogêneos, e que “[...] tais textos comportam, quase necessariamente, um tipo principal e um ou vários tipos secundários ou subordinados” (p.253). Desse modo, concluímos que a escolha do tipo de discurso na construção do gênero artigo de opinião está condicionada à interpretação que o agente-produtor extrai da situação comunicativa na qual o texto é concebido.

Outro elemento que faz parte da infraestrutura dos textos é a sequencialidade. Para isso, Bronckart (2009) toma como base as definições de Jean Michel Adam (1992), dividindo-as em sequências narrativa; descritiva; argumentativa; explicativa; e dialogal. É importante destacar que é comum nos textos a heterogeneidade (mistura) composicional e discursiva (BAKHTIN, 1995), pois eles são resultado de combinações de diferentes tipos de sequências e discursos. Então, além de discursos predominantes, os textos (gêneros) apresentam sequências que são também predominantes.

Cavalcante (2012, p.63), estudiosa e defensora dos preceitos teóricos de Adam (1992), explicita que o autor considera que “todo texto apresenta uma sequência dominante, em relação à qual se organizariam as demais sequências dominadas, ou inseridas.” E ainda (2012, p.64) complementa afirmando que as sequências básicas apresentadas pelo linguista “são compostas por fases que representam modelos prototípicos, e conforme o propósito comunicativo elas variam na extensão e posição, na distribuição e organização”.

Ao construir um texto dentro de um determinado gênero é importante que haja uma organização desse texto, de seu conteúdo temático, para cumprir as características que configuram discursivamente esse gênero, o que Bronckart (2009, p.217) considera como “organização sequencial ou linear do conteúdo temático”.

No artigo de opinião, essa organização sequencial ou linear, ocorre por meio de uma sequência predominante, que é a argumentativa.

Para Bronckart (2009), a sequência argumentativa é aquela que, mediante a admissão de uma tese a respeito de um determinado tema, propõe-se dados novos, tidos como objeto de um processo de inferência, os quais orientam para uma conclusão ou nova tese. Essas sequências são “claramente orientadas pelo fim específico que se busca em relação ao destinatário (fazê-lo compreender, convencê-lo, fazê-lo agir) [...]” (p.242). O que enquadra o gênero artigo de opinião nesse tipo de sequência.

Para tanto, a sequência argumentativa, baseada na teoria de Adam (1992), dispõe de quatro (4) fases, sendo elas constituídas pelas “[...] premissas; [...] apresentação de argumentos [...]; [...] apresentação de contra-argumentos; [...] conclusão ou nova tese [...]” (p.226-227).

A premissa, conforme Bronckart (2009, p.226), “[...] propõe uma constatação de partida”. A apresentação dos argumentos “[...] orientam para uma conclusão

provável [...] (p.227). A apresentação de contra-argumentos “[...] operam uma restrição em relação à orientação argumentativa [...]” (p.227). E a conclusão ou nova tese, são os “[...] efeitos dos argumentos e contra-argumentos” (p.227).

Para posicionar-se criticamente diante de um tema, e elaborar os argumentos e contra-argumentos na produção de um artigo de opinião, primeiramente, alega Bräkling (2000, p.227) é preciso ter “uma questão controversa a ser debatida, uma questão referente a um tema específico que suscite uma polêmica em determinados círculos sociais”.

Na produção do gênero, compondo a arquitetura interna do texto, é necessário que sejam acionados também mecanismos que são imprescindíveis a sua configuração, os de textualização e de enunciação. Os mecanismos de textualização, segundo Bronckart (2009, p.122), “consistem “em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática.”

Sobre esses mecanismos, defende o autor (2009, p.264) que “Os mecanismos de conexão explicitam, portanto, as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto”.

Buckta e Striquer (2015, p.1345) explicam que no artigo de opinião “esses elementos correspondem ao emprego, fundamental, das conjunções, por exemplo, pois são elas que permitem a conexão e coesão entre as ideias propostas pelo articulista, favorecendo a compreensão dos enunciados e demarcando o grau argumentativo do texto.” Nesse propósito, os operadores/conectores argumentativos são elementos linguísticos que “tem por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam” (KOCH, 2007, p.18). E nesse sentido, confirmam Buckta e Striquer (2015, p.1345), “[...] favorecendo a compreensão dos enunciados e demarcando o grau argumentativo do texto”.

Antunes (2010, p.136, grifo da autora) afirma que os conectores argumentativos “Enquanto ligam, vão marcando a orientação das argumentações, vão dando pistas da sequência de sentidos ou dos atos de linguagem efetivados.” A autora (2010) ainda aponta que além dos conectores argumentativos há também os organizadores e marcadores textuais, que “exercem a função de instaurar e indicar a ordenação dos diferentes segmentos do texto, seja esta ordenação de ordem espacial [...] ou de natureza temporal” (p.137).

Além dos conectores/operadores argumentativos, é responsável pela coesão, coerência, articulação dos sentidos, informatividade e continuidade das ações de linguagem, enfim, progressão textual no artigo de opinião, a coesão. Afirma Antunes (2010) que “a coesão é uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto.” A autora (2010) deixa claro que a coesão permite um encadeamento, uma articulação, cria elos de ligação entre conjunto de palavras e frases.

Nesse gênero predomina o uso de retomadas anafóricas na coesão textual. Cavalcante (2012, p.123) afirma que “a estratégia anafórica diz respeito à continuidade referencial, ou seja, à retomada de um termo referente por meio de novas expressões referenciais”. E segundo Koch (2004, p.59) a referência anafórica não reside “[...] simplesmente em localizar um segmento linguístico no texto (um ‘antecedente’) ou um objeto específico no mundo, mas, sim, algum tipo de informação anteriormente alocada na memória discursiva”.

Algumas dessas características linguísticas do gênero podem variar, e outras serem regulares. Após pesquisa desenvolvida por Bräkling (2000) em revistas não técnicas e jornais, foram definidas pela autora algumas que são recorrentes: uso da terceira pessoa do discurso em sua maioria; uso do presente do indicativo ou subjuntivo na apresentação de questões, argumentos e contra-argumentos; e do pretérito em explicações e disposição de dados; uso de citações de palavras de outrem; e articulação coesiva por meio de operadores argumentativos.

Embora essa autora (2000) tenha encontrado artigos de opinião com bastante recorrência no uso da terceira pessoa, Buckta e Striquer (2015, p.1345) ressaltam que esse gênero “geralmente, é escrito em primeira pessoa do discurso (do singular ou do plural), para marcar que a opinião exposta é do autor”. E que o uso do tempo presente determina a atualidade do tema debatido.

Outro mecanismo recorrente nesse gênero é o da enunciação. Ele abarca o posicionamento que assume o autor, ou de quem ele responsabiliza, diante do enunciado, as vozes que circundam o texto, e as modalizações.

Sobre os mecanismos enunciativos, Bronckart (2009) afirma que eles garantem a coerência pragmática (ou interativa) do texto, esclarece os posicionamentos enunciativos e traduzem aspectos do conteúdo temático (informações veiculadas no texto).

No caso do artigo de opinião, explicam Buckta e Striquer (2015) que tais mecanismos correspondem ao emprego de vozes diferentes: a do autor, e de outros que com ele compartilham, que definem sua opinião, seu posicionamento crítico, seu papel social. “As vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 2009, p.326).

A partir dessas vozes, para definir seu posicionamento crítico, e convencer o receptor a respeito, muitas vezes os agentes-produtores empregam modalizadores. Essas modalizações, de acordo com Bronckart (2009, p.131), são as “avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático [...]” E [...] “são realizadas por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis muito diferentes, [...] modalidades” (BRONCKART, 2009, p.132).

De acordo com o autor (2009), as modalizações apresentam o “plano dos significados” (p.330), isto é, apresentam “funções” (p.330), quer dizer, significados que expressam no texto, e “plano dos significantes”, “subconjuntos de unidades ou de estruturas linguísticas que podem expressar essas diversas funções” (p.330).

As modalizações selecionadas para os estudos e caracterização do gênero artigo de opinião, conforme modelo didático de Gonçalves e Barros (2010, p.59) são as de duas funções: as modalizações lógicas e apreciativas, que de acordo com os autores (2010) predominam na construção desse gênero.

Bronckart (2009), sobre as modalizações lógicas, explica que são aquelas que “Apresentam elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc” (p.330), isto é, estabelecem função de expressar princípio de possibilidade ou certeza ao que se diz ou escreve. E as apreciativas, de acordo com o autor (2009), são modalizações que desenvolvem avaliação de aspectos do conteúdo temático, considerando conhecimentos que, embora, coletivos acumulados, são constitutivos das “características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa (“habilidade”, “eficiência”, “coragem”, etc.)” (p.34), o que permite a função de expressar princípio de análise ou julgamento ao que se diz ou escreve, “como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora” (p.332).

Todas essas conceituações e características precisam ser expostas e discutidas com os alunos tomando como base o gênero supracitado para que,

mediante seu (re) conhecimento possam mobilizá-las nas atividades de produção do gênero, construindo-o de forma consciente e eficiente.

A partir do desenvolvimento de todas essas características apresentadas, intentando a apreensão do gênero artigo de opinião pelos alunos, e o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, nossa proposta visa o reconhecimento dessas capacidade sob um trabalho planejado e sequenciado, que explore gradativamente sua complexidade. No seguimento, explicitamos a metodologia adotada para o alcance dos objetivos propostos, o contexto de pesquisa e a implementação da nossa proposta de intervenção, bem como os resultados alcançados.

3 MÉTODO E CONTEXTO

O objetivo desta seção é apresentar a metodologia da pesquisa, o contexto da efetivação do trabalho, os dados históricos relevantes do município e distrito, informações do colégio e perfil dos alunos participantes, amostra dessa pesquisa.

Na sequência, apresentamos os procedimentos que foram adotados para a elaboração da SD. E esclarecemos os critérios de seleção dos textos para tal.

3.1 METODOLOGIA

Para alcançar nossos objetivos, a metodologia adotada para a pesquisa contempla o método dedutivo, sob um estudo de caso de natureza qualitativa-interpretativista, de caráter interventivo, em obediência ao que prega o Profletras. Primeiramente interpretativa, uma vez que interpreta problemas da realidade escolar, ou de sala de aula, ou seja, do “microcosmo”, em língua portuguesa, considerando que “as escolas, [...], provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32). E segundo, interventiva, porque oportuniza a elaboração de propostas de intervenção que busquem corrigir os problemas diagnosticados, além de permitir a análise e reflexão sobre os resultados positivos e negativos alcançados.

O Profletras tem por objetivo a formação de professores do ensino fundamental, com vistas à melhoria do processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e às reflexões sobre aspectos que envolvem os usos da linguagem na práticas sociais. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008, p.32-33) expõe que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.

Segundo Gil (2008, p.9), o método dedutivo é aquele que “parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica.”

A respeito da natureza da pesquisa, Bortoni-Ricardo (2008, p.32) expõe que o paradigma interpretativista defende que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes.” Ademais, devemos considerar o observador como um agente ativo, que detém seus próprios significados na compreensão do que observa. Dentro do interpretativismo há métodos e práticas utilizados na pesquisa qualitativa, como o estudo de caso, que como outros, conforme explana a autora com base nos preceitos teóricos de Erickson (1990), tem o “compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34).

Ainda de acordo com essa autora (2008, p.34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” Nessa seara, nossa proposta não foca o levantamento das variáveis objetivando simplesmente determinar a relação entre elas, como ocorre na pesquisa quantitativa, mas faz uso dela para contribuir com a pesquisa qualitativa, na análise do processo que ocorre dentro de um contexto e situação delimitados, para observar as intervenções desenvolvidas e, também, como os sujeitos envolvidos se comportam no processo e o consideram. Conforme explicita Gil (2010, p.27) este tipo de pesquisa “é voltado à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica”. Para ele, o estudo de caso “é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, [...]” (p.37).

Vergara (2006, p.49) a conceitua da seguinte forma:

Estudo de caso é o circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país. Tem caráter de profundidade e detalhamento. Pode ou não ser realizado no campo.

Tanto a geração de dados de nossa proposta, quanto a busca pelo alcance dos objetivos traçados permitiu o levantamento do Contexto de pesquisa e do perfil dos alunos participantes; a seleção de artigos de opinião de suportes digitais para o desenvolvimento de atividades; a elaboração de uma síntese da proposta interventiva de Gênero Artigo de Opinião; o mapeamento e categorização das

capacidades de linguagem, a partir de uma produção inicial escrita, para a regulação da aprendizagem do gênero; a elaboração de módulos para a produção da SD com instrumentos que visaram a superação dos problemas detectados; a descrição e análise do processo desenvolvido; e a avaliação comparativa da produção final com a inicial para definir se os objetivos da SD foram atingidos.

3.2 CONTEXTO EDUCACIONAL

Nesta etapa foram colhidas informações sobre o município, distrito em que se localiza o Colégio Estadual Rubens Lucas Filgueiras, registradas no Projeto Político Pedagógico (PPP), disponíveis no site <http://www.urirubensfilgueiras.seed.pr.gov.br/modules/noticias/> e em dados da secretaria do Colégio.

3.2.1 Histórico do Município e do Colégio

O Colégio Estadual Rubens Lucas Filgueiras – Ensino Fundamental e Médio está localizado no Distrito Cruzeiro do Norte, no município de Uraí, Estado do Paraná.

O Colégio, como supramencionado, localiza-se em um distrito. Município e distrito apresentam algumas diferenças, embora haja uma relação circunscrita entre eles.

Município, de acordo com o Instituto Brasileiro de Administração Municipal - IBAM é “a circunscrição do território do Estado na qual cidadãos, associados pelas relações comuns de localidade, trabalho e de tradições, vivem sob uma organização livre a autônoma, para fins de economia, administração e cultura” (IBAM, 2007). Mais especificamente, no contexto do distrito, é importante uma compreensão da relação entre município, cidade, distrito e vila:

[...] o município é a menor unidade territorial brasileira com governo próprio, é formado pelo distrito-sede, onde acha-se localizada a cidade, que é a sede municipal e que leva o mesmo nome do município e, que corresponde à zona urbana municipal e; também, pelo território ao seu entorno, a zona rural municipal, que pode ser dividida em distritos, cuja maior povoação recebe, geralmente, o nome de vila (PINTO, 2003, p.29).

O município de Uraí-Paraná a que pertence o Colégio, contexto de pesquisa de nosso trabalho, foi fundado em 1936 por um grupo de colonos japoneses na condição de distrito, e só em 1947 é emancipado a município. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2017, ele apresenta uma população estimada de 11.662. A economia predominante é a agrária. A população dispõe de (2) duas instituições escolares públicas que atendem o ensino fundamental II, e (3) três que atendem ao ensino médio.

Para compreendermos o que vem a ser um distrito, Pinto (2003, p.57) considera que:

[...] o distrito é uma subdivisão do município, que tem como sede a vila, que é um povoado de maior concentração populacional. Ele não tem organização da pequena produção e atendimento das primeiras necessidades da população residente em seu entorno, cujo comando fica a cargo da sede do município. O distrito tem a mesma denominação de sua vila e, somente pode ser criado por meio de lei municipal. No entanto, os requisitos exigidos para a criação de um distrito são estabelecidos por meio de lei estadual. O município não pode, por si só, instalar distritos adotando critérios próprios. Faz-se necessário que um povoado atenda todas as exigências determinadas pela legislação estadual para que o município, por meio de uma lei municipal aprovada pela Câmara de Vereadores local, o eleve à categoria de distrito (PINTO, 2003, p.57).

Sob esses princípios, o Distrito Cruzeiro do Norte, consiste em um distrito que faz parte do município apresentado. O fluxo de maior migração dos habitantes para o Distrito coincidiu com o momento em que a agricultura demandou mão-de-obra. A população local, em termos econômicos, predominantemente está distribuída em agricultores, pecuaristas e seus empregados, além de professores e comerciantes. A renda *per capita* da população é o salário mínimo, que provém predominantemente da economia agrária como ocorre na sede do município. Os principais produtos agrícolas são: café, uva, trigo, soja, e atualmente vem aumentando em grande escala o cultivo da laranja. Quanto ao mercado desses produtos e sua comercialização há um imprescindível deslocamento para outros centros, geralmente para a sede do município, e outras localidades como o município de Londrina e Curitiba.

No Distrito, para atendimento da população local, há três (3) igrejas, uma católica apostólica romana, e duas de religiões evangélicas; um cartório de registros e protestos; um posto de saúde, dois (2) supermercados, um centro de educação infantil com prédio próprio, uma escola pública municipal de ensino fundamental I, e

o Colégio fulcro de nossa pesquisa, que é estadual, que funcionam no mesmo prédio.

O Colégio Estadual Rubens Lucas Filgueiras – Ensino Fundamental e Médio pertence à rede pública estadual do Paraná, administrado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), nos termos da legislação em vigor e é regido pelo Regimento Escolar – Ato administrativo de aprovação Nº 270/2000.

Em 1998, atendendo à deliberação 33/98, o estabelecimento passou a denominar-se Colégio Estadual Rubens Lucas Filgueiras – Ensino Fundamental e Médio.

O Colégio conta no momento com noventa e três alunos (93), sendo sessenta (60) do ensino fundamental II e trinta e três (33) do ensino médio. Apresenta recursos físicos, materiais, tecnológicos e humanos suficientes e adequados ao bom atendimento do processo de ensino e aprendizagem na escola. Assim, ele atende de forma eficaz para o alcance dos objetivos de nossa proposta. Temos ao nosso dispor laboratório de informática que atende a todos os alunos individualmente, com computadores conectados à *internet*; Televisão multimídia; *microsystem*; máquina fotográfica digital; Datashow e tela de projeção; biblioteca que apresenta um acervo bem significativo e dispõe de uma bibliotecária para atender aos alunos na leitura, pesquisa, e empréstimos de materiais; fornecimento de materiais didático-pedagógicos necessários ao desenvolvimento dos conteúdos. Como suporte para veicular atividades, trabalhos dos alunos contamos com um *blog* <http://crlfilgueiras.blogspot.com.br/>, um *site* do Colégio <http://www.urirubensfilgueiras.seed.pr.gov.br/modules/noticias/>, e um jornalzinho da escola “CRL notícias”, criado e desenvolvido pela autora desse trabalho.

No que se refere aos recursos humanos, contamos com uma equipe que priva pela eficiência do processo educativo na escola. Fazem parte dessa equipe no momento o Diretor; sete (7) professores permanentes; duas (2) professoras pedagogas; três (3) agentes educacionais II; e quatro (4) agentes educacionais I.

Cabe salientar que o Colégio atende apenas uma turma por ano ou série. O ensino fundamental II funciona no período matutino (das 7:15 às 11:30 h) com cinco (5) aulas de Língua Portuguesa por turma, e o médio (das 19:00 às 22:30 h), com três (3) aulas na primeira e terceira séries, e quatro (4) na segunda. Por termos uma carga horária de LP maior no fundamental II, é possível desenvolver os conteúdos com mais qualidade e eficiência.

3.2.2 Perfil dos Alunos Participantes da Pesquisa

Os alunos(as) participantes, protagonistas de nossa proposta interventiva, pertencem ao 9º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Rubens Lucas Filgueiras – Ensino Fundamental e Médio, são número de quinze (15) alunos, na faixa etária de 13-14 anos. Não há (15) temos a faixa etária de treze (13) a quatorze (14) anos; e os de quatorze (14), com diferença apenas de um (1) ano, são em número muito reduzido, o que confere identificação e bom relacionamento entre eles. Há mais meninos do que meninas, e isso não interfere no relacionamento. Vale informar que a maioria cursou os anos escolares juntos desde a educação infantil, o que lhes atribui maior senso de respeito, união e amizade.

Parte deles reside na zona rural e a outra parte no Distrito. Por isso, muitos deles dependem do transporte escolar, o que acarreta problemas com a assiduidade, visto que em dias chuvosos o transporte não trafega, e isso prejudica a presença dos alunos(as) nas aulas. Com isso, o programa escolar está sempre sendo adaptado para atender aos alunos com qualidade na medida do possível, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática que tem como carga horária (5) cinco aulas semanais, e são consideradas disciplinas básicas para a formação dos alunos.

Seus pais, quase em sua totalidade, são agricultores, proprietários de suas terras, e outros sobrevivem da economia agrária servindo a esses agricultores. Muitos deles apresentam nível de escolaridade mínima, que completaram apenas o ensino fundamental I. Os alunos são fruto desse meio e realidade.

Provindos de uma cultura tão peculiar, os que participaram dessa pesquisa são, na maioria, considerados bons alunos, de bom rendimento escolar, que acompanham o programa de Língua Portuguesa de forma satisfatória. Afinal, poder proporcionar um ensino de língua portuguesa e disciplinas afins que lhes seja mais significativo, que lhes dê a oportunidade de terem maior participação no meio em que vivem, possibilitar-lhes-á assumirem seu papel de cidadão nessa sociedade, e assim transformá-la.

Dessa forma, para que ocorram mudanças efetivas, uma metodologia nova, promissora, se fez necessária, no nosso caso, uma proposta interventiva que visou o desenvolvimento das capacidades de linguagem do gênero artigo de opinião fundamentada nas teorias do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart

(2009); de ferramentas da engenharia didática: sequência didática (SD) de Schnewly e Dolz (2010) e modelo didático de gênero (MDG) de Gonçalves e Barros (2010); e contribuição da teoria de Striquer (2012, 2014) e Buckta e Striquer (2015) para o ensino do gênero artigo de opinião.

3.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA SD

3.3.1 A Síntese da Proposta Interventiva

Para o alcance do objetivo geral da proposta interventiva, disposto neste trabalho, definimos os principais procedimentos: 1- Diagnosticar, por meio de uma produção inicial (versão inicial) escrita, as defasagens das capacidades de linguagem dos alunos, as quais foram objeto de estudo e intervenção; 2- Selecionar artigos de opinião de suportes digitais, para o desenvolvimento das atividades; 3- Elaborar módulos para a produção da SD e criar atividades para a superação dos problemas detectados; E por fim, avaliar, por meio da produção final (versão final), se os objetivos da SD foram atingidos.

Para concretizar tudo isso, a princípio, para a construção de nossa proposta interventiva, a SD, foi necessário que, antecipadamente, elaborássemos uma síntese, visto que daria maior apoio para tal. Esta apresenta-se no seguimento desta seção. Essa síntese teve como base os preceitos do ISD apresentados por Bronckart (2009) e Striquer (2012, 2014) Buckta e Striquer (2015) para o ensino do gênero, e o Modelo Didático de Gênero (MDG) de artigo de opinião construído por Gonçalves e Barros (2010).

A síntese apresenta quatro (4) etapas, sendo a primeira a apresentação da situação e o desenvolvimento da produção inicial, para expor o projeto aos alunos(as) participantes e levantar as aprendizagens e defasagens em relação ao gênero selecionado. Na sequência, estão dispostos os módulos, que são número de quatro (4), em que, resumidamente, foi definido o que se pretendeu discutir em cada um deles. A última etapa foi conferida à revisão e reescrita da versão inicial, que consistiu na produção final do gênero.

Para cada uma dessas etapas são definidos objetivos, e dimensões ensináveis (características específicas do gênero) que focam o desenvolvimento das

capacidades de linguagem do gênero artigo de opinião, não explícitas, mas visíveis nessas dimensões.

Podemos conferir a apresentação de todas essas características de artigo de opinião no quadro síntese da nossa proposta interventiva, o qual é apresentado a seguir:

Quadro 1: Quadro síntese da proposta interventiva

SÍNTESE DA PROPOSTA INTERVENTIVA DE ARTIGO DE OPINIÃO		
ETAPAS/MÓDULOS	OBJETIVO(S) DAS ETAPAS/ DOS MÓDULOS	DIMENSÕES ENSINÁVEIS
1 Apresentação da situação 2 Produção inicial	1. Apresentar o problema de comunicação e diagnosticar capacidades que os alunos apresentam, servindo de orientação para a elaboração da SD.	<ul style="list-style-type: none"> Neste momento, a partir de conversas informais será focado o problema de comunicação que envolve o artigo de opinião, com preparo e realização da produção inicial.
3 MÓDULOS		
MÓDULO 1: Tomada de posicionamento crítico e argumentatividade; reconhecimento do gênero; contexto de produção do gênero; principais suportes do gênero	1. Permitir que os alunos possam expor sua opinião, posicionando-se criticamente sobre o tema, argumentando a respeito, para que dessa forma aprendam a defender seu ponto de vista; 2. Reconhecer algumas características básicas do gênero artigo de opinião que o configuram. Isso a partir da comparação com outros textos de gêneros também argumentativos; 3. Apresentar o contexto de produção do gênero artigo de opinião, para que se compreenda em que seus elementos podem interferir na construção de sentido do texto, e configurar o texto	<ul style="list-style-type: none"> Posicionamento crítico do agente-produtor (opinião/ponto de vista); Argumentatividade do agente-produtor; Questão polêmica (controversa); Contexto de produção: a) Mundo físico: <ul style="list-style-type: none"> Emissor: agente-produtor (articulista); Receptor (es): interlocutores; Lugar físico: lugar de produção do texto (gênero); Momento de produção: momento histórico, data de publicação; b) Mundo sociosubjetivo: <ul style="list-style-type: none"> Lugar social: a esfera, meio social em que circula o gênero; Suportes: veículos de circulação;

	<p>no gênero;</p> <p>4. Familiarizar-se com os suportes, com a seção e caderno em que são publicados o artigo de opinião, reconhecendo a importância do gênero como oportunidade de expressão de opiniões, e defesa de pontos de vista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Posição social do emissor: estatuto de enunciador (agente-produtor); • Posição social do receptor (es), representação social: estatuto de destinatário; • Objetivo da interação (intencionalidade): intenção do agente-produtor ao escrever o gênero, os efeitos almejados. <ul style="list-style-type: none"> • Temática: atual, interessante e relevante para a comunidade leitora.
<p>MÓDULO 2: mecanismos de enunciação: as vozes que circulam no gênero; modalização do gênero (lógicas e apreciativas). Mecanismos de textualização: conexão na construção de sentido/significa do do gênero; coesão com retomadas anafóricas nominais e pronominais</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as vozes enunciativas, ou seja, as diferentes informações e/ ou posições assumidas a respeito do assunto discutido, com as quais o agente produtor interage; 2. Compreender que os modalizadores são recursos linguístico-enunciativos que permitem ao agente-produtor expressar sua intencionalidade comunicativa, por meio do efeito e/ou reação desejados na interação com o interlocutor; 3. Apresentar e analisar juntamente com a participação dos alunos a importância dos operadores/conectores argumentativos no encadeamento argumentativo, na defesa do posicionamento crítico, e conseqüentemente, na construção de sentido no artigo de opinião. 4. Reconhecer a importância da coesão referencial para garantir a coerência, a articulação dos sentidos, a informatividade e a continuidade das ações 	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de enunciação: <ol style="list-style-type: none"> 1 Vozes predominantes trazidas pelo agente-produtor: refletem o posicionamento assumido pelo agente-produtor e/ou de quem ele responsabiliza, e demais vozes: <ol style="list-style-type: none"> a) Voz do autor: do agente-produtor; b) Vozes sociais: de personagens, grupos ou instituições sociais. 2 Modalizações predominantes: <ol style="list-style-type: none"> a) Modalizações lógicas; b) Modalizações apreciativas; Representação do mundo subjetivo por meio da modalizações; <ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de textualização/conexão: <ol style="list-style-type: none"> a) Conectores/operadores argumentativos conforme Antunes (2010, p.138-140): de adição; de conclusão; de oposição; de alternância; de comparação; de confirmação; de exemplificação; de conclusão para afirmação ou negação;

	de linguagem que o texto realiza, enfim, a progressão textual	<p>de conformidade; de reformulação; de causalidade; de consequência; de finalidade; de concessão; de condicionalidade, de eventualidade; de prioridade; e mudança de tópico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizadores e marcadores textuais: de natureza espacial e temporal. <p>b) Coesão referencial (ANTUNES, 2010), (CAVALCANTE, 2012): anáforas nominais e pronominais</p>
<p>MÓDULO 3: Tipos de discurso predominantes no gênero; plano geral do gênero; sequenciação predominante;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a importância de construir o discurso do artigo de opinião, colocando-se no texto, expondo ideias de outrem, com vistas a sustentar/reforçar a defesa do seu posicionamento crítico frente ao tema abordado; 2. Reconhecer as características do plano geral do texto do gênero artigo de opinião; 3. Reconhecer que a infra-estrutura textual do gênero também caracteriza, além do plano geral, e dos tipos discursivos, outra dimensão, a organização sequencial ou linear do conteúdo temático, no caso do artigo de opinião, a sequência argumentativa, que é predominante no gênero. Para construir o texto é indispensável assimilar suas fases, as quais se constituem. 	<p>3 Tipos de discurso predominantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Interativo; b) Teórico; c) Misto interativo-teórico. <p>4 Marcas linguísticas do discurso interativo. Presença marcante de:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Uso da 1ª pessoa: pronomes, verbos, etc; b) Verbos no presente do indicativo e subjuntivo, e pretérito para quando houver explicações; c) Dêiticos espaciais; temporais; d) Frases não declarativas: interrogativas, imperativas e exclamativas. <p>5 Marcas linguísticas do discurso teórico. Presença marcante de:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Ausência de uso da 1ª e 2ª pessoa em pronomes, verbos e etc. Predomina uso da 3ª pessoa; b) Dominância das formas do presente (indicativo e condicional); c) Ausência quase integral

		<p>de formas do futuro; d) Ausência de frases não declarativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plano geral do texto no gênero: <ul style="list-style-type: none"> a) Presença de: título, *subtítulo; assinatura do articulista; texto propriamente dito; *imagens gráficas. • Sequenciação predominante: <ul style="list-style-type: none"> a) Argumentativa: premissa; apresentação de argumentos; apresentação de contra-argumentos; conclusão.
<p>MÓDULO 4: Sedimentação de conhecimentos discutidos nos módulos anteriores</p>	<p>1. Retomar os elementos discutidos na Sequência Didática visando sedimentar conhecimentos e preparar os alunos para a refacção da versão inicial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada de conhecimentos desenvolvidos nos módulos anteriores por meio de atividade de revisão, com o apoio de uma lista de controle, aliás, questões orientadoras que abarcam as características do gênero artigo de opinião.
<p>4 Produção Final: Revisão e reescrita da produção inicial (refacção da versão inicial); Divulgação da produção final</p>	<p>2. Oportunizar a revisão/reflexão/reescrita, aliás refacção das produções iniciais do artigo de opinião (versões iniciais) pelos alunos; 3. Identificar, com isso, adequações e inadequações, demonstrando os avanços na aprendizagem do gênero obtidos após o desenvolvimento da SD; 4. Inserir a produção final dos alunos/as no <i>blog</i> da escola para que a opinião (o posicionamento crítico) por eles exposta seja divulgada, e assim compartilhada/aceita/com</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão, reflexão e reescrita da versão inicial com o apoio das mesmas questões orientadoras trabalhadas no módulo 4. • Inserção da produção final no <i>Blog</i> (http://crlfilgueiras.blogspot.com.br/), após digitação dos textos e correção ortográfica. Apoio do professor e do laboratorista de informática da escola: ADM) como suporte tecnológico de divulgação de textos, e de circulação de opiniões, posicionamentos

	batida/refutada, permitindo, dessa forma, maior participação social da comunidade leitora.	críticos para além dos portões da escola.
--	--	---

Fonte: Adaptado de Gonçalves e Barros (2010).

A síntese da proposta interventiva apresentada dispôs o esboço de nossa SD, praticamente uma prévia do plano geral, com as etapas, objetivos e dimensões ensináveis, que buscaram desenvolver as capacidades de linguagem do gênero. Essa síntese, como previsto, viabilizou a elaboração de nossa proposta interventiva.

3.3.2 Seleção dos Textos para a SD

Após definirmos as dimensões ensináveis do gênero, realizamos uma pesquisa em mídias e suportes da internet de nove (9) textos, dentre eles oito (8) de gêneros de artigo de opinião e uma (1) de notícia; e cinco (5) vídeos, um (1) do gênero artigo de opinião e quatro (4) do gênero reportagem. Esses textos e vídeos serviram de material para a elaboração das atividades da SD e permitiram diversos momentos de leitura e escrita para os alunos(as), visto que buscamos suprir essas necessidades dos alunos(as) participantes que detectamos em nossas observações no decorrer de outros trabalhos em língua portuguesa e em outras áreas do conhecimento.

Para tanto, adotamos como critérios de seleção textos autênticos, de suportes e mídias oficiais, pertencentes à esfera jornalística, e de artigos de opinião elaborados por alunos, e veiculados em outros suportes, que permitissem discussões e opiniões diferentes, como afirma Bräkling (2000, p.222), para que os alunos(as) olhassem para as realidades sociais “a partir de diferentes pontos de vista”.

Vale ressaltar, que no Brasil, temos diversos Jornais e Revistas reconhecidos, que trabalham com material impresso ou online, dado que, segundo Marcuschi (2003, p.10), o “suporte de um gênero é um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como

texto. [...] é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.” Tendenciosos ou não, como explicitado, são “reconhecidos”, o que confirma Marcuschi (2003, p.11) ao dizer que “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele”.

Os vídeos foram pesquisados no *youtube*, site de compartilhamento de vídeos pertencente ao Google, empresa multinacional de serviços online e software. Optamos por contemplar atividades com vídeos por contribuírem com o desenvolvimento da capacidade multissemiótica, e por serem um recurso bastante motivador.

Nosso propósito para a seleção dos textos e vídeos foi de que abordassem temáticas relacionadas à educação e temas afins, que fossem atuais, polêmicos e assim relevantes para a comunidade à qual fossem dirigidos, visto que tais temas são promissores, instigam a participação dos alunos(as) nos debates e busca de soluções para os problemas pertencentes ao âmbito escolar. As leituras e interpretações dos textos e vídeos também serviram de motivo para a realização das produções escritas e textuais. A pesquisa pela internet tornou mais prática e eficiente a nossa busca. As temáticas abordadas nos textos e vídeos são: uso da internet; uso do celular na sala de aula; uso de câmeras nas salas de aula; uso do uniforme escolar; educação precária, insuficiente e doutrinadora; *Bullying* na escola; educação e meritocracia; educação ambiental; uso de boné em sala de aula; e acessibilidade.

Dessa forma, oportunizamos a apropriação das capacidades de linguagem, pudemos dar “voz” aos alunos(as) para que participassem ativamente de debates que envolveram problemas relacionados ao seu ambiente escolar.

4 PROPOSTA INTERVENTIVA, A SD

O objetivo desta seção é de dispor informações relevantes sobre as estratégias adotadas nas etapas da nossa proposta interventiva, analisando-as.

Vale expor que definimos como objetivo para a proposta interventiva possibilitar aos alunos(as) o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a produção de textos argumentativos, a partir do gênero artigo de opinião.

Foi dispensada maior atenção à última etapa, a da produção final, uma vez que nela apresentamos os procedimentos adotados para a correção linguística, com exemplificações em textos de alunos(as); priorizamos a análise das versões finais em comparação às iniciais, com vistas a levantar os resultados, e demonstrar os avanços originados do processo. A análise ocorre a partir das mesmas amostras de textos de alunos(as) exemplificados na correção linguística, que foram selecionados sob critérios definidos.

Para a elaboração da proposta interventiva, tomamos como base a síntese da proposta interventiva para o artigo de opinião, apresentada na seção anterior, e do mapeamento das capacidades de linguagem para regulação da aprendizagem do gênero, exposto em uma das próximas seções da análise. Essa proposta foi disposta em apêndice A.

Sua implementação ocorreu do dia 25 (vinte e cinco) de setembro a 11 (onze) de dezembro do ano de 2017, totalizando trinta e seis (36) horas-aula, no 9º ano do Ensino Fundamental II, no referido Colégio supramencionado neste trabalho, o que gerou resultados significativos para nossa pesquisa que serão apresentados nas próximas seções desta análise.

Vale ressaltar que a carga horária semanal de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II na Rede Pública Estadual do Paraná é de 5 horas-aulas. Iniciamos os trabalhos no final do mês de setembro, uma vez que reservamos alguns dias para possíveis imprevistos. E, também, para estabelecer pausas importantes na implementação.

A proposição das atividades, sua descrição e análise aconteceram a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos do ISD (BRONCKART, 2009), os quais defendem o ensino a partir de um gênero definido, com vistas ao desenvolvimento

das capacidades de linguagem desse gênero, que tem como ferramenta da engenharia didática, a Sequência Didática (SD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Vale destacar que as teorias de Buckta e Striquer (2015) e Striquer (2012, 2014) sobre o trabalho/ensino com/de o gênero artigo de opinião, e o levantamento das dimensões ensináveis desse gênero, também apresentadas por Gonçalves e Barros (2010) em MDG desse gênero, foram de suma importância no ensino do gênero, posto que o ISD (BRONCKART, 2009) apresenta apenas os pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho com gêneros de forma generalizada, sem especificá-los. E a estratégia metodológica de SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010), também, apresenta apenas as orientações metodológicas para a produção do gênero.

Outras teorias foram bastante relevantes para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, em especial, da linguístico-discursiva. Teorias como as de Antunes (2010), Koch (2007), e Brakling (2000), e outras.

Todas as teorias supracitadas contribuíram não só com a construção das atividades da SD e definição de estratégias de transposição didática adotadas, como também com a análise da implementação e levantamento dos resultados, na medida em que permitiram um olhar preciso e crítico para todas as atividades trabalhadas. Além de todas as atividades, A SD, para orientar algumas ações dispostas, apresenta notas explicativas para professores, em quadro alaranjado.

A proposta de atividades e os conhecimentos relacionados destacamos na cor azul-claro, e as discussões orais e notas para os alunos, na cor cinza. Foi uma forma que encontramos de organizar a SD e tornar mais clara e prática sua implementação.

O quadro a seguir apresenta o plano textual global de nossa SD interventiva. Na primeira coluna expomos as etapas e módulos da SD, seus objetivos, e atividades desenvolvidas. Na segunda coluna, apresentamos as capacidades focadas em cada uma das etapas e módulos, e as principais teorias que orientam a nossa proposta, ISD (BRONCKART, 2009) e SD (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010).

Quadro 2: Plano textual global da SD interventiva.

<p>ETAPAS/MÓDULOS DA SD “OPINIÃO: UM DIREITO DE TODOS”</p>	<p>CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM FOCO:</p> <p>a) CA: capacidade de ação;</p> <p>b) CD: capacidade discursiva</p> <p>c) CLD: capacidade linguístico-discursiva SNHNEUWLY; DOLZ, 2010)</p> <p>d) CS: capacidade de significação (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011)</p> <p>e) CMS: capacidade multissemiótica (LENHARO; CRISTÓVÃO, 2016)</p> <p>Teoria-base da proposta: ISD (Bronckart (2009); SD (Shneuwly e Dolz (2010)</p>
<p>ETAPA 1: 1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: Objetivo: passar o projeto comunicativo visado e a aprendizagem relacionada. 1.1 O problema da comunicação: A metodologia SD; primeiro contato com o gênero (vídeo com o tema “Um dia sem internet”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HKZWJ78Y1iU> ; acordos necessários</p>	<p>(CA, CS, CMS)</p>
<p>ETAPA 2: 2 PRODUÇÃO INICIAL: Objetivo: mapear as capacidades de linguagem do artigo de opinião focando as dimensões ensináveis do gênero.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reforço da situação de comunicação: vídeos: “8 razões para defender o uso do celular na sala de aula”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yC77XULUAa4>; “Atenção do aluno e o celular na sala de aula”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i27kWUu7O> 	<p>(CA, CD, CLD, CS, CMS)</p>

<p>Gg>; “Escola restringe uso de celular em sala de aula”: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bU9eNRag9pw>;</p> <ul style="list-style-type: none"> Proposta de produção inicial (versão inicial do texto no gênero) com o tema “O uso do celular na sala de aula” 	
<p>ETAPA 3: 3 MÓDULOS</p>	
<p>3.1 MÓDULO I: Objetivos: Permitir tomada de posicionamento crítico e sua defesa, reconhecimento do gênero, do contexto de produção, e dos principais suportes.</p> <p>3.1.1 Atividade 1: Tomada de posicionamento crítico e argumentação (Questão polêmica, posicionamento crítico, argumentação);</p> <p>3.1.2 Atividade 2: Gênero Artigo de Opinião (Primeiro reconhecimento do gênero em comparação a outros textos opinativos);</p> <p>3.1.3 Atividade 3: O contexto de produção do artigo de opinião (mundo físico e sociosubjetivo);</p> <p>3.1.4 Atividade 4: Principais suportes em que veiculam o artigo de opinião (físico e digital)</p>	<p>(CA, CD, CS, CMS)</p>
<p>3.2 MÓDULO II Objetivos: Considerar as vozes e modalizações nas diferentes posições assumidas a respeito do assunto discutido, e efeito/reacção desejados na interação com o receptor; empregar operadores argumentativos, marcadores textuais no encadeamento argumentativo e construção de sentido do texto; e reconhecer a importância da coesão referencial para garantir a coerência, informatividade e progressão textual.</p> <p>3.2.1 Atividade 1: Mecanismos de enunciação: as diversas vozes presentes no artigo de opinião (do autor, vozes sociais);</p> <p>3.2.2 Atividade 2: Mecanismos de enunciação: modalização no artigo de opinião (lógicas e apreciativas)</p> <p>3.2.3 Atividade 3: Mecanismos de textualização: conexão para a construção de significado no texto (emprego dos operadores/conectores argumentativos e marcadores textuais)</p> <p>3.2.4 Atividade 4: Mecanismos de textualização: a coesão referencial no artigo de opinião (anáforas nominais e pronominais) (retomada de palavras/expressões e enunciados apresentados)</p>	<p>(CLD, CS, CA)</p>
<p>3.3 MÓDULO III Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aprender a se colocar no texto, a expor ideias de outrem na defesa do posicionamento crítico; 	<p>(CD, CLD, CS, CA)</p>

<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as características do plano geral do texto do gênero e de sua organização sequencial predominante. <p>3.3.1 Atividade 1: Discurso teórico; discurso interativo e sua fusão</p> <p>3.3.2 Atividade 2: Planificação textual: o plano geral do artigo de opinião (estrutura geral)</p> <p>3.3.3 Atividade 3: A sequência argumentativa no artigo de opinião</p>	
<p>3.4 MÓDULO IV</p> <p>Objetivo: retomar os elementos discutidos na SD visando sedimentar conhecimentos e preparar os alunos para a revisão e reescrita da versão inicial</p> <p>3.4.1 Atividade 1: Sedimentação de conhecimentos (revisão de conhecimentos desenvolvidos por meio de questões orientadoras)</p>	(CA, CD, CLD, CS)
<p>ETAPA 4:</p> <p>4 PRODUÇÃO FINAL</p> <p>Objetivos: Oportunizar a revisão/reflexão/reescrita das produções iniciais do artigo de opinião (versões iniciais) pelos alunos para demonstrarem os avanços na aprendizagem do gênero. E finalizar todo o processo com a divulgação da produção final (versão final) no <i>blog</i> da escola para socializá-la com a comunidade escolar.</p> <p>4.1 Atividade 1: Revisão e reescrita da produção inicial (versão inicial)</p> <p>4.2 Atividade 2: Divulgação da produção final</p>	(CA, CD, CLD, CS, CMS)

Fonte: a autora

A SD foi desenvolvida em quatro (4) etapas. A primeira delas foi a apresentação da situação, em que expusemos aos alunos o projeto visado e as aprendizagens a serem desenvolvidas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). Para tanto, levantamos o problema de comunicação na apresentação sucinta da metodologia de SD e trabalhamos oralmente com algumas características do gênero artigo de opinião, a partir de um vídeo com o tema “Um dia sem internet”.

Na segunda etapa, produção inicial, desenvolvemos o tema “O uso do celular na sala de aula” por meio de reportagens em vídeos. Desse gênero aproveitamos as características em comum com o gênero artigo de opinião, que somadas às discussões sobre algumas características desse gênero, realizadas na etapa anterior, propomos a produção inicial do gênero artigo de opinião, a primeira versão do texto. Dessa produção mapeamos as capacidades de linguagem para regulação

das aprendizagens do gênero para definirmos as atividades que foram desenvolvidas nos módulos.

Na etapa subsequente, apresentamos os módulos. Foram definidos quatro (4) módulos para a SD, suficientes para trabalhar todas as dimensões ensináveis do gênero selecionado, visto que é um gênero complexo, de sequência argumentativa. Em cada um dos módulos foram contempladas atividades diferenciadas para desenvolver determinadas capacidades de linguagem. Aliás, na SD, em todas as etapas, foram desenvolvidas capacidades de linguagem.

As capacidades de linguagem, de Shneuwly e Dolz (2010), desenvolvidas foram: capacidade de ação (CA), que é a “mobilização de representações do meio físico e da interação comunicativa – que constituem o contexto da produção propriamente dito – e a dos conhecimentos de mundo mobilizados na produção textual” (MACHADO, 2001, p.157); capacidade discursiva (CD), que abarcam “[...] de um lado, o gerenciamento da infraestrutura geral do texto, com a escolha de um tipo (ou de vários) de discurso(s) e a escolha de um (ou de vários) modo(s) de organização sequencial, e por outro, a escolha e elaboração dos conteúdos” (MACHADO, 2001, p.157); capacidade linguístico-discursiva (CLD), aquelas que envolvem os mecanismos de textualização e de enunciação na construção do gênero selecionado. Operações psicolinguísticas e unidades linguísticas (MACHADO, 2001); capacidade de significação (CS), que:

Constroem sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

E a última delas, a capacidade multissemiótica (CMS), que segundo Lenharo e Cristóvão (2006, p.153-154), consiste no:

O trabalho com imagens, sons, vídeos e mídias digitais pode potencializar o aprendizado dos alunos, uma vez que os alunos aprendem de formas distintas e, sendo assim, diferentes abordagens podem privilegiar principalmente os alunos que têm dificuldade com os métodos de ensino tradicionais presentes no contexto escolar e que não acompanham as mudanças vividas por todos nós na forma como nos comunicamos e interagimos no cotidiano.

Para a classificação de cada uma das capacidades de linguagem alguns critérios foram observados em cada etapa da SD. A capacidade de ação permeou todas as etapas, visto que os elementos de produção são sempre considerados na produção dos textos, pois é importante que se tenha consciente que ao escrever um artigo de opinião é preciso ter alguém interessado em escrever, em se posicionar diante de um tema e defender seu ponto de vista, o emissor; ter o que escrever, o conteúdo temático; para quem, o receptor, que é dotado de uma representação social; com uma intenção, um objetivo definido; onde, em um lugar de produção; em um momento, momento de produção; e dentro de uma determinada esfera.

Para a capacidade discursiva consideramos sua planificação textual; os tipos discursivos empregados (teórico, interativo, e sua fusão) e a sequência predominante (argumentativa).

Para a capacidade linguístico-discursiva puderam ser observadas, em especial, o estabelecimento ou não de conexão entre organizadores lógicos; a coesão referencial; o emprego de “vozes” do autor e sociais na defesa do posicionamento crítico; enfim, mecanismos de enunciação e textualização empregados no desenvolvimento do conteúdo temático, com fins de organizar o texto e convencer o leitor.

A capacidade de significação esteve presente, também, em todas as etapas, dado que os alunos(as) tiveram que extrair os significados veiculados considerando a relação entre textos lidos, entre a realidade prática e de linguagem (textos-contextos), conhecimentos historicamente construídos, e outros. E em relação à capacidade multissemiótica no gênero, foi possível explorar as linguagens diferentes empregadas na construção dos textos, como imagens, fontes de letras, aspectos que interferem no *layout* do texto, que intenciona a atenção e motivação do leitor para a leitura. Fizemos uso dessa capacidade, também, na diversificação de recursos e textos para o aprendizado do gênero, como vídeos, ilustrações na SD, uso de cores diversificadas, uso de datashow, e etc.

Todas as atividades elaboradas e as capacidades de linguagem contempladas vão ao encontro do objetivo geral da SD. A leitura compreensiva e interpretativa dos textos foi orientada pelo professor, de forma que fossem esclarecidos oralmente alguns termos desconhecidos, os que poderiam prejudicar a interpretação e a realização das atividades propostas, posto que a linguagem da maioria dos textos é complexa por se tratar de um gênero complexo e da esfera

jornalística. A oralidade foi bastante recorrente na transposição, uma vez que diversas atividades, orientações e correções ocorreram por meio dessa prática. A produção escrita também foi muito empregada, na medida em que para todos os textos foram propostas atividades escritas com questões direcionadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem do gênero.

Para a produção final dos alunos(as) a proposta foi de postar os textos no *blog* do Colégio para que fossem compartilhados com a comunidade escolar e com aqueles que seguem o suporte, para oportunizar a aceitação, o combate ou a refutação das opiniões apresentadas.

Ao final do material didático, em anexo, expomos sugestões de respostas para as questões desenvolvidas nas atividades dos módulos, para contribuir com a implementação por outros professores da área em referido ano escolar, ou em outrem com devidas adaptações.

A SD abordou todas essas etapas e contemplou atividades que vão ao encontro do nosso objetivo geral que é o de defender e comprovar a eficiência da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009) e dos procedimentos teórico-metodológicos de Sequência Didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010) na aprendizagem de um gênero argumentativo.

4.1 A APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Esta etapa da SD teve por objetivo fornecer aos alunos(as) todas as informações necessárias para que conhecessem o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que estava relacionado (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). Complementam os autores (2010, p.84) sobre o objetivo desta etapa afirmando que a apresentação da situação “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”.

Para que eles cumpram com esses preceitos, discutimos oralmente, a princípio, em uma (1) hora-aula em que consistia a metodologia de SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010), no Apêndice A, p.6, para que alunos(as) compreendessem como seria desenvolvido o projeto comunicativo e suas aprendizagens, e para investigar se (re)conheciam o método. Demonstraram não (re)conhecê-lo.

Para terem um primeiro contato com o gênero, em uma (1) hora-aula, trabalhamos com um vídeo intitulado “Um dia sem internet”, na p.6. A partir do conteúdo temático e das características do gênero artigo de opinião veiculados no vídeo, foram desenvolvidas discussões orais que envolveram categorias de capacidades de linguagem desse gênero, como perfil do(s) agente-produtor(es), e do público leitor/espectador; linguagem(s) empregada(s); temática abordada; objetivo de interação; opinião (posicionamento crítico) dos agentes-produtores; oportunidade de concordância ou refutação; meio de circulação (suporte) do gênero, na mesma página. E, com base nessas discussões, perguntamos aos alunos/as se sabiam a que gênero textual pertencia o texto, e todos não souberam responder.

Após essas discussões, ainda na p.6-7, firmamos um acordo de como seria desenvolvida a SD, com foco no gênero textual; temas; formato da produção final e participação na atividade; os receptores e a divulgação. Que é o que Schneuwly e Dolz (2010, p.84) defendem na apresentação do problema de comunicação, que sua “primeira dimensão é a do *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir [...]”.

Na apresentação da situação procuramos dar início ao desenvolvimento de algumas capacidades de linguagem, como a de ação (CA), no levantamento de algumas características do contexto de produção do artigo de opinião; a de significação (CS), pela importância da prática social desse gênero, da representatividade social do agente-produtor, de algumas características relacionadas a sua sócio-histórica, relação do texto com seu contexto, e outros; e a da multissemiótica, visível no trabalho nas linguagens diferentes trazidas pelo uso de vídeo, e pelo mapa conceitual da Sequência Didática (SD) de Schneuwly e Dolz (2010);

4.2 A PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

É de extrema importância esta fase da SD, como expõem Schneuwly e Dolz (2010, p.86) pois, “no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”. E, os autores (2010, p.86) ainda

defendem que essa etapa “permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades.”

Para esta etapa, objetivamos, justamente, que os alunos(as) produzissem um texto pertencente ao gênero Artigo de Opinião (AO), para levantarmos um diagnóstico do que eles(as) até o momento não dominavam e precisavam aprender, e apreender a respeito, com foco nas capacidades de linguagem do gênero e categorias afins.

Para tanto, em consideração ao que foi diagnosticado na etapa anterior, em que os alunos(as) expuseram que nunca tiveram contato, ou nada se recordavam do gênero artigo de opinião, em que apresentaram grande dificuldade na atividade proposta, decidimos por trabalhar outros vídeos, em uma (1) hora-aula, agora com o tema “O uso do celular em sala de aula”, na p.9, os quais se enquadravam também no gênero argumentativo, no caso, reportagem, com a finalidade de reforçar a situação de comunicação para o desenvolvimento da produção inicial.

A partir do conteúdo temático e das características em comum com o gênero artigo de opinião, desenvolvidos em cada vídeo, geramos novas discussões, nessa mesma página, com enfoque no posicionamento crítico apresentado e nos argumentos utilizados para defendê-lo, que, após algumas intervenções orais realizadas por nós, foram expostos no quadro-de-giz, e copiados pelos alunos/as ao final da atividade. Vale dizer que a intervenção oral foi necessária devido aos alunos(as) não se familiarizaram muito bem com termos como “posicionamento crítico”, “argumentos”.

Em face da complexidade que envolvem os gêneros argumentativos, e na busca por maiores informações possíveis sobre os conhecimentos possivelmente domináveis pelos alunos(as) sobre o gênero artigo de opinião, optamos por fornecer-lhes, na proposta de produção inicial (versão inicial), para ser realizada em uma (1) hora-aula, na p.9-10, algumas indicações prévias de suas características específicas, discutidas na apresentação da situação e na preparação para a produção inicial, pois os alunos(as), nas discussões iniciais, apresentaram muitas dificuldades, e necessitavam de algum suporte que lhes permitissem uma produção de texto, pelo menos, inicial, do gênero. Vale ressaltar que, segundo Bakhtin (2003), os gêneros secundários acontecem em circunstâncias mais complexas de comunicação. Ressaltam Schneuwly e Dolz (2010, p.83), que a seleção de gêneros

a serem trabalhados devem ser aqueles que conduzam à “[...] práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

Embora tivéssemos exposto algumas indicações na proposta de produção inicial (versão inicial), os alunos(as) apresentaram muita dificuldade de colocá-las em prática no texto, comprovando que tais indicações nada influenciaram na produção inicial desenvolvida por eles(as), não comprometendo nossa pesquisa.

Para levantarmos um diagnóstico das aprendizagens e defasagens dos alunos(as) em relação ao gênero artigo de opinião, fizemos um mapeamento das capacidades de linguagem presentes na produção inicial realizada por eles(as), que foram categorizadas, e apresentadas no quadro três (3), apresentado no seguimento desta análise.

O quadro foi dividido em três (3) colunas e em treze (13) linhas. Na primeira coluna dispomos uma lista de constatação das dimensões/categorias pertencentes às capacidades de linguagem do gênero artigo de opinião. Para tal, foram apresentadas treze (13) questões que orientaram o mapeamento das capacidades de linguagem de cada produção inicial. Para que pudéssemos definir quais necessitavam serem mais focadas, trabalhadas na SD, na segunda coluna, “avaliação”, o mapeamento se deu a partir da avaliação das produções iniciais dos alunos(as) em relação ao domínio de cada categoria exposta na lista de constatação. Foram usadas as seguintes avaliações: “Sim”, se satisfatoriamente empregou, “não”, se nada empregou, e “em parte”, se algo a respeito empregou. A última coluna foi reservada para registro de algumas considerações que justificaram a avaliação definida, que contribuiu nas decisões, estratégias que foram tomadas na elaboração das atividades da SD.

Concluimos que ter em mãos um quadro com uma lista de constatação, avaliação do emprego das categorias pertencentes ao gênero, e sua justificativa, tornou mais precisa e prática a correção das produções iniciais, o que permitiu que fizéssemos o levantamento diagnóstico das aprendizagens e não aprendizagens dos alunos(as).

Ressalta-se ainda, que para construir esse quadro nos valem dos preceitos teóricos de Gonçalves e Ferraz (2014) para desenvolver uma lista de constatações que contemplaram as categorias das capacidades de linguagem do artigo de opinião, as quais eram esperadas de serem empregadas na produção inicial.

Afirmam Gonçalves e Ferraz (2014) que cada item da lista refere-se a dimensões ensináveis do gênero, pretendidos para os módulos da SD, envolvendo as capacidades de linguagem que, segundo Schneuwly e Dolz (2010), devem ser exploradas no ensino que toma como objeto os gêneros de textos. Esses critérios são para referidos autores (2014, p.218) “instrumentos de autorregulação da aprendizagem”. Esses autores (2014) esclarecem que “na verdade, a proposta de intervenção por meio de uma lista pretende mobilizar-se a favor de um recurso metodológico bastante eficaz no processo interativo aluno-professor e alunos entre si.” (p.219). E “possibilita ao professor intervir sobre o gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (re) significação para o texto do estudante.” (p.219)

Fundamentados na teoria de Ruiz (1998), para justificar a nossa avaliação a respeito do emprego ou não dessas categorias, essa técnica de expor anotações, que focam a correção de categorias relativas ao gênero, tem por base a teoria de correção textual-interativa:

A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem, ou símbolo. É a espécie de recurso adicional de que ele se vale para fazer referência aos problemas que deseja apontar [...]. (p.71).

Embora este tipo de correção seja empregado, especificamente, com esse propósito, na nossa pesquisa a técnica contribuiu para o desenvolvimento do diagnóstico das aprendizagens e não aprendizagens relativas ao gênero em questão, na justificativa para a avaliação de cada categoria, com vistas ao desenvolvimento de atividades estratégicas para a SD.

Tanto esse tipo de correção, quanto a lista de controle, viabilizaram, também, a elaboração das questões orientadoras que dispomos aos alunos(as) para a revisão e reescrita de suas versões iniciais, na última etapa da SD, produção final. Para demonstrar os resultados obtidos desse mapeamento originado das correções das produções iniciais, fizemos a categorização que foi apresentada no quadro três (3) a seguir.

Esse quadro foi intitulado de “categorização do mapeamento das capacidades de linguagem na produção inicial” e apresenta quatro (4) colunas. A primeira delas representa as categorias pertencentes às capacidades de linguagem do gênero

artigo de opinião, expostas na mesma ordem do modelo empregado nas correções das produções iniciais dos alunos(as). A segunda coluna categoriza o número de emprego satisfatório de cada dimensão nas produções iniciais, a terceira, o não emprego dela, e a última, parte do emprego da dimensão.

Os dados obtidos do mapeamento foram dispostos no quadro a seguir:

Quadro 3: Categorização do mapeamento das capacidades de linguagem da produção inicial.

CATEGORIZAÇÃO DO MAPEAMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA PRODUÇÃO INICIAL				
LISTA DE CONSTATAÇÃO	Nº DE RESPOSTAS “SIM”	Nº DE RESPOSTAS “NÃO”	Nº DE RESPOSTAS “EM PARTE”	
1- Uma tese? (Uma constatação inicial que expressa a opinião/posicionamento do agente-produtor sobre o tema abordado)	9	3	3	
2- Na sequência da tese, a defesa desse ponto de vista por meio de argumentos adequados/consistentes?	5	5	5	
3- Contra-argumentos para reforçam a defesa de sua opinião?	4	7	5	
4- Conclusão no último parágrafo que retoma o que foi discutido ao longo do texto?	5	4	6	
5- Uso de discurso interativo, em que o agente-produtor se coloca na defesa de sua opinião no decorrer do texto (“voz do autor”)?	4	11	0	
6- Uso de discurso teórico: uso de “vozes de outros autores” (sociais) para defesa de opinião?	7	3	5	
7- Usou modalizadores lógicos para expressar maior certeza ou possibilidade do que afirmou, e assim convencer	2	11	2	

o leitor?			
8- Usou modalizadores apreciativos para sensibilizar/atrair o leitor ainda mais para aderir sua opinião?	2	13	0
9- Uso de operadores argumentativos para introduzir argumentos, afirmações, conclusões que contribuíssem com a defesa de sua opinião? Permitindo a conexão das partes do texto? Encadeamento argumentativo	2	11	2
10- Fez uso de anáforas nominais e pronominais para estabelecer a progressão textual/temática?	5	8	2
11- Empregou linguagem adequada ao receptor? Língua formal?	10	5	0
12- Predominou o uso do tempo presente?	13	2	0
13- O título empregado representa bem o conteúdo temático do texto?	13	1	1

Fonte: A autora.

A partir do quadro três (3), dos dados obtidos do mapeamento realizado, diagnosticamos que os maiores problemas de aprendizagem dos alunos/as, em relação ao gênero artigo de opinião, foram no emprego dos tipos de discurso; de modalizadores lógicos e apreciativos que objetivam reforçar a argumentação; na dificuldade, ou ausência de uso de operadores argumentativos, conseqüentemente, de encadeamento argumentativo; e na coesão referencial, observados na falta de emprego de anáforas nominais e /ou pronominais na construção do texto.

Com isso, percebemos a importância da realização de mapeamento para o desenvolvimento de atividades estratégicas na superação de problemas diagnosticados. Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2010) confirmam a necessidade de se fazer a categorização de dificuldades encontradas, uma correção criteriosa da primeira produção, para elencar tais dificuldades, agrupá-las conforme a natureza,

para adequação ao gênero: sua estrutura composicional; conteúdo temático; estilo; coesão; coerência; e etc.

Na superação das defasagens em relação ao gênero, também nos preocupamos, nas atividades, em oportunizar muitas leituras para os alunos(as) e práticas de escrita, visto que, como já explicitamos no início deste trabalho, foram problemas frequentes diagnosticados nesse ano escolar, e por isso, mereceram nossa atenção nas atividades.

4.3 OS MÓDULOS DA SD

Os módulos da SD foram elaborados com o objetivo de desenvolver o estudo deliberado das capacidades de linguagem do artigo de opinião para o aprimoramento de sua produção textual, com foco nas principais defasagens diagnosticadas da versão inicial do gênero (produção inicial), dado que o objetivo geral da pesquisa é o de defender e comprovar a eficiência da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009) e dos procedimentos teórico-metodológicos de Sequência Didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010) na aprendizagem de um gênero argumentativo, e o da proposta interventiva é possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem para a produção de textos argumentativos, a partir do gênero artigo de opinião.

A etapa divide-se em quatro (4) módulos. Para cada um deles elaboramos atividades direcionadas ao desenvolvimento de determinadas capacidades de linguagem afins, e traçamos os objetivos específicos nessa direção. Ao todo, fizemos uso de vinte e sete (27) horas-aula.

4.3.1 Módulo 1

O primeiro módulo da SD, nas p.11-25, encontra-se dividido em quatro (4) atividades. Para cada uma delas atribuímos um título que representa os conhecimentos e as atividades propostos, e seu(s) objetivo(s). Para tanto trabalhamos sete (7) horas-aula em sua totalidade. Este módulo foi direcionado ao trabalho com o desenvolvimento de posicionamento crítico, argumentação, contexto de produção e respectivas capacidades de linguagem.

A primeira atividade, intitulada “Tomada de posicionamento crítico e argumentação”, nas p.11-13, fez uso de duas (2) horas-aula, e propôs como objetivo específico permitir que os alunos pudessem expor sua opinião para que se posicionassem criticamente sobre o tema, e argumentassem a respeito, a fim de que aprendessem a defender seu ponto de vista. Nesse propósito, trouxemos uma imagem que apresentou apenas o título e subtítulo de um artigo de opinião sobre o tema “uso de câmeras na sala de aula”. Do título/subtítulo “Escolas estaduais adotam câmeras dentro das salas: mais da metade dos colégios monitoram comportamento dos alunos por sistema” (ANTONELLI, 2011), na p.11, trouxemos, de forma resumida, o que o artigo discute para leitura e reflexão a respeito, e aproveitamos para discutir que a questão levantada era polêmica, na medida em que gera opiniões diversas.

A proposta para essa atividade foi de desenvolvimento de um debate. Para tanto, investigamos os posicionamentos críticos a respeito da opinião do articulista e dividimos a sala em três (3) grupos, na p.12: dos favoráveis, dos contrários e dos parte favoráveis e parte contrários.

Os grupos posicionados em frente ao outro, defenderam seu posicionamento crítico, com isso, automaticamente, estavam aprendendo a construir argumentos, a avaliar os dos outros grupos, e a refutá-los, construindo os contrários. Os posicionamentos, e sua defesa foram expostos no quadro e registrados em seus cadernos.

A atividade permitiu desenvolver mais de uma capacidade de linguagem do gênero, visto que os alunos(as) tiveram, por exemplo que considerar a prática social (o debate); o gênero oral; a esfera (sala de aula); o receptor na defesa do seu posicionamento crítico; o tema, e etc. (CA). Acionaram fases da sequência argumentativa, como a premissa na exposição do posicionamento, e argumentos e contra-argumentos em sua defesa, e uso do discurso do expor interativo para tanto (CD). Usaram uma linguagem adequada ao receptor; empregaram sua “voz” e “outras vozes” enunciativas para ajudar na construção dos argumentos e contra-argumentos (CLD).

Dessa forma, o objetivo foi alcançado, pois a maioria dos alunos(as) participaram ativamente do que foi proposto. Expuseram suas opiniões e buscaram defendê-las com argumentos e contra-argumentos, a partir de seus conhecimentos historicamente acumulados a respeito do tema.

A segunda atividade deste módulo, intitulada “Gênero artigo de opinião”, nas p.13-18, utilizou-se de duas (2) horas-aula, e definiu como objetivo o reconhecimento de algumas características básicas do gênero artigo de opinião que assim o configuram, a partir da comparação com outros textos de gêneros também argumentativos.

Para tanto, selecionamos dois gêneros argumentativos, notícia e reportagem, e apresentamos seus conceitos. Notícia (ROSA; ZANOTTO, 2009). Reportagem (LARA, 2016), na p.14.

Com base nesses conceitos, a partir da leitura de dois (2) textos, um artigo de opinião “A escola pode obrigar o uso do uniforme? Aliás, uniformizar pra quê?” (CABRAL, 2015), uma notícia, “Escola barra aluno que não usa uniforme” (BERDINELLI; MARCHIORI, 2010) e um (1) vídeo “Itajaí: pais reclamam que escolas pedem o uso de uniforme escolar”, do programa Balanço Geral (2017), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QZYZpbkJvi8>, todos com o tema “uso do uniforme escolar”, na p.17, foram propostas algumas questões que focaram alguns elementos do contexto de produção do gênero artigo de opinião, da capacidade de ação (CA), e da sequência argumentativa (CD), também comuns nesses outros gêneros, e da capacidade de significação (CS), posto que os alunos(as), especialmente, precisaram observar as relações existentes entre os textos apresentados, e a intenção comunicativa dos articulistas.

Os alunos(as) apresentaram mais dificuldades em resolver a questão 1 e a 4, visto que exigiram uma leitura interpretativa do texto, e, especificamente, na capacidade de ação (CA), discursiva (CD) e de significação (CS) do gênero argumentativo, no artigo de opinião, pois ainda não havíamos as desenvolvido de forma aprofundada, pois nosso objetivo nessa atividade era de apenas o reconhecimento inicial do gênero.

Vale dizer que a capacidade multissemiótica (CMS) também foi contemplada nessa atividade, uma vez que o professor contemplou a leitura e análise de textos de linguagens diferentes, textos verbais, os impressos, e texto misto, o vídeo, para o trabalho com as atividades práticas.

A terceira atividade deste módulo, com o título “O contexto de produção do artigo de opinião”, na p.18-24, despendeu de duas (2) horas-aula, e preocupou-se em apresentar, de forma mais detalhada, o contexto de produção do gênero artigo de opinião, porque, conforme Bronckart (2009, p.93), os elementos do contexto de

produção compõem um “conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Isso ocorre, como afirma o autor (2009), por meio de fatores que se reagrupam e determinam as representações de mundo que são mobilizadas pelo agente-produtor. Reagrupam-se em dois conjuntos, o que se refere ao mundo físico, e o outro ao social e subjetivo. Nesse caminho, almejamos que alunos(as) compreendessem em que esses elementos poderiam interferir na construção de sentido do texto, na configuração do texto no gênero.

Para o cumprimento desses propósitos, levamos para as aulas um artigo de opinião de uma articulista, que aborda o tema “educação formal precária, insuficiente e doutrinadora”, intitulado de “Por escolas boas, sem partido e sem religião” (AQUINO, 2016) nas p.20.

O texto é extenso, e possibilitou, a princípio, uma leitura bem profunda e bastante significativa, que além de debater um tema atual, polêmico, e relevante para os alunos(as), também dispõe de uma linguagem bem elaborada, bastante apropriada para o gênero. A partir dele desenvolvemos algumas questões escritas, na p.23, que focaram, especialmente, o desenvolvimento da capacidade de ação (CA) relacionada ao gênero, pois exploraram os principais elementos do contexto de produção do mundo físico e sociosubjetivo do gênero, e da capacidade de significação (CS), pois abordou “[...] a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz [...] o socio-história do gênero; [...] relação textos-contextos (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p.576).

Desse texto algumas das questões levantadas, a “h”, buscou desenvolver a capacidade discursiva (CD) com foco na sequência predominante do gênero, a argumentativa, solicitada dos alunos(as) na apreensão do posicionamento crítico do agente-produtor e dos argumentos que o sustentavam no texto.

Isso se apresentou em comum em outras atividades do módulo e de outros da SD, uma vez que nosso objetivo geral, supramencionado neste trabalho, priva pelo trabalho com o texto argumentativo.

Nesta atividade do módulo 1, a maioria dos alunos(as) tiveram melhor desempenho do que na anterior, posto que apresentamos e trabalhamos de forma sistematizada os conhecimentos sobre contexto de produção do gênero, para dar aos alunos(as) os subsídios necessários para a realização da atividade com mais eficiência. Das respostas das questões foi possível que eles(as) compreendessem os sentidos construídos por esses elementos.

Na quarta e última atividade desse módulo, que nomeamos “Principais suportes em que veiculam o artigo de opinião”, na p.24-25, utilizamos uma (1) hora-aula. O objetivo consistiu em familiarizar os alunos(as) com os suportes, com a seção e caderno em que são publicados o gênero, para reconhecerem a importância dele como oportunidade de expressão de opiniões, e defesa de pontos de vista.

Nessa seara, desenvolvemos com eles(as), a princípio, uma conversa informal para prepará-los para a atividade, na p.24, sobre questões que envolviam seu contato diário ou não com jornais e revistas físicos, e conteúdo temático veiculado, e se havia diferenças em relação aos digitais.

Na sequência, nesta atividade, a turma foi dividida em (3) três grupos de (5) cinco alunos. Para cada grupo foram entregues jornais e revistas físicas (Folha de Londrina e Revista Época) para que as folheassem, reconhecessem a estrutura, suas seções, cadernos, e em qual delas/es se encontrava o artigo de opinião, com intervenção do professor, se necessária.

Em seguida, os grupos de alunos(as) foram conduzidos ao laboratório de informática com todos os materiais dos quais dispunham, os jornais e as revistas físicas. Cada grupo sentou-se em máquinas que ficavam próximas. A todos os alunos(as) foram disponibilizados os *links* do jornal digital: <https://oglobo.globo.com>, e da revista digital: <http://epoca.globo.com> no compartilhamento público, recurso que permite que arquivos fiquem em comum a todos os usuários, disponível no LINUX, que é o núcleo do sistema operacional, programa responsável pelo funcionamento dos computadores utilizados. Os alunos(as) fizeram todos os procedimentos determinados para adentrarem, primeiramente, nos jornais digitais para observarem como era seu *layout*, como se acessava a página em que se encontrava o artigo de opinião, que era clicando no *link*, como era o nome dessa seção, “Opinião”. Automaticamente, as comparações com o suporte físico aconteceram.

Com a revista digital o procedimento foi o mesmo, os alunos(as) acessaram o *layout* da revista, a seção “colunas”, os articulistas, e conferiram alguns artigos de opinião deles. Com isso, puderam comparar os dois suportes, a revista digital com a física.

A capacidade de significação (CS), também foi desenvolvida no que se refere a relacionar os aspectos macro com a realidade deles e (re) conhecer aspectos da sócio-histórica do gênero, em que está inserido, a relevância da prática social, e etc. Outra capacidade de linguagem do gênero trabalhada foi a capacidade

multissemiótica (CMS), dado que os jornais e revistas, tanto físicas, quanto digitais, exploram diversas linguagens que os alunos(as) tiveram que considerar para assimilar as características dos dois suportes, e compará-los

Foi uma atividade bastante interessante, com plena participação dos alunos(as), pois permitiu que tivessem contato direto com alguns materiais e suportes que não lhes são familiares, visto que suas leituras diárias são comuns apenas pela internet/televisão, e muitas vezes, de conhecimentos irrelevantes.

O primeiro módulo da SD deu maior atenção ao desenvolvimento da capacidade de ação (CA), embora outras capacidades de linguagem tenham sido envolvidas. Foi importante o desenvolvimento dessa capacidade, uma vez que as condições de produção dos textos estão condicionadas à situação de ação de linguagem. (BRONCKART, 2009).

Visto que não observamos dificuldades com essa capacidade de linguagem na versão inicial, objetivamos com as estratégias desenvolvidas contribuir para a busca de apropriação de algumas características do gênero, necessárias ao aprimoramento dessa versão.

4.3.2 Módulo 2

O segundo módulo da SD, na p.25-46, também apresenta quatro (4) atividades, e cada uma também encabeçada por um título que retrata bem os conhecimentos e as atividades dispostos, e seu (s) objetivo (s). Para seu desenvolvimento fizemos uso de nove (9) horas-aula.

Este módulo aborda conhecimentos e práticas que envolvem os mecanismos de enunciação: as “vozes enunciativas”; e as “modalizações lógicas e apreciativas”. Mecanismos de textualização: “conectores/operadores argumentativos”; e “coesão referencial”. Essenciais para a construção linguística do gênero artigo de opinião, e para sanar dificuldades diagnosticadas na versão inicial do gênero.

A primeira atividade deste módulo, na p.25-28, “Mecanismos de enunciação: As diversas vozes presentes no artigo de opinião”, fez uso de duas (2) horas-aulas para cumprir com todas as atividades propostas, dado que seu objetivo foi de levar os alunos(as) a identificarem as vozes enunciativas, ou seja, as diferentes informações e/ ou posições assumidas a respeito do assunto discutido, com as quais

o agente-produtor interagiu, para o desenvolvimento, especialmente, da capacidade linguístico-discursiva (CLD).

Nesse seguimento, iniciamos a atividade apresentando conceitos teóricos importantes sobre “vozes enunciativas” com foco no artigo de opinião e tipos mais empregados nesse gênero, na p.25, pois, “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.” (BRONCKART, 2009, p.326). E complementam Buckta e Striquer (2015), que elas são a do autor, e de outros que com ele compartilham, que definem sua opinião, seu posicionamento crítico, seu papel social.

No seguimento, apresentamos aos alunos(as) o texto “O Bullying na Escola – Artigo de opinião” (2013), na p.26, produzido por uma aluna, do 10º B de uma escola de Portugal, que se fosse do Brasil, pertenceria ao 1º ano do Ensino Médio.

A princípio foi desenvolvida uma leitura compreensiva do artigo com as intervenções necessárias. Após essa leitura, algumas questões escritas, na p.27-28, foram levantadas, as quais exigiram uma leitura mais aprofundada do texto. Essas questões focaram as vozes enunciativas, e o que fosse possível extrair do emprego delas no texto. Da do autor (agente-produtor) e da colaboração das sociais empregadas, foram extraídos o posicionamento crítico, os argumentos, e os contra-argumentos construídos.

A partir desse artigo de opinião foi possível, também, no levantamento de suas características, na questão “11”, estabelecer comparações com os desenvolvidos por articulistas, o que contribuiu para que os alunos(as) compreendessem por que esse artigo se configura de forma diferente, por causa de ter sido produzido por agente-produtor de papel social diferente, em esfera e suporte diversos, no caso, por aluna, na escola e em *blog*. Podemos inferir dessa configuração que o professor, provavelmente, tenha tentado diminuir ao máximo possível a artificialidade na produção do gênero. Com essa questão buscamos retomar a capacidade de ação (CA) trabalhada no módulo anterior.

A atividade apresentou bom desempenho dos alunos, pois permitiu que compreendessem que a “voz do autor” marca o que o agente-produtor produziu e possibilitou sua intervenção, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que foi enunciado. E que as “vozes sociais” “não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto” (BRONCKART, p.327), quer dizer, apenas são mencionadas “como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse

conteúdo.” (BRONCKART, p.137). Elas tem, para o agente-produtor, o “intuito de dar mais autoridade, de confirmar o que diz e o que pensa.” (STRIQUER, 2012, p.977)

Para complementar essas discussões, e procurar suprir uma das necessidades visível na produção inicial do gênero desenvolvida pelos alunos(as), trabalhamos na atividade dois (2), “Mecanismos de enunciação: modalização no artigo de opinião”, na p.28-33, em duas (2) horas-aula, pois intencionamos para esta atividade que os alunos(as) participantes compreendessem que os modalizadores são recursos linguístico-enunciativos que permitem ao agente-produtor expressar sua intencionalidade comunicativa, por meio do efeito e/ou reação desejados na interação com o interlocutor.

Para tanto, apresentamos, a princípio, o conceito de modalização, na p.28-29, que foi melhor compreendido nas atividades práticas. Pois, defende Bronckart (2009, p.131) que modalizações são “As avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático, [...]”. E que “têm por finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático.” (p.330).

Para que os alunos(as) reconhecessem como linguisticamente os modalizadores se processavam no texto, apresentamos exemplos de unidades ou estruturas linguísticas que expressavam as funções da modalização, também nessas páginas, porque, de acordo com Bronckart (2009), as modalizações apresentam o “plano dos significados” (p.330), isto é, apresentam “funções” (p.330), quer dizer, significado que expressam no texto, e “plano dos significantes”, “subconjuntos de unidades ou de estruturas linguísticas que podem expressar essas diversas funções” (p.330).

Para que fosse possível compreender mais precisamente como funcionam essas modalizações, focamos e discutimos a respeito das modalizações predominantes no artigo de opinião, as lógicas e apreciativas (GONÇALVES; BARROS, 2010) e (BRONCKART, 2009).

Trabalhamos com exemplos, na p.30, dado que as lógicas “apresentam elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc”. (BRONCKART, p.330). E as apreciativas, desenvolvem avaliação de aspectos do conteúdo temático considerando conhecimentos que, embora, coletivos acumulados,

são constitutivos das “características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa (“habilidade”, “eficiência”, “coragem”, etc.)” (p.34).

Essa sistematização de conhecimentos contribuiu para a interpretação do conteúdo temático, quanto para a defesa do posicionamento crítico do agente produtor.

Para concretizar todas essas discussões e conceitos, aproveitamos o artigo de opinião (2013) que serviu de base para a atividade anterior desse módulo, que se encontra na p.26, e o artigo de opinião “Educação e meritocracia” (2016), na p.31.

Primeiramente, realizamos a leitura de cada texto, e na sequência os alunos(as) resolveram as atividades práticas, que se encontram nas p.31, 32 e 33. Essas questões exploraram as modalizações lógicas e apreciativas empregadas nos artigos de opinião, o que permitiu uma melhor compreensão/interpretação do texto por parte dos alunos(as), das informações veiculadas e de que forma os agentes-produtores assumem a defesa do seu posicionamento crítico. A partir dessa prática foram desenvolvidas a capacidade linguístico-discursiva (CLD) ao explorar aspectos linguístico-enunciativos, e capacidade de significação (CS), pois, vale destacar que de acordo com Bronckart (2009) o chamado mundo subjetivo revela a imagem que a gente cria de si mesmo ao falar/escrever. É essa, na verdade, a marca dos modalizadores no discurso, que são marcas deixadas por quem fala/escreve, e essa imagem é revelada ao receptor.

Para reforçar essa atividade prática, conduzimos os alunos(as) a refletirem a respeito do emprego das modalizações trabalhadas, na p.33, com fins de que fixassem os conhecimentos e capacidades desenvolvidos.

Os resultados obtidos da participação e desempenho dos alunos(as) nessas atividades propostas foram bastante suficientes e os objetivos alcançados porque cerca de dois (2) a três (3) dos participantes não conseguiram completá-las por falta de interesse nas leituras e discussões sugeridas. A atividade de reflexão, ao final da atividade dois (2), orientada pelo professor, teve cerca de 80 % de sucesso nas respostas dadas.

No diagnóstico levantado das produções iniciais, na categorização do mapeamento das capacidades de linguagem da produção inicial do gênero artigo de opinião dos alunos(as), como apresentado em outro momento nesta análise, observamos que eles(as) apresentaram grandes problemas em desenvolver o encadeamento argumentativo, estabelecer conexões entre as partes do texto. Para

suprir essa defasagem, elaboramos a atividade três (3) desse módulo, a qual intitulamos de “Mecanismos de textualização: conexão para encadeamento e construção de sentido do texto”, na p.33-42, para a qual dispendemos (3) horas-aula, pois nosso objetivo foi de apresentar e analisar, juntamente com a participação dos alunos, a importância dos operadores/conectores argumentativos no encadeamento argumentativo, na defesa do posicionamento crítico, e conseqüentemente, na construção de sentido no artigo de opinião.

No início da atividade apresentamos o conceito de conectores/operadores argumentativos, de organizadores e marcadores textuais, espaciais e temporais, ainda nas p.33-34, com base em teóricos renomados como (ANTUNES, 2010), (KOCH, 2007) e (BUCKTA; STRIQUER, 2015), o que se efetivou em atividades práticas propostas.

Antes dos alunos(as) (re) conhecerem melhor a função, o valor semântico de operadores/conectores argumentativos, e exemplos, propomos uma atividade inicial de reconhecimento dos conectores e marcadores textuais no texto. Para tanto, selecionamos um artigo de opinião, “O porquê da educação ambiental?” (Christiane Amâncio, 2005), nas p.35-37. Para tanto, desenvolvemos, inicialmente, uma leitura compreensiva/interpretativa do texto. Mas como os alunos(as) consideraram a linguagem bastante complexa, fizemos outra leitura, e mais aprofundada.

As questões elaboradas, na p.37-38, conduziram os alunos(as) ao texto para extrair dele palavras/expressões que estavam cumprindo a função do operador/conector argumentativo solicitado. Essa tarefa foi complexa para praticamente todos eles, que necessitaram de intervenção do professor, pois exigiu deles uma boa leitura interpretativa para compreender o emprego do operador, e a função estabelecida.

Em seguida, foram trabalhados os conhecimentos necessários sobre operadores/conectores argumentativos, na p.38-41, para que, além dos alunos(as) (re) conhecerem as diversas funções/valores semânticos desses conectores, pudessem compreender melhor que, eles “enquanto ligam, vão marcando a orientação das argumentações, vão dando pistas da sequência de sentidos ou dos atos de linguagem efetivados” (ANTUNES, 2010, p.136).

Esse conceito foi firmado na atividade que os alunos(as) realizaram na sequência, na p.41-42. Consistiu em um jogo de montar partes significativas referentes ao gênero artigo de opinião, como tese, operadores argumentativos,

argumento, apresentação da função do argumento, com ligeiras adaptações de (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2017, p.126). Que, mesmo realizada em grupo, exigiu a interpretação dos enunciados, e por falha nessa leitura pela maioria dos membros dos grupos, dificultou a realização da tarefa com êxito, precisando bastante da intervenção do professor.

Essa atividade contribuiu/focou com/o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva (CLD) do gênero, uma vez que tornou claro como o agente-produtor pode orientar a argumentação, uma vez que, os operadores/conectores argumentativos são elementos linguísticos que “tem por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam.” (KOCH, 2007, p.18), “[...] favorecendo a compreensão dos enunciados e demarcando o grau argumentativo do texto.” (BUCKTA; STRIQUER, 2015, p.1345).

Na medida em que esses mecanismos de textualização constroem significados no texto e exigem com que os alunos(as) os apreendam, colaboram, também, com o desenvolvimento da capacidade de significação (CS).

Outro problema que chamou a atenção também na categorização do mapeamento das capacidades de linguagem da produção inicial de artigo de opinião dos alunos(as) foi a dificuldade deles(as) em empregar anáforas na construção da versão inicial, visto que a coesão permite um encadeamento, uma articulação, cria elos de ligação entre conjunto de palavras e frases (ANTUNES, 2010).

Por conseguinte, elaboramos a atividade quatro (4), “Mecanismos de textualização: a coesão referencial no artigo de opinião (anáforas nominais e pronominais)” na p.43-46, para fornecer as aprendizagens necessárias para perfazer essas defasagens diagnosticadas. Para tal, utilizamos de duas (2) horas-aula nos estudos e realização de atividades práticas, dado que nosso objetivo específico foi de que os alunos(as) reconhecessem a importância da coesão referencial para garantir a coerência, a articulação dos sentidos, a informatividade e a continuidade das ações de linguagem que o texto realiza, enfim, a progressão textual. Com isso, complementar a categoria da (CLD) focada na atividade anterior do módulo.

A atividade teve início com a investigação do que os alunos(as) sabiam sobre a palavra “coesão”, na p.43, com pesquisa e leitura de seu significado na internet.

A partir da construção desse conceito, fizemos o estudo do tipo de coesão que predomina no artigo de opinião, a referencial, e o que as configuram, as anáforas nominais e pronominais, importante para contribuir com a progressão

textual, posto que, conforme Cavalcante (2012, p.123) afirma, “a estratégia anafórica diz respeito à continuidade referencial, ou seja, à retomada de um termo referente por meio de novas expressões referenciais”.

Foi preciso que o aluno(a) compreendesse, conforme defende Antunes (2010), que a coesão é uma das propriedades que permite com que um grupo de palavras funcione como um texto.

Para que os alunos(as) reconhecessem a importância desse tipo de coesão na progressão textual do conteúdo temático do gênero, propusemos uma atividade, na p.44-45, que os conduziram a estabelecer a coesão referencial nominal e pronominal no texto “Novas tecnologias” (SAMPAIO, 2013). Para tanto, tiveram que descobrir/encaixar, com base no conteúdo temático desse texto, as palavras/expressões nominais/pronominais que permitiram essa coesão. Essa prática fez com que tivessem que reconhecer o referencial adequado para retomar termos/informações apresentadas.

Essa tarefa, em que a maioria dos alunos(as) tiveram bom desempenho, embora na análise, que será apresentada na sequência neste trabalho, eles(as) não demonstrem a apropriação efetiva dessa aprendizagem como acreditávamos.

Essa atividade oportunizou que o foco no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas (CLD) fosse reforçado, visto que o trabalho com a coesão, a coerência fazem parte dos mecanismos de textualização, que, de acordo com Bronckart (2009, p.122) “consistem “em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática.”

Vale ressaltar que o desenvolvimento da capacidade de significação (CS) ganhou novamente espaço, e agora, nessa atividade, pois a coesão referencial contribuiu na construção de significados no texto, que foram extraídos na atividade. Significados esses construídos não “[...] simplesmente em localizar um segmento linguístico no texto (um ‘antecedente’) ou um objeto específico no mundo, mas, sim, algum tipo de informação anteriormente alocada na memória discursiva” (KOCH, 2004, p.59).

A implementação do segundo módulo da SD, aqui descrita e analisada, dependeu maior atenção à capacidade linguístico-discursiva (CLD) do gênero, em um trabalho que abordou os mecanismos de enunciação e textualização para suprir as necessidades de aprendizagem relativas à arquitetura interna do texto, que é materializado nesse gênero.

Vale ressaltar, que para sanar as dificuldades diagnosticadas na produção inicial (versão inicial), a atividade com o texto “Educação e meritocracia” para os alunos(as) completarem com modalizadores, foi muito interessante e promissora, pois permitiu que definissem/compreendessem o modalizador que reforçaria o argumento ou contra-argumento expresso para defender o posicionamento assumido.

Destacamos, também a respeito de outra dificuldade dos alunos(as) na versão inicial, nos estudos sobre conectores/operadores argumentativos, que as duas atividades práticas contribuíram para se apropriarem dessa categoria linguístico-discursiva. O jogo, mesmo complexo para eles(as), proporcionou a fixação dos conhecimentos discutidos.

Em relação à coesão referencial, outra dificuldade na versão inicial, concluímos que a atividade proposta não foi o suficiente para a apropriação dessa categoria, embora tenham a concluído sem muitos esforços. Para alcançarem uma aprendizagem efetiva a respeito, seria necessário um conhecimento mais aprofundado dos tipos de pronomes e suas funções no texto, e mais hábito de leitura de textos verbais que lhes permitam a apropriação de estruturas linguísticas que construam a coesão referencial no texto.

4.3.3 Módulo 3

O terceiro módulo da SD, nas p.46-66, apresenta (3) três atividades, todas, também, encabeçadas por um título que expressa os conhecimentos e as atividades propostas, e seu (s) objetivo (s).

Ele aborda conhecimentos e práticas relacionados à tipologia discursiva (discurso interativo, teórico e misto interativo-teórico) e à infra-estrutura geral do texto do artigo de opinião (plano geral do texto e sequência predominante), que consistem, também, em elementos que compõem a arquitetura interna do texto no gênero artigo de opinião. Para o desenvolvimento de todas as categorias relacionadas utilizamos seis (6) horas-aula.

Além dos problemas diagnosticados na produção inicial dos alunos(as), expostos e abordados em atividades anteriores, observamos que os participantes tiveram dificuldades em trabalhar com os tipos de discurso, principalmente com o interativo, na construção da primeira versão do texto no gênero, nosso objeto de

estudo. E, por isso, por ser um tema complexo para eles(as), precisamos desenvolver estudos e atividades bem estratégicas para que pudessem adquirir as aprendizagens necessárias, pois, defende Bronckart (2009, p.217) que os tipos de discurso “constituem os elementos fundamentais da *infra-estrutura geral dos textos*.”

Nessa perspectiva, a atividade um (1), “Discurso teórico; discurso interativo e sua fusão”, nas p.46-55, para a qual utilizamos três (3) horas-aula, objetivou levar o aluno(a) a compreender a importância de construir o discurso do artigo de opinião, colocando-se no texto, expondo ideias de outrem, com vistas a sustentar/reforçar a defesa do seu posicionamento crítico frente ao tema exposto.

Para alcançar o objetivo disposto, apresentamos, a princípio, algumas marcas linguísticas do gênero artigo de opinião levantadas por Bräkling (2000), na p.47, que, mediante pesquisas desenvolvidas pela autora, em revistas não técnicas e jornais, observou recorrências nos textos no gênero, sendo uma delas a predominância do discurso teórico. Que confirmam Gonçalves e Barros (2010, p.24), ao defenderem que:

[...] o artigo de opinião é caracterizado predominantemente por um discurso do expor teórico cujas marcas linguísticas são: ausência da origem espaço-temporal, de dêiticos, de frases não declarativas, mobilização do presente (valor genérico) como tempo de base, de organizadores lógico-argumentativos, etc.

Buckta e Striquer (2015, p.1345) discordam ao afirmar que no artigo de opinião “a predominância é a do discurso interativo, em qualquer uma das esferas, jornalística e escolar, uma vez que o autor se coloca no texto, isto é, apresenta sua opinião.”

A princípio, foi importante o desenvolvimento do estudo de cada tipo de discurso, para ao final concluirmos, juntamente com os participantes da proposta, quais seriam os predominantes nos textos que trabalhamos, dado que Bronckart (2009) considera os tipos de discurso como “formas de organização linguística, em número limitado, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais.” (p.250). Esses tipos de discurso são “[...] articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional” (p.149).

O primeiro tipo de discurso que abordamos foi o interativo, nas p.46-49, que foi muito pouco empregado por alunos(as) nas produções iniciais, para nossa

surpresa, porque é comum alunos(as) de outras turmas optarem por se colocar no texto em primeira pessoa. Explica Bronckart (2009), que o discurso interativo caracteriza-se, em primeiro lugar, pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal, [...]” (p.168). E também, pela presença de outras unidades, [...] que têm, um valor parcialmente discriminativo.” (p.169), e complementa Striquer (2012, p.976) que [...] “o assunto é de total conjunção com o autor do texto, com suas ideias, seu tempo histórico e seu lugar social, o tema está, assim, implicado com o agente produtor.” O autor estabelece um diálogo, uma conversa com o leitor, interage com ele (STRIQUER, 2014).

Esses conceitos traduzem as principais dimensões linguístico- discursivas que configuram o discurso interativo no artigo de opinião, as quais foram sistematizadas e apresentadas aos alunos(as).

Para concretizar esses conhecimentos, resgatamos um artigo de opinião que havíamos explorado em outra atividade, “Por escolas boas, sem partido e sem religião” (AQUINO, 2016), na p.20, desenvolvemos uma nova leitura, e levantamos questões e atividades escritas, nas p.49-50, que focaram as dimensões linguístico-discursivas configuradoras do discurso interativo, as quais contribuíram com o alcance dos principais propósitos do gênero. Nesse momento da SD os alunos(as) revelaram maior maturidade na realização de tarefa, fruto do desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva (CLD) do gênero trabalhado em outros módulos. Eles desenvolveram algumas habilidades visíveis na leitura e depreensão de informações, e aspectos linguístico-discursivos da construção do texto, as quais respondiam as questões. Apenas alguns alunos(as) não tiveram bom desempenho, mas por puro desinteresse, e falta de participação.

Na sequência, para que os alunos(as) reconhecessem as características do discurso teórico, optamos por trazer suas características, pontuando as diferenças em relação ao discurso apresentado, nas p.50-51. Bronckart (2009) afirma que no mundo ordinário do discurso interativo, efetivamente ocorre a ação dos interlocutores, agentes-produtores e receptores, o que não acontece no mundo autônomo, que é do discurso teórico. Essa autonomia, mesmo que linguisticamente marcada, não pode ser considerada completa, é questionável, pois o texto é assinado, o autor empírico assume a autoria. Esses conceitos e termos, por serem complexos, foram traduzidos em uma linguagem mais compreensível na apresentação aos alunos(as).

Para a fixação desses conhecimentos, na p.51, propomos algumas questões simples que abordaram as dimensões linguístico-discursivas do discurso teórico na configuração do gênero artigo de opinião, e que conduziram a algumas reflexões, comparado ao discurso teórico e seu efeito no receptor. Por serem simples, todos os alunos(as) realizaram a tarefa tranquilamente, sem dificuldades.

Artigos de opinião são gêneros que, muitas das vezes, possuem em seu interior dois discursos, o interativo e o teórico. Admite o autor (2009, p.192) que “em numerosos segmentos de textos de ordem do EXPOR não observamos, entretanto, delimitação clara entre discurso interativo e discurso teórico, [...] constituindo assim um verdadeiro misto interativo-teórico.” Enfatiza também que, em segmento de textos observados, estes “caracterizam-se pela presença simultânea de subconjuntos de unidades características do discurso interativo e do discurso teórico.” “[...] Tais textos comportam, quase necessariamente, um tipo principal e um ou vários tipos secundários ou subordinados” (p.253), o que os tornam “Heterogêneros”. Bronckart (2009, p.193) deixa claro que:

Este estatuto misto decorre de uma dupla restrição exercida sobre o autor. [...] de um lado, apresentar informações [...] a seu ver autônomas, [...] que se inscrevem [...] nas coordenadas de um mundo teórico; mas, ao mesmo tempo, e mesmo na ausência de contato direto com o receptor-destinatário, deve levar esse destinatário em conta, solicitar sua atenção, procurar sua aprovação, ou ainda, antecipar suas objeções, inscrevendo-se, assim, nas coordenadas de um mundo interativo.

Assim como em outras atividades de módulos que trabalhamos anteriormente, nessa atividade traduzimos conceitos complexos, por escrito e oralmente, em uma linguagem bem próxima de nossos participantes, visto que a SD trata-se de uma ferramenta da engenharia didática que intenciona a transposição didática do gênero, e conseqüentemente, sua aprendizagem.

A partir desses conceitos, trouxemos um dos textos que abordamos em outras atividades, “A escola pode obrigar o uso do uniforme? Aliás, uniformizar pra quê?” (CABRAL, 2015), nas p.52-53, para concretizarmos, de forma significativa, todas as aprendizagens sobre os tipos de discursos estudados.

Para encerrar a atividade, pedimos que os alunos(as), em casa, lessem novamente os textos trabalhados em todas as atividades até então, e refletissem a respeito do tipo de discurso predominante, na p.55. Retomamos essa discussão na aula seguinte e eles(as), na quase totalidade, concluíram que, na maioria dos textos,

predomina o discurso misto interativo-teórico, visto que o autor se coloca de forma explícita, em primeira pessoa, e/ou se reporta ao receptor, e de forma “autônoma” em outras passagens no texto.

A atividade um (1) do módulo três (3) permitiu que o aluno(a) pudesse compreender, por meio do trabalho com a capacidade linguístico-discursiva (CLD) do gênero artigo de opinião, como se configuram esses tipos de discurso nesse gênero. Dessa forma, foi contemplado, especialmente, em todas as atividades de leitura e questões escritas o desenvolvimento da capacidade discursiva (CD).

Para dar continuidade aos trabalhos com a capacidade discursiva (CD), na segunda atividade deste módulo, “O plano geral do artigo de opinião”, nas p.56-57, para o qual reservamos apenas uma (1) hora-aula, pois nosso objetivo foi de possibilitar que os alunos(as) pudessem reconhecer as características do plano geral do gênero artigo de opinião, que basicamente estrutura-se de título, o texto propriamente dito, e a assinatura obrigatória do agente-produtor (BUCKTA; STRIQUER, 2015) para os produzidos por articulistas. Vale ressaltar, que quando se altera alguns elementos do contexto de produção, como o “lugar de produção”, o “lugar social” (esfera), o “suporte”, o “emissor”, e o plano geral do texto, até mesmo o gênero, pode mudar.

Para nossa SD, mesmo que as produções tiveram como lugar de produção e social a escola, o suporte em que foi veiculada a produção final o *blog* da escola, e o emissor (agente-produtor) o aluno(a), procuramos diminuir ao máximo a artificialidade. Para isso, selecionamos, quase totalidade de textos de artigos de opinião de articulistas, para orientar estudos e atividades práticas com as capacidades de linguagem. E nesse sentido, defendemos o plano geral desse tipo de artigo, com a apresentação da sua estrutura geral básica.

Para efetivarmos os conhecimentos trabalhados a respeito e alcançarmos o objetivo proposto, trouxemos de outras leituras e atividades o artigo de opinião “A escola pode obrigar o uso do uniforme? Aliás, uniformizar para quê?” (CABRAL, 2015), na p.57. Os participantes não apresentaram dificuldades na realização da tarefa proposta, pois além de ser bem acessível aos seus conhecimentos, também já haviam trabalhado com o texto em outras atividades da etapa.

Com isso, como já previsto, focamos o desenvolvimento da capacidade discursiva (CD), uma vez que exploramos características discursivas do gênero, pertencentes a sua infra-estrutura geral. E também, automaticamente, trabalhamos a

capacidade de significação (CS), pois nos preocupamos, nas questões escritas, exigir dos alunos(as) a apreensão de significado de elementos desse plano geral em relação ao conteúdo temático abordado.

Para a última atividade deste módulo, para concluirmos o trabalho com a infra-estrutura geral do gênero artigo de opinião, abordamos “A sequência argumentativa no artigo de opinião”, nas p.58-66, para a qual dispendemos duas (2) horas-aula. Ela teve como objetivo específico que o aluno(a) reconhecesse que a infra-estrutura geral do gênero também é caracterizado, além do plano geral, por outra dimensão, a organização sequencial ou linear do conteúdo temático, no caso do artigo de opinião, a sequência argumentativa, que é predominante no gênero. Para construir o texto é indispensável assimilar suas fases.

Explica Bronckart (2009, p.217) que essa dimensão da infra-estrutura geral do gênero consiste na “organização sequencial ou linear do conteúdo temático.” O autor (2009), inspirado no protótipo da sequência argumentativa proposto por Adam (1992), apresenta suas quatro (4) fases: premissa; apresentação de argumentos; apresentação de contra-argumentos; e conclusão. Para o estudo dessas fases, traduzimos seus conceitos para apresentá-las aos alunos(as), e na sequência, para reconhecê-las no texto, selecionamos um artigo de opinião com um tema bem interessante, “Uso de boné em sala de aula”, intitulado “Boné X sala de aula” (MARTINS, 2011), nas p.59-61. Para o texto foram desenvolvidas questões escritas que focaram as fases da sequência argumentativa do gênero, nas p.61-62.

Os alunos(as) tiveram maiores dificuldades para determinar as fases em que se encontraram os argumentos e contra-argumentos, e conseqüentemente, de explicar como as definiu, porque apresentaram dificuldades em expressar o procedimento/estratégia por escrito. Mas todas essas dificuldades foram esclarecidas na sequência, por meio de correção oral.

Vale destacar, que entre essas questões propostas, abrimos a oportunidade dos alunos produzirem, de forma sucinta, uma sequência argumentativa com o tema “A morte”, na questão 4.

Essa questão exigiu mais intervenções do professor do que as demais, mas foi bastante promissora, posto que, mesmo de forma bastante resumida, automaticamente, produziram um protótipo de um artigo de opinião, ao respeitar as fases da sequência. Assim como na atividade anterior deste módulo, a atividade (3) três desenvolveu, em especial, a capacidade discursiva (CD), pois as atividades

práticas propostas envolveram, também uma dimensão da infra-estrutura geral que configura discursivamente o gênero artigo de opinião.

Para tentar suprir outra dificuldade diagnosticada na versão inicial, que foi de não saber construir o discurso interativo, ou de nem abordá-lo, trabalhamos uma atividade totalmente voltada para que o aluno(a) observasse a construção desse discurso no texto.

4.3.4 Módulo 4

Ao quarto módulo da SD, “Sedimentação de conhecimentos”, nas p.62-66, apresenta apenas uma (1) atividade, e para ela foi definido o objetivo específico de retomada dos elementos discutidos no decorrer da Sequência Didática, nos módulos anteriores, com fins de sedimentação de conhecimentos e preparo dos alunos(as) para a revisão e reescrita da versão inicial. Para tanto, foram previstas o uso de duas (2) horas-aula.

Para cumprir o objetivo proposto, selecionamos um artigo de opinião intitulado “Acessibilidade, direito necessário” (BURITI, 2009), na p.63-64, do qual os alunos(as), em grupos de dois (2), extraíram todas as principais capacidades de linguagem, (CA), (CD), (CLD) e (CS), e categorias relacionadas ao gênero artigo de opinião que foram desenvolvidas nos módulos anteriores da SD, com fins de revisão e fixação de conhecimentos e aprendizagens.

Para isso, disponibilizamos aos participantes um quadro com questões orientadoras, na p.65-66, bem direcionadas ao propósito, que viabilizaram o processo. Após a tarefa finalizada, fizemos, oralmente, as devidas correções e esclarecimentos.

Por ser uma atividade que exigiu retomada de todos os conhecimentos desenvolvidos anteriormente na SD, consistiu em uma tarefa complexa, e conseqüentemente, demorada. Os alunos(as) precisaram de uso de mais de duas (2) horas-aula. Tivemos que ter a colaboração do professor que, no horário escolar, teria a aula subsequente. Ele nos cedeu a aula. Então, acabamos fazendo uso de quase três (3) horas-aula para concluir o que propomos para a atividade.

Essa etapa da SD, “Os módulos da SD”, possibilitou o trabalho com todas as capacidades de linguagem necessárias para o desenvolvimento das aprendizagens necessárias à apropriação do gênero artigo de opinião. Tomamos como base para a

elaboração das atividades os diagnósticos levantados da produção inicial, e as dimensões ensináveis do gênero definidas em nosso MDG.

Para identificarmos os resultados de todo processo até então, tivemos que possibilitar ao aluno(a) a oportunidade de revisão e reescrita de sua produção inicial, aliás, da versão inicial, visto que a proposta foi de retomá-la ao final do trabalho e realizar todo esse procedimento para aprimorá-la e defini-la como a produção final.

4.4 A PRODUÇÃO FINAL DA SD

4.4.1 Revisão e Reescrita da Produção Inicial

A produção final, nas p.67-70, última etapa da SD, dispôs de duas (02) atividades necessárias para o alcance dos objetivos expostos. E para concluir o que propomos, utilizamos cinco (05) horas-aula.

A primeira atividade proposta pelo professor para esta etapa, “Revisão e reescrita da versão inicial”, na p.67, realizada em três (3) horas-aula, teve como primeiro objetivo oportunizar ao aluno(a) a revisão/reflexão/reescrita de suas produções iniciais do artigo de opinião (versões iniciais), viabilizadas com o apoio das questões orientadoras adotadas na atividade 1 desse módulo, porque, segundo Schneuwly e Dolz (2010) o investimento na produção final permite ao aluno identificar “[...] os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, [...] , um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (p.90).

Como segundo objetivo propomos ao aluno(a), a partir dessas práticas, que pudesse, automaticamente, identificar adequações e inadequações em sua versão inicial, demonstrando os avanços na aprendizagem do gênero obtidos após o desenvolvimento da SD.

Para tanto, primeiramente, lembramos os participantes sobre as produções que realizaram no início da SD e seus objetivos. Discutimos oralmente, também, a importância de revisar e reescrever a versão inicial para defini-la como a produção final, pois defendemos, assim como Schneuwly e Dolz (2010, p.95) que:

[...] o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio

texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever.

Os autores (2010) reforçam que “O texto escrito pode ser considerado de forma permanente, [...] observável, [...]. Por meio desse objeto, é possível refletir sobre a maneira de fazer ou de escrever um texto” (p.95).

A produção final, conforme os autores (2010) supracitados, “serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e reescrita” (p.90).

Sob esse prisma, iniciamos a atividade prática proposta. Devolvemos as versões iniciais aos alunos(as) para que cumprissem os objetivos propostos: revisão e reescrita da versão inicial, fazendo uso de duas (02) horas-aula. Para tal, para facilitar o processo, disponibilizamos uma nova cópia individual do quadro das questões orientadoras do gênero artigo de opinião.

Para reescrever a versão inicial do texto, disponibilizamos a proposta de produção final em material impresso, p.69.

A proposta de produção final, p.69, dispôs os dados necessários para a identificação do contexto educacional, do agente-produtor do texto, do professor regente e da etapa da SD desenvolvida.

Disponibilizamos, também, algumas instruções com vistas a motivar os participantes na realização da reescrita da versão inicial.

Vale ressaltar, que antecedendo essa etapa, solicitamos aos alunos(as), para realizarem como atividade para casa, novas leituras sobre o tema “O uso do celular na sala de aula” em jornais e revistas físicas e/ou digitais. Para orientar essas leituras, dispusemos duas questões: uma que focou o posicionamento crítico, e outra sua defesa, o que contribuiu para o aprimoramento do conteúdo temático exposto na versão inicial do texto.

Ao final dessa proposta, reservamos um espaço para que o/a participante pudesse expor sua opinião sobre a metodologia adotada nos estudos dos conteúdos propostos, e pudesse argumentá-la. Dessa forma, além de conhecermos sua opinião a respeito, também aproveitamos alguns propósitos do gênero estudado nessa questão: dar opinião, argumentar, convencer. Os resultados dessa pequena pesquisa será exposta nesta análise.

Após os alunos(as) desenvolverem a revisão e a primeira reescrita de suas versões iniciais, fizemos a correção dos textos, visto que, conforme Ruiz (1998,

p.14) a “correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. [...] intervenções escritas realizadas no texto do aluno, vulgarmente chamadas de ‘correção’, que visam a alguma infração textual.” Embora nosso foco, para a construção do texto, fosse na adequação ao gênero.

Decidimos por fazer algumas correções linguístico-estruturais, pois Ruiz (apud VAL, 1994, p.29) afirma que “será considerada infração textual a ocorrência que acarretar embaraços à leitura, tendo em mente as expectativas resultantes do tipo de texto analisado.” Concluímos, nesse sentido, que a correção evitaria prejuízos à leitura do gênero.

Para exemplificar essa correção selecionamos dois (2) textos. Para preservar a identidade dos agentes-produtores nomeamos um deles de aluno “A”, e outro de “B”.

Nesse intuito, optamos pela “correção resolutiva”, a qual Ruiz (apud Serafini,1989, p.113) afirma que:

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.

Justificamos a escolha desse tipo de correção por considerarmos que os alunos(as) não teriam tempo hábil para serem atendidos por outros tipos de correção, em que as infrações textuais fossem apenas indicadas, classificadas pelo professor, uma vez que as atividades do ano letivo se encontravam em fase de finalização, e eles(as) ainda precisavam digitar os textos corrigidos para que fossem posteriormente postados no *blog* da escola.

Das estratégias definidas para a “correção resolutiva” (RUIZ, 1998) dos textos iniciais dos alunos(as) optamos pelas que atendiam melhor nossos propósitos. Por isso, decidimos pelas realizadas “no corpo do texto” (p.46) que acontecem por adição, “o professor acrescenta forma(s) no espaço interlinear superior à linha de texto em que ocorre o problema” (p.46)”; por substituição, “o professor reescreve a(s) forma(s) substitutiva(s) no espaço interlinear superior à linha do texto em que ocorre o problema” (p.47) ; por deslocamento, “o professor reescreve, em outro lugar

O objetivo foi, também, de intervir para explicar o contexto, enfim, aprimorar o conteúdo temático transmitido, que incide na leitura coerente dos textos.

A partir dessas correções os alunos observaram as inadequações linguísticas determinadas na correção resolutive, e realizaram as alterações na digitação dos textos.

A seguir, apresentamos esses dois (2) textos digitados:

Figura 6: Texto digitado pelo aluno “A”



O uso consciente do celular

Aluno A

Seria muito bom se todas as escolas liberassem o uso do celular em sala de aula, mas com objetivos pedagógicos

Os alunos não tiram o celular das mãos, sempre estão acessando as redes sociais ou até mesmo jogos. Os professores poderiam usá-lo para fins pedagógicos, como fazer uma pesquisa, atividades com os recursos que o celular dispõe e internet.

Mas como “nem tudo são flores”, considerando o fato do uso do celular ser proibido na sala de aula, os alunos desobedecem, usam e abusam do aparelho.

Considereei muito interessante um vídeo que a professora trabalhou na aula de língua portuguesa, que apresentou uma escola, que curiosamente adotou um costume da Suécia em dispor uma caixa com divisórias para os alunos colocarem seus celulares, e isso contribuiu para os alunos prestarem mais atenção e participarem mais da aula.

Por isso devemos desenvolver uma estratégia para os alunos ficarem mais motivados nas aulas, para elas se tornarem mais agradáveis, tanto para alunos, quanto para professores. Nesse mundo tecnológico, a escola, o trabalho pedagógico, não podem mais ficar atrelados a recursos como livros, cadernos e lousa.

Fonte: O aluno “A”

Embora já tenhamos definido alterações significativas para esse texto, o aluno nos surpreendeu, pois desenvolveu outras adequações linguísticas bem pertinentes, visto que sugerimos, após a digitação, que os alunos realizassem uma nova leitura do texto. Dessa leitura, o aluno decidiu por fazer umas poucas alterações, mas que deixaram o texto com uma linguagem ainda mais apresentável ao gênero. Comportamento comum de uma pequena parcela de alunos(as) participantes.

Figura 7: Texto digitado pelo aluno “B”



A nova era

Aluno B

Sou a favor do celular em sala de aula, mas também tenho alguns pontos contra. Certamente é muito bom o uso das tecnologias em sala de aula, para uso didático, mas sou contra o uso que não seja para esse objetivo.

O mundo da tecnologia avançou em muito pouco tempo. Antigamente as pessoas nem sabiam o que era um computador e hoje as crianças nascem quase sabendo usá-lo. É uma nova era, a era das tecnologias.

O celular é muito utilizado para enviar mensagens, fazer ligações, pesquisas e etc. As calculadoras nas salas de aula, por exemplo, nem são mais tão utilizadas, pois o celular já vem com a própria calculadora. Outro exemplo são as palavras que não sabemos escrevê-las corretamente, ou não sabemos acentuá-las. Para isso não utilizamos mais os dicionários, o que se deve ao uso do celular, e assim temos outros exemplos mais.

Para que haja um controle do uso do celular na sala de aula, uma boa ideia são as caixas com divisórias nas salas. Quando o aluno entra na sala de aula, coloca o celular na caixa, quando for sair recolhe-o de volta. Acho essa ideia maravilhosa.

Portanto, o uso do celular é muito bom, mas lembre-se, com moderação e objetivo. E o que você acha do uso dessa tecnologia em sala de aula? É a favor

ou contra?

Fonte: O aluno "B"

Embora o texto tenha ficado adequado, o aluno "B" cumpriu apenas com as alterações solicitadas para o texto, sem interesse de aprimorá-lo ainda mais linguisticamente. Comportamento comum da maioria dos alunos(as) participantes.

4.4.2 Análise da Produção Final dos Alunos e Resultados

Na análise das produções finais dos alunos(as) participantes, antes e pós digitadas, nos preocupamos em refletir sobre como eles(as) se comportaram em relação ao emprego das capacidades de linguagem do artigo de opinião, (CA); (CD); (CLD); (CS); e (CMS), em seus textos, com foco nas categorias que eles(as) apresentaram maior dificuldade na versão inicial, porque vale reforçar que nosso objetivo geral foi de defender e comprovar a eficiência da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009) e dos procedimentos teórico-metodológicos de Sequência Didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010) na aprendizagem de um gênero argumentativo.

Para tanto, optamos por estabelecer parâmetros de comparação entre a versão inicial, e a final, antes de serem digitadas, e a final, após as nossas intervenções, com vistas a diagnosticar os avanços na aprendizagem dos alunos(as), obtidos após a implementação dos módulos.

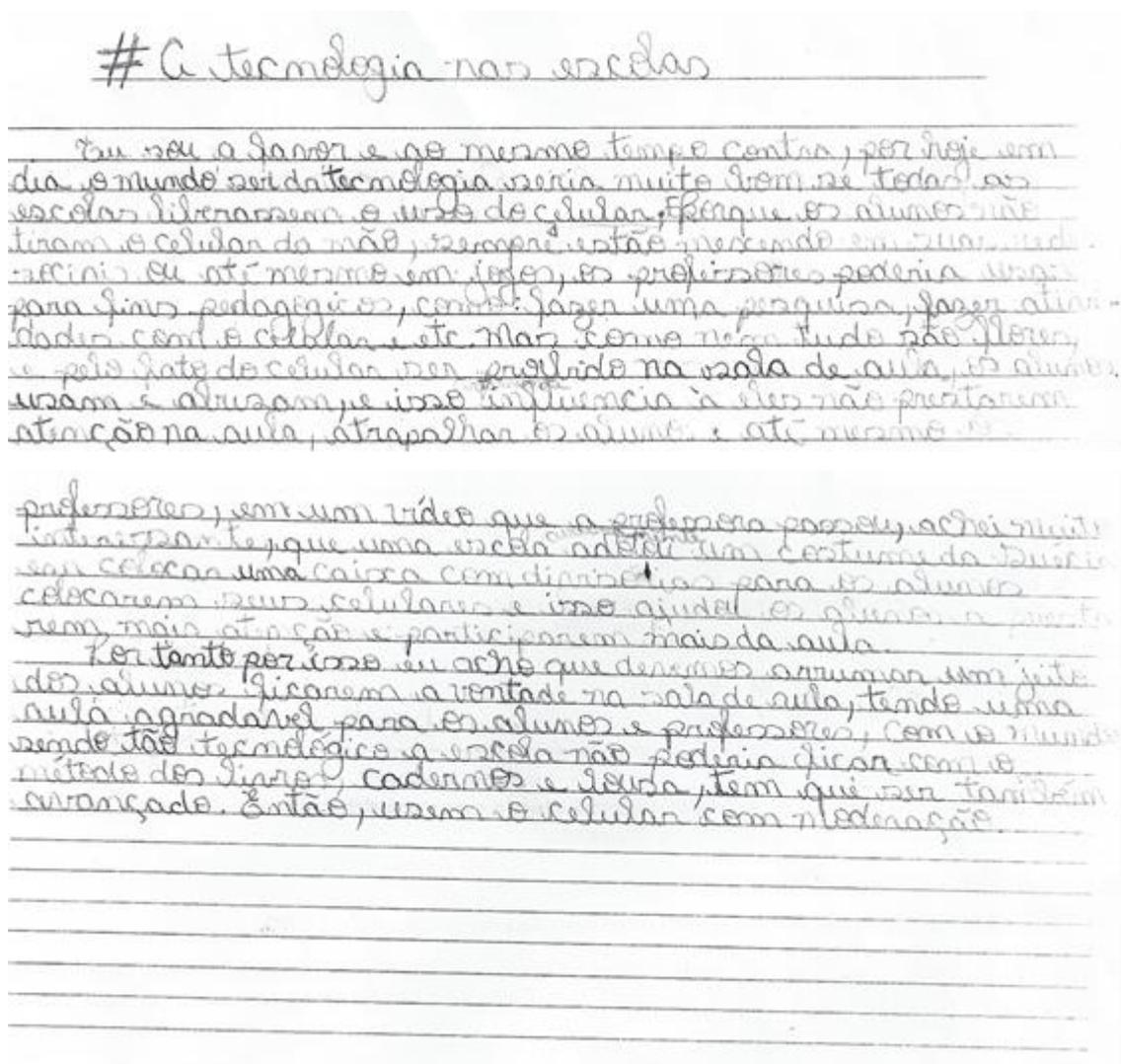
Dos quinze (15) alunos(as) matriculados no 9º ano, participaram da produção inicial quatorze (14) deles(as), e da final doze (12). Os três (3) que não participaram da versão final não compareceram na data prevista para a realização dessa atividade. Tiveram uma nova oportunidade, porém se recusaram a revisar o texto e reescrevê-lo.

Para essa análise selecionamos dois (2) textos da versão inicial, e da versão final, antes e pós digitação, de mesmos agentes-produtores.

O critério de seleção dos textos de alunos, por ordem de prioridade foram: de alunos(as) que tiveram frequência acima de 85% nas aulas que foram trabalhadas a SD; nível de emprego de capacidades de linguagem envolvidas, considerando um dentre os que mais apresentaram, e um dos que menos apresentaram. Os mesmos

textos escolhidos para a análise final, também foram apresentados como exemplo na correção linguística.

Figura 8: Versão inicial do texto do aluno "A"



Fonte: O aluno "A"

Figura 10: Versão final do texto do aluno “A” digitado

<p style="text-align: center;">COLÉGIO ESTADUAL RUBENS LUCAS FILGUEIRAS – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">O USO CONSCIENTE DO CELULAR</p> <p style="text-align: center;">FOTO</p> <p>Aluno A</p> <p>08/12/2017 – 11:00 h</p> <p>Seria muito bom se todas as escolas liberassem o uso do celular em sala de aula, mas com objetivos pedagógicos</p> <p>Os alunos não tiram o celular das mãos, sempre estão acessando as redes sociais ou até mesmo jogos. Os professores poderiam usá-lo para fins pedagógicos, assim como fazer uma pesquisa, atividades com os recursos, que o celular dispõe.</p> <p>Mas como “nem tudo são flores”, considerando o fato do uso do celular ser proibido na sala de aula, os alunos desobedecem, usam e abusam do aparelho.</p> <p>Considereei muito interessante um vídeo que a professora trabalhou na aula de língua portuguesa, que apresentou uma escola, que curiosamente adotou um costume da Suécia em dispor uma caixa com divisórias para os alunos colocarem seus celulares, e isso contribuiu para os alunos prestarem mais atenção e participarem mais da aula.</p>

Portanto, devemos desenvolver uma estratégia para os alunos ficarem mais motivados nas aulas, para elas se tornarem mais agradáveis, tanto para alunos, quanto para professores! Nesse mundo tecnológico, a escola, o trabalho pedagógico, não podem mais ficar atrelados a recursos como livros, cadernos e lousa.

Eu, o articulista: ...

Fonte: O aluno "A"

As cinco (5) capacidades de linguagem do AO abordadas neste trabalho: capacidade de ação (CA); capacidade discursiva (CD); capacidade linguístico-discursiva (CLD); capacidade de significação (CS); e capacidade multissemiótica (CMS) foram observadas/analizadas na produção final do aluno "A".

Para discutirmos a capacidade de ação (CA) do gênero AO no texto de aluno, precisamos levar em consideração alguns elementos do contexto de produção desse gênero. Iniciamos pelo perfil do agente-produtor desse texto, o aluno "A".

De cultura peculiar, provém de uma família em que os pais apresentam condição financeira básica. Esse aluno é que apresentou, durante todos os anos cursados no Ensino Fundamental II deste Colégio o melhor desempenho. Destacou-se em todas as disciplinas das áreas de conhecimento trabalhadas no currículo da escola, e também na participação na implementação de nossa SD.

Outro elemento do contexto de produção imprescindível para a produção do gênero, foram os receptores desse texto, e de todos os demais. Foram definidos, em especial, os membros da comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários, equipe pedagógica e diretiva), que são interessados também no tema debatido. Considerados, em sua maioria, pessoas com instrução escolar até o nível básico, o que influenciou as decisões tomadas no desenvolvimento das diversas capacidades de linguagem do gênero AO nos textos produzidos, como o que ocorreu no do aluno "A".

O lugar de produção determinado para as duas produções do aluno "A", como dos demais, tanto para a versão inicial, como para a final, foi a sala de aula, e conseqüentemente, o lugar social (esfera) foi a escola, embora tenhamos diminuído ao máximo a artificialidade para a produção do gênero.

Todos esses elementos influenciaram a produção da versão inicial e da produção final do gênero, como os outros também que aparecem implícitos no desenvolvimento das demais capacidades de linguagem.

Dando continuidade à capacidade de ação do gênero AO, podemos depreender da versão inicial e final do texto do aluno “A” que, a partir do tema exposto para a produção dos textos, “O uso do celular na sala de aula”, foi expressa opinião dividida do agente-produtor, que se apresentou em grande parte favorável, e contrária em alguns pontos.

É importante destacar, que pelo tema fazer parte da realidade do agente-produtor, foi de seu interesse, e instigou-o a se posicionar, tentar convencer o receptor a respeito de seu ponto de vista apresentado.

Para defender o posicionamento favorável ao tema, os argumentos construídos foram convincentes, pois houve a defesa de que o celular contribui para o processo ensino e aprendizagem dos conhecimentos escolares. E, para o posicionamento contrário, também, visto que o agente-produtor defendeu que os alunos não obedecem as regras de proibição do uso do dispositivo para atividades não pertinentes ao objetivo didático-pedagógico.

Em relação ao suporte, que também é importante para a (CA) do gênero, foi definido o *blog* do Colégio para circulação dos textos, por isso, no texto, o tema foi tratado de forma crítica, porém com mais suavidade, além de considerarmos como consequência disso outros fatores que envolvem o perfil do agente-produtor. O *blog* abriu a oportunidade para maior participação do público leitor, que poderia compartilhar/refutar/concordar com as opiniões expostas.

Outra capacidade de linguagem que foi contemplada na produção final do texto foi a discursiva (CD). No desenvolvimento dessa capacidade, observamos, na versão final antes de nossas intervenções, que houve o emprego, nessa produção e na versão anterior, do discurso misto interativo-teórico. No primeiro, segundo e terceiro parágrafos na versão final antes e após digitação foi usado o discurso teórico: discurso autônomo, a 3ª pessoa em “Os alunos não tiram o celular das mãos” (l.3); o tempo presente predominou, exemplificado em “os alunos desobedecem, usam e abusam do aparelho” (l. 8-9), o que marcou a atualidade, a atemporalidade do tema.

Já, nos demais parágrafos, ainda na versão final antes das intervenções, o discurso empregado foi o interativo, implicado, posto que o agente-produtor se

colocou em 1ª pessoa no texto em o aluno “A” em “sou a favor, e ao mesmo tempo contra [...]” (l.1) “(eu) achei” (l.15), “(nós) Devemos” (l.21); E foi usado, também, o verbo auxiliar com valor pragmático em “Devemos achar [...]” (l.21).

Outra característica recorrente observada, que faz parte de artigos de opinião, é o desenvolvimento de discurso ideológico. Na medida em que houve avaliação do mundo real, debate de um tema pertinente à realidade de quem o produziu, o posicionamento e sua defesa revelaram esse discurso permeando as discussões, dado que o objetivo de interação do AO é o de convencer o receptor a adotar o mesmo posicionamento assumido pelo agente-produtor.

Na sequência da análise da (CD) na versão final, antes e após digitada, identificamos o uso correto no texto do plano geral característico do gênero artigo de opinião, que apresentou um título criativo, sugestivo, “O uso consciente do celular”, que representou bem o que foi trabalhado no conteúdo temático. Foi inserida a assinatura do agente-produtor no local adequado, e o texto propriamente dito, em que veiculou o conteúdo temático.

Embora tenhamos solicitado que nas instruções da proposta de produção final apresentada anteriormente neste trabalho, que fosse inserido o nome no lugar reservado para isso, no cabeçalho da proposta de intervenção, é fato que o agente-produtor desconhecia o local exato em que deveria assinar o articulista no artigo de opinião, por isso seguiu a instrução exposta, e não questionou a respeito. Na versão final, após todo o trabalho com as capacidades de linguagem na SD, o aluno obedeceu o plano geral do gênero, e assinou o texto adequadamente, mas preservamos aqui, na análise, sua identidade.

Vale dizer, que no desenvolvimento da (CD) no texto percebemos que outras características discursivas em relação ao gênero foram obedecidas, como a produção do texto em prosa. Para veicular todas as informações, o agente-produtor fez uso de uma lauda, em parágrafos, comum no gênero.

Uma das categorias pertencentes à (CD), que é imprescindível à configuração do gênero, é a sequenciação. O texto respeitou as fases da sequência argumentativa do artigo de opinião: premissa; argumentos; contra-argumentos; conclusão.

No primeiro parágrafo, a premissa expressou a constatação inicial em de que o uso do celular na sala de aula é importante para o processo de ensino e aprendizagem, embora haja uma resistência dos alunos em relação a isso. Para

defender tal constatação, foram construídas a argumentação no segundo e quarto parágrafos, e a contra-argumentação no terceiro.

No último parágrafo, o texto foi concluído com sugestões e argumentos que contribuíram para reforçar/complementar argumentos, anteriormente apresentados, que defenderam o posicionamento crítico favorável ao uso do celular na sala de aula.

A terceira capacidade de linguagem analisada no texto foi a linguístico-discursiva (CLD). Na primeira versão observamos que as dificuldades com as retomadas anafóricas atrapalhou a adequada coesão referencial do texto. Por exemplo em “Os professores poderiam usar para fins pedagógicos” (l.5), ao invés de “usá-lo” para retomar “o celular” (l.3). Em “influencia à eles [...]” (l.9), além de erro no uso de crase, não construiu a retomada de forma adequada que seria. Na versão final, antes de nossas intervenções, percebemos que aconteceram alguns avanços significativos. O texto se apresentou mais coeso.

Como na correção da versão final, antes de nossas intervenções, não identificamos infrações tão significativas em relação à coesão referencial, decidimos nesse momento por focar a versão digitada no emprego de retomadas anafóricas nominais e pronominais. Por exemplo, as pronominais foram empregadas em “usá-lo”, que retomou a expressão “o celular”, “que” (l.5) que retomou “os recursos”, “seus” (l.13) que retomou “os alunos”, “isso” (l.13), que se referiu ao enunciado anterior, “elas” (l.16), à “aulas”. As nominais, por hiperônimo “aparelho” (l.9), referente ao “o celular”. Embora não seja predominante na construção do gênero AO, houve também o uso de anáfora por elipse em “[...] (eles) sempre estão acessando ...” (l.3), que retomou “os alunos”.

Os conectores/operadores argumentativos empregados no texto permitiram o encadeamento argumentativo para convencer o receptor do texto a compartilhar com o posicionamento crítico assumido.

O operador “mas” (l.2 e l.7) expressou oposição, contrariedade ao que foi exposto anteriormente, com efeito de contra-argumentação, para focar que o uso do celular na sala de aula deve ser para fins pedagógicos. O “até” (l.4) foi usado para adicionar uma ideia, que associado a “mesmo” (l.4) expressou, também, inconformidade, crítica ao comportamento exposto. O “assim como” (l.5) teve a função de iniciar elementos ilustradores do que foi dito anteriormente, considerados positivos ao uso do celular para o bom andamento do processo educativo. O “como”

(l.7), expressou “aceitação” à ideia posterior, aliás, a não aceitação do agente-produtor em relação ao uso inadequado do celular na sala de aula. O “portanto” (l.15) introduziu a conclusão do que foi expresso anteriormente, confirmando o posicionamento favorável ao uso do celular na sala de aula. E o “para” (l.15 e 16) definiu finalidade, objetivo da ação que foi proposta, de caráter positivo ao tema discutido.

Ainda dentro da (CLD) do gênero, para conduzir os receptores a confiarem e aderirem sua opinião, o agente-produtor optou por emprego de modalizações apreciativas. Já no início do texto é visível esse tipo de modalização em “seria muito bom [...]” (l.1), e no seu decorrer, fez uso de “curiosamente” (l.12).

Observamos, também da (CLD) desse gênero, que a variedade linguística adotada foi a padrão, com tom de poder, pois o objetivo foi de convencer o receptor. A variedade, e o tom dado ao texto, justificam-se, uma vez que os receptores definidos foram, em especial, os membros da comunidade escolar, que teriam acesso ao texto por um suporte que abrange não só essa comunidade, mas pessoas de todo o mundo, o *blog* do Colégio.

Uma outra capacidade de linguagem que mereceu nossa atenção na análise da produção final, foi a capacidade de significação (CS), observada, a princípio, no engajamento do aluno nessa atividade de linguagem, e, depois, na construção do texto, em que identificamos o emprego de conhecimentos construídos coletivamente, que atribuíram significado ao texto. Conhecimentos que possibilitaram estabelecer relações entre o texto e seu contexto, e a defender o ponto de vista apresentado. Essa capacidade permeou em muitos momentos outras capacidades de linguagem do AO trabalhadas no texto.

Outra capacidade de linguagem que encontramos no desenvolvimento da versão final desse texto, e de todos os outros, foi a multissemiótica (CMS). Essa capacidade foi contemplada no uso de linguagens diferentes. Foram trabalhadas fontes diferentes, e inseridos elementos paratextuais, como o logo do Colégio, e a foto do agente-produtor. A foto não obtivemos autorização para expor neste trabalho. Essa capacidade não teve influência alguma na interpretação do conteúdo temático, mas contribuiu para tornar o artigo mais apresentável, atrativo, e diminuir a artificialidade do papel social da autoria, e dos lugares físico e social de produção.

Além do que expusemos, outro procedimento discursivo foi adotado pelo agente-produtor que contribuiu na diminuição da artificialidade da produção do

gênero. Ao final do texto o aluno “A” expôs seus dados pessoais, atitude recorrente dos demais que analisamos os textos na sequência, o que revelou seu papel social, que optamos por não apresentar nesta análise, uma vez que não tivemos, também, autorização para tal.

Os três textos do aluno “A”, versão inicial, versão final antes e após digitação serviram de objetos de observação e análise, por meio de comparação. Observamos, em seu texto, que as inadequações em relação ao gênero, na versão inicial foram o mau emprego ou a ausência de retomadas anafóricas para o estabelecimento da coesão textual; problemas com o encadeamento argumentativo; com pontuação e paragrafação.

Na versão, antes de nossas intervenções, notamos grandes avanços do aluno em relação aos problemas apresentados na versão inicial. Embora as nossas intervenções tivessem contribuído para tornar o texto mais apresentável, coeso e coerente, e adequado ao gênero para a postagem no *blog*. Na digitação da versão final o aluno realizou algumas alterações significativas que não foram sugeridas por nós. Com isso, demonstrou maturidade nessa nova oportunidade, avanços promissores após a implementação da SD.

Figura 11: Versão inicial do texto do aluno “B”

A nova era

O uso de celular em sala de aula, não a favor e também seu contra, é muito bom o uso das tecnologias em sala de aula para uso didático, e contra por os alunos não sabem usar, acho que ele podem usar sim, mas moderado.

O mundo da tecnologia avançou muito em pouco tempo, antigamente os pessoas não usavam computador não sabia que era, hoje as crianças parecem quase sabendo mexer. É uma nova era, a era das tecnologias.

O celular hoje é muito utilizado para mandar mensagens, fazer ligações, fazer pesquisas, fazer vídeos. Hoje os computadores não são de sala nem são tão utilizados, no celular já nem com a

própria calculadora, outro exemplo é os polígonos que não sabemos escrever, e não sabemos onde tem acento, não utilizamos nos dicionários em livros, e sim o celular, e assim vão mais exemplos.

Uma boa ideia por caixas com divisórias na sala a hora que o aula entra na sala de aula automaticamente tem que por o celular nessa caixa, e hora que o aluno vai para fora da sala pode pegar o celular, e também quando o professor quer utilizar o celular pega na caixa. Lido essa ideia ótima.

Por tanto, o uso de celular é muito bom, mas lembre moderado.

Fonte: O aluno "B"

Figura 12: Versão final do texto do aluno "B" antes da digitação

o novo era

o uso de celular em sala de aula, vai a favor mas também ^{tem alguns pontos} ~~é~~ ^{certamente} é muito bom. O uso das tecnologias em sala de aula, para uso didático, ^{mas não o uso que não seja para esse objetivo} ~~é~~ ^{certamente} ~~para os alunos~~ ^{certamente} ~~impedimento~~ ^{nao} ~~podem~~ ^{usar} ~~sem~~ ^{mas} ~~moderado~~.

O mundo da tecnologia avança muito em pouco tempo, ^{nao tem o que era um} ~~portuguese~~ ^{computador} ~~nao~~ ^{se} ~~salva~~

o que era, ^{usado} ~~antigamente~~ ^{hoje} ~~avancamos~~ ^{mas} ~~mostram~~ ^{quase} ~~sabendo~~ ^{mesa} ~~o~~ ^{uma} ~~nova~~ ^{era} ~~o~~ ^{era} ~~das~~ ^{tecnologias}.

O celular hoje é muito utilizado para ^{enviar} ~~mensagens~~, ^{fazer} ~~ligações~~, ^{fazer} ~~pesquisas~~ e etc. Hoje ^{tem} ~~as~~ ^{calculadoras} ~~nas~~ ^{salas} ~~de~~ ^{aula} ~~impedimento~~ ^{nao} ~~nao~~ ^{tem} ~~utilizados~~, ^o ~~celular~~ ^{ja} ~~vem~~ ^{com} ~~o~~ ^{próprio} ~~calculadora~~, ^{outro} ~~exemplo~~ ^é ~~os~~ ^{palavras} ~~que~~ ^{nao} ~~sabemos~~ ^{escrever}, ^e ~~nao~~ ^{sabemos} ~~onde~~ ^{tem} ~~acentos~~, ^{nao} ~~utilizamos~~ ^{nos} ~~dicionários~~ ^{em} ~~livros~~, ^o ~~que~~ ^é ~~mas~~ ^{de} ~~o~~ ^{uso} ~~de~~ ^o ~~celular~~, ^e ~~assim~~ ^{vão} ~~mais~~ ^{exemplos} ~~mas~~.
 Uma boa ideia ^é ~~por~~ ^{caixas} ~~com~~ ^{divisórias} ~~nas~~ ^{salas}.
 Hora que o aluno entra na sala, ^{deixa} ~~o~~ ^{celular} ~~na~~ ^{caixa} ~~que~~ ^{for} ~~seu~~, ^{pegar} ~~o~~ ^{celular} ~~lido~~ ^{essa} ~~ideia~~ ^{ótima}.

Por tanto, o uso de celular é muito bom, mas lembre ^{moderado}. ^é ~~que~~ ^{você} ~~acha~~ ^{de} ~~o~~ ^{uso} ~~de~~ ^o ~~celular~~ ^{na} ~~sala~~ ^{de} ~~aula~~? ^É ^a ^{favor} ^{ou} ^{contra}?

Fonte: O aluno "B"

Figura 13: Versão final do texto do aluno “B” digitado

**COLÉGIO ESTADUAL RUBENS LUCAS FILGUEIRAS
– ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**



A NOVA ERA

FOTO

Aluno B
08/12/2017 – 11:00 h

Sou a favor do celular em sala de aula, mas também tenho alguns pontos contra. Certamente é muito bom o uso das tecnologias em sala de aula, para uso didático, mas sou contra o uso que não seja para esse objetivo.

O mundo da tecnologia avançou em muito pouco tempo. Antigamente as pessoas nem sabiam o que era um computador e, curiosamente, hoje, as crianças nascem quase sabendo usá-lo. É uma nova era, a era das tecnologias.

O celular é muito utilizado para enviar mensagens, fazer ligações, pesquisas e etc. As calculadoras nas salas de aula, por exemplo, nem são mais tão utilizadas, pois o celular já vem com a própria calculadora. Outro exemplo são as palavras que não sabemos escrevê-las corretamente, ou não sabemos acentuá-las. Para isso não utilizamos mais os dicionários, o que se deve ao uso do celular, e assim temos outros exemplos mais.

Para que haja um controle do uso do celular na sala de aula, uma boa ideia

são as caixas com divisórias nas salas. Quando o aluno entra na sala de aula, coloca o celular na caixa, quando for sair recolhe-o de volta. Acho essa ideia maravilhosa.

Portanto, o uso do celular é muito bom, mas lembre-se, com moderação e objetivo. E o que você acha do uso dessa tecnologia em sala de aula? É a favor ou contra?

Dados do articulista: ...

Fonte: O aluno "B"

As cinco (5) capacidades de linguagem do AO abordadas neste trabalho, assim como na versão final do aluno "A", também, teve como base a versão final do aluno "B", antes da intervenção linguística do professor.

No levantamento da capacidade de ação (CA) do AO na versão final do texto do aluno "B", assim como na do aluno "A", nos preocupamos, a princípio, em traçar algumas características do agente-produtor, importantes para definir o papel social assumido nessa produção. O aluno "B", pertence ao mesmo contexto cultural que o "A", porém, provém de família de condição econômica ainda mais bem favorecida, residente na zona rural. Os pais, mesmo de situação economicamente abastada, apresentam menos formação escolar. Essa característica não interfere no apoio necessário que lhe dão à formação escolar e cultural. Seu desempenho escolar é bom.

Outros elementos do contexto de produção, os receptores, o lugar de produção e o lugar social desse texto, são praticamente os mesmos do texto do aluno "A". E, todos esses elementos, também, assim como no texto do aluno "A" influenciaram na produção da versão inicial e final do texto no gênero.

Assim como na versão inicial e final do texto do aluno "A", o posicionamento crítico a respeito do tema "O uso do celular na sala de aula" ficou dividido, maior parte favorável, e pouco contrária. Como já colocamos na análise da produção final do aluno "A", o tema faz parte da realidade dos alunos, por isso foi de seu interesse sua discussão.

O aluno "B", na defesa do seu posicionamento favorável ao tema, construiu bons argumentos, porém, na defesa do posicionamento contrário não desenvolveu

reflexões a respeito, o que não ficou coerente com o que foi expresso na construção da premissa. Explicou em que era a favor, mas não em que exatamente era contra.

Pelo suporte ser o mesmo do aluno “A” e perfil ser semelhante, o tema foi tratado, também, de forma crítica, porém suave.

A capacidade discursiva (CD) do AO foi outra capacidade de linguagem que observamos e analisamos na produção final do aluno “B”. No desenvolvimento dessa capacidade, o discurso predominante também foi o misto interativo-teórico. Apenas o segundo parágrafo é puramente teórico, os demais são todos misto interativo-teóricos.

Pudemos observar marcas linguísticas desses discursos no texto. O discurso teórico é marcado pelo uso da 3ª pessoa, nos sujeitos e verbos, como prova o segundo parágrafo da versão final do texto desse aluno: “O mundo da tecnologia avançou em muito pouco tempo. Antigamente as pessoas nem sabiam o que era um computador e hoje as crianças nascem quase sabendo usá-lo. É uma nova era, a era das tecnologias” (l. 3-5). Esse tipo de discurso aciona “vozes” sociais. E o discurso interativo, mistura-se ao teórico nos demais parágrafos. Identificamos esse discurso em algumas passagens do texto pelo uso da 1ª pessoa do singular, em que o agente-produtor se coloca no texto, como em “Sou a favor do celular em sala de aula, mas também tenho alguns pontos contra” (l.1-2), e em “Acho essa ideia maravilhosa” (l.15-16). Pelo uso da 1ª pessoa do plural em “Para isso não utilizamos mais os dicionários, [...]” (l.11). Representa esse discurso, ainda, o uso de frase não declarativa como em que o emissor chama o receptor para o debate, isso em “E o que você acha do uso dessa tecnologia em sala de aula? É a favor ou contra?” (l.18-19) e em “[...] o uso do celular é muito bom, mas lembre-se, com moderação e objetivo” (l.17-18).

O discurso ideológico veiculado nos textos do aluno “B” foi de que o celular é um recurso que contribui com o processo educativo, contanto que haja um controle de seu uso em sala de aula. Visão semelhante ao do aluno “A”. Buscou defendê-la e convencer o receptor a aceitá-la.

Ainda dentro do trabalho com a capacidade discursiva (CD), observamos que as características básicas do plano geral do gênero artigo de opinião foram também respeitadas por este aluno. O título refletiu o conteúdo temático, “A nova era”. O texto foi assinado no local adequado, mesmo que tenhamos solicitado, na primeira versão, o título no cabeçalho. O texto propriamente dito veiculou as informações que

apresentaram o posicionamento assumido e sua defesa. Esse texto obedeceu a forma exigida para o artigo de opinião, em prosa, também em uma lauda.

Em relação à sequenciação desse texto, categoria também que promove a capacidade discursiva (CD) do AO, pudemos afirmar que o texto passou pelas fases da sequência argumentativa do artigo de opinião. A premissa constatou que as tecnologias na sala de aula são importantes para o uso didático, mas moderadamente.

Para buscar defender essa constatação, o agente-produtor buscou argumentar. Para sua posição favorável conseguiu ser convincente provando que estamos inseridos no mundo da tecnologia e que ela pode ser útil em diversas funções que realizamos no dia a dia, o que não seria diferente na escola. Mas como já discutimos anteriormente, foi infeliz em não explicar adequadamente a contra-argumentação da constatação inicial, o porquê da moderação do uso do dispositivo.

Na conclusão, reforçou que é favorável ao uso do celular na sala de aula, e retomou a ideia de moderação no uso, que não esclareceu no desenvolvimento do texto. Ao final do texto, embora tenha ficado interessante estabelecer diálogo direto com os interactantes, preocupou-se apenas em chamar os protagonistas da interação para o debate, do que ter desenvolvido as reflexões necessárias anteriormente.

A terceira capacidade de linguagem analisada no texto foi a linguístico-discursiva (CLD). Sobre as retomadas anafóricas, foi importante focarmos o problema com seu emprego/ausência na primeira versão, e na sequência, na produção final. Na versão inicial identificamos alguns exemplos de falhas nessa infração linguística: teve problemas em retomar “o celular” com hiperônimos; em fazer uso de retomadas anafóricas pronominais, como em [...] nascem quase sabendo mexer” (l.7), ao invés de “[...] nascem quase sabendo usá-lo”. Sugestões de correções que fizemos na versão final.

Na observação e análise dessa categoria linguístico-discursiva, atemo-nos nas que predominam no AO e que trabalhamos na SD: as nominais e pronominais.

Na produção final, antes das sugestões/intervenções docentes acatadas pelo aluno “B”, identificamos as retomadas anafóricas nominais em “[...] esse objetivo” (l.3), que retomou “[...] o uso das tecnologias em sala de aula, para uso didático” (l.2-3); em “[...] essa ideia [...]” (l.15), que se referiu à “[...] são as caixas com divisórias nas salas. Quando o aluno entra na sala de aula, coloca o celular na caixa, quando

for sair pega-o de volta” (l. 13-15); em “[...] dessa tecnologia [...]” (l.18), que resgatou “o celular” (l.1, 7, 9, 12, 15, 17).

A retomada anafórica pronominal observamos em “[...] usá-lo” (l.6), que retomou “[...] um computador [...]” (l.5); em “[...] escrevê-las” (l.10) e “[...] acentuá-las [...]” (l.11), que fizeram referência à “[...] as palavras [...]” (l.10); em “[...] isso [...]” (l.10), que resgatou “[...] as palavras que não sabemos escrevê-las corretamente, ou não sabemos acentuá-las” (l.10-11); em “[...] recolhe-o [...]” (l.15), que retomou “[...] o celular [...]” (l.15); e em “[...] lembre-se [...]” (l.17), que referiu-se a você, o interactante.

Na correção da versão final antes das intervenções, pouco observamos de alterações e avanços em relação à coesão referencial, que podem ser observadas no texto do aluno “B”.

Outra categoria pertencente à (CLD) são os conectores/operadores argumentativos empregados no texto, e marcadores textuais.

Observamos e analisamos seu emprego na versão final, antes de nossas intervenções. Fez uso do operador “mas também” (l.2, 5) que revelou que seu posicionamento crítico apresentava duas faces, e uma delas era contrária ao uso do celular na sala de aula; usou o operador “porque” (l.4) que expressou o motivo de parte de seu posicionamento crítico ser contrário ao uso do celular na sala de aula; empregou o operador “outro exemplo” (l.15) que inseriu outra exemplificação de utilidade de um dos recursos que o celular dispõe, e que é bastante utilizado em sala de aula, a calculadora; fez uso do operador “assim” (l.18) que confirmou a utilidade desse recurso; iniciou a conclusão do texto com o operador “portanto” (l.23), e veio com a ressalva “mas” (l.23) que expressou sua contrariedade à forma como o celular é usado em sala de aula.

Os marcadores textuais de tempo também foram empregados pelo aluno “B”. Fez uso de um deles, antes da intervenção linguística do professor, “antigamente” (l.7), indicando tempo anterior a algum argumento, e “hoje” (l.8, 11), que representa tempo pontual para outro argumento.

Após as intervenções, possibilitamos uma gama de sugestões de emprego de operadores argumentativos bem pertinentes ao encadeamento argumentativo desse texto, o que pode ser conferido na versão final digitada.

O agente-produtor, aluno “B”, em sua versão final, antecedendo nossas intervenções, ainda na (CLD), empregou os dois tipos de modalizações estudadas na SD: as lógicas e apreciativas.

As lógicas, identificamos seu uso já no primeiro parágrafo do texto, em que o aluno empregou o advérbio “certamente” (l.2) que reforçou seu posicionamento favorável ao tema abordado. Mas predominou, no seu texto, o emprego das apreciativas, como na expressão “muito bom” (l.2, 23), também reforçando o posicionamento favorável; o advérbio “infelizmente” (l.4, 12) enfocou questões relativas ao seu posicionamento contrário, pelo menos é o que ele almejou. Fez uso, também, do advérbio “curiosamente” (l.8) que definiu o quanto há comportamentos inusitados por causa dessas novas tecnologias vigentes na sociedade, o que reforçou seu posicionamento favorável. Em outros momentos em que empregou adjetivos, com em “boa ideia” (l.19) e “ideia maravilhosa” (l.22), foi seu objetivo persuadir, convencer a respeito do bom uso da tecnologia na sala de aula.

Também, após as nossas intervenções, sugerimos algumas alterações que contribuíram para o aprimoramento do texto, mantendo ou suprimindo algumas modalizações, sem prejuízos aos significados construídos pelo aluno.

Na (CLD) desse gênero, mesmo que o texto, assim como o do aluno “A”, linguisticamente tenha sofrido intervenções, a língua pretendida foi a padrão, e, também com tom de poder, pois o objetivo foi de convencer o receptor, pessoas da comunidade e do mundo, pois, vale lembrar que o suporte definido para a circulação do texto foi o *blog* do Colégio.

A capacidade de significação (CS), observada, permeia as demais. Cada capacidade de linguagem que o aluno trabalhou em seu texto possibilitou a construção de significados a serem apreendidos pelos leitores. Todos os elementos da capacidade de ação influenciaram nesses sentidos, das capacidades discursivas visaram isso, e das capacidades de linguagem também.

A capacidade multissemiótica (CMS), pelas mesmas características das do texto final digitado do aluno “A” foi contemplada no texto do aluno “B”: modelos diferentes de fontes, inserção do logo da escola e da foto do agente-produtor.

Do aluno “B”, também expomos os três (3) textos: versão inicial, versão final antes e após a digitação.

Os problemas observados antes das intervenções foram quase os mesmos diagnosticados no texto do aluno “A”: inadequações ou ausência de uso de

retomadas anafóricas; encadeamento argumentativo insuficiente; e pontuação inadequada em diversos momentos do texto.

Procuramos, nas intervenções realizadas, respeitar os significados construídos pelo aluno, para que o texto se tornasse mais coeso, coerente, mais adequado ao gênero. Esse aluno obedeceu à risca nossas sugestões. Atitude compreensível, visto que não se importou de aprimorá-lo ainda mais para sua postagem.

Na proposta de produção final do texto demos a oportunidade de os alunos(as) apresentarem, ao final, sua opinião sobre o método desenvolvido na SD, e que a defendessem.

Dez (10) dentre os doze (12) alunos(as) gostaram da metodologia da SD. Quatro (4) deles argumentaram que essa forma de trabalhar a LP contribui com a aprendizagem dos conteúdos; dois (2) que gostariam de que outros professores também trabalhassem dessa forma; três (3) que foi mais prazeroso aprender os conteúdos dessa forma; e um (1) que se for professor de LP gostaria de dar suas aulas trabalhando com esse método. Dos dois (2) que responderam que não gostaram, um (1) disse que considerou um método muito longo para se trabalhar apenas um (1) gênero, e ou outro, argumentou que, quando o aluno perde aulas, sai prejudicado por esse tipo de metodologia. Embora tenhamos dado suporte aos que tiveram esse problema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre tantos desafios que permeiam o percurso de um professor de Língua Portuguesa, encontra-se o de cumprir o currículo da disciplina estabelecido pelo sistema ao qual se encontra vinculado, e o de adequá-lo à realidade física, material e de aprendizagem da turma.

Os documentos prescritivos, DCE (PARANÁ, 2008), e PCN (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa, determinam que nas aulas dessa disciplina devem ser desenvolvidas algumas práticas discursivas: leitura, escrita e oralidade. Para tanto, o PCN (BRASIL, 1998) defende que o gênero precisa ser tomado como objeto de ensino. Porque possibilita mobilidade, dinamicidade, fluidez, imprecisão da linguagem, o que não aprisiona os textos em certas propriedades formais.

Nas esferas sociais circulam uma gama de gêneros textuais. Para o 9º ano do Ensino Fundamental, o PCN (BRASIL, 1998) recomenda para o aluno(a) expressar-se de forma autêntica sobre questões relevantes, o que permite, ainda, conduzi-lo à novas ou difíceis práticas de linguagem, como afirmam (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Nessa seara, adotamos o gênero artigo de opinião como nosso objeto de estudo e eixo organizador da proposta. Não comumente contemplado no referido ano escolar, mas com características que o encaixaram nos propósitos apresentados, e que contribuíram com o alcance do objetivo geral. O gênero foi tomado para, desenvolver, em especial, uma das práticas discursivas mais complexas para os alunos nas aulas de Língua Portuguesa, e em outras áreas do conhecimento, a produção de texto.

Muitas vezes, por falta de práticas constantes, de estratégias e conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, a construção de um texto se transformou para esses alunos(as) em um trabalho árduo e ineficiente. Para tornar essa tarefa mais plausível, foi necessário que encontrássemos um caminho que os conduzissem à aprendizagem dessa prática discursiva, e por conseguinte, do gênero.

Muito embora o PCN (BRASIL, 1998) da disciplina de LP defenda o trabalho na sala de aula com o texto como “objeto de ensino”, e a DCE (PARANÁ, 2008) da mesma disciplina, o gênero discursivo, não disponibilizam uma metodologia efetiva para tal.

Para preencher essas lacunas deixadas por esses documentos, decidimos por buscar nos preceitos e procedimentos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 2009) e, conseqüentemente, na metodologia de SD de (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010), teorias-base que orientaram nossa proposta interventiva, que nos fornecessem os subsídios necessários. A partir disso, levantamos a seguinte problemática: de que forma esse aparato teórico e metodológico pode contribuir para a superação dos problemas diagnosticados na construção do artigo de opinião na versão inicial do texto?

Vale lembrar, ainda, que as teorias de modelo didático de gênero (MDG) (GONÇALVES; BARROS, 2010); de Buckta e Striquer (2015) e Striquer (2012, 2014), foram relevantes para complementar as aludidas, e bastante significativas para o ensino do gênero.

Tomamos como base de elaboração da SD e atividades, uma síntese da proposta, e as principais defasagens mapeadas das produções iniciais. Essas defasagens consistiram em problemas como o emprego inadequado dos tipos de discurso que caracterizam o gênero; de modalizadores lógicos e apreciativos, para representar melhor o posicionamento crítico assumido e sua defesa; de operadores argumentativos, para encadeamento argumentativo; e de anáforas nominais e pronominais, na coesão referencial do texto.

A SD exigiu um tempo longo para sua implementação, trinta e seis (36) horas-aula. Permitiu diversas práticas de leitura, de contato com o gênero, e desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, necessárias a sua apropriação, e aproximação com a escrita. Os textos para o desenvolvimento dessas práticas tiveram como critério de seleção temas atuais, polêmicos, e próximos da realidade dos alunos(as) participantes e de seus receptores, os membros da comunidade escolar.

Na análise das amostras de textos de alunos(as) das produções finais, observamos os reflexos de todas as estratégias adotadas para a apropriação do gênero após primeira reescrita/refacção das versões iniciais, que melhoraram os textos em algumas categorias das capacidades de linguagem, como em aspectos estruturais e linguísticos, e razoavelmente na argumentação, que se apresentou ainda em processo de construção.

Embora tenhamos proposto atividades interessantes para a exploração de operadores argumentativos, as intervenções não foram o suficiente para o

aprimoramento efetivo do gênero no encadeamento argumentativo. Observamos, também, na análise de textos de alunos(as), que mesmo apresentando melhoras significativas na construção linguística, seus textos não progrediram a contento na coesão referencial, pois também as intervenções nessa categoria da capacidade linguístico-discursiva não atendeu de forma eficiente aos propósitos do gênero.

Em relação ao emprego de tipos de discurso que predominam no gênero, houve uma significativa melhora na versão final do texto, observada no emprego adequado de características do discurso teórico e interativo. As modalizações, que praticamente na versão inicial do texto não foram aplicadas, aparecem na versão final. Algumas de forma adequada, reforçando a argumentação, e outras sem alterações significativas na construção de significados no texto.

Nossa proposta visou diminuir ao máximo a artificialidade na produção do gênero. Para tanto, optamos por explorar textos, na quase totalidade, de articulistas e de suportes oficiais, e procuramos simular situações reais de produção, e socializar os textos em um suporte digital, um *blog*.

O aparato teórico e metodológico do ISD (BRONCKART, 2009) e da SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010) contribuíram em todo processo, dado que forneceu todos os aportes necessários para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do gênero, eixo organizador de nossa proposta, e conseqüentemente, possibilitou o aprimoramento da versão final, um avanço na produção textual dos alunos(as).

É importante reconhecer que a SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010), por ser uma metodologia que permite trabalhar atividades escolares de forma organizada, sistemática, tomando como eixo organizador um gênero, possibilitou a apropriação, a aprendizagem do gênero artigo de opinião. É um método eficaz, que tornou o aprendizado significativo, o que foi constatado na produção final dos alunos(as).

Nessa seara, concluímos que o objetivo geral da pesquisa se concretizou, uma vez que era de defender e comprovar a eficiência da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009) e dos procedimentos teórico-metodológicos de Sequência Didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010) na aprendizagem de um gênero argumentativo. E que o objetivo da proposta também foi alcançado, pois a proposta interventiva possibilitou o desenvolvimento das capacidades de linguagem para a produção de texto argumentativo, o gênero artigo de opinião. Mesmo com limitações, os alunos(as) conseguiram se apropriar das capacidades de linguagem

desse gênero e construírem um texto argumentativo, importante para sua formação cidadã, e para aumentar sua participação social. Embora sua primeira produção apresentou-se ingênua, pudemos acompanhar seu crescimento no decorrer do processo, na sua participação em todas as atividades propostas, orais e escritas, que culminaram no aprimoramento de sua versão final.

Diante disso, acreditamos na importância do professor de Língua Portuguesa no papel de ensinar o aluno a ler e escrever com propriedade e autonomia. O “agir docente” coerente é primordial para o crescimento do aluno(a), e deve ser sempre objeto de reflexão diária na vida desse profissional.

Nesse sentido, essa pesquisa pode contribuir com esse “agir” para propiciar um novo trabalho com o processo de ensino e aprendizagem nessa disciplina nas escolas.

Vale destacar que a pesquisa tornou-se relevante para o Colégio Estadual Rubens Lucas Figueiras, nosso contexto de pesquisa, visto que proporcionou a melhoria da produção textual nas diversas áreas do conhecimento. O desenvolvimento do senso crítico dos alunos(as) também teve melhoras visíveis, no aumento de sua participação em questões debatidas no âmbito escolar, no levantamento de problemas e construção de estratégias de mudanças significativas para a instituição.

É importante considerar que os resultados dessa abordagem sociointeracionista da língua, também se refletiram nos resultados de simulado aplicado na escola, em anexo D, e de avaliação externa ocorrida no Colégio, prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), no dia 30 de novembro de 2017, com resultados em anexo A.

Conforme exposto no portal do SAEP (2017), com base na DCE (PARANÁ, 2008), esse é um sistema próprio de avaliação do Estado do Paraná, aplicada no último ano do Ensino fundamental II e Médio. Tem por objetivo disponibilizar informações relevantes do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Descreve os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática, além de focar os fatores associados a esse desempenho na apresentação de resultados e análises do nível do estudante até o do Estado. As informações colhidas são base para gestores da escola e professores, para que possam realizar um diagnóstico e planejar ações educativas mais eficientes. Em Língua Portuguesa é avaliada a leitura, prática que perpassa todas as disciplinas da escola.

Embora a atenção dessa avaliação fosse na leitura, e nossa proposta na produção textual, nossas intervenções contribuíram, pois abordaram todas as práticas discursivas para a apropriação de um gênero argumentativo, comum nesse tipo de avaliação.

Essa prova do SAEP cobrou conhecimentos definidos em unidades chamadas de descritores, as quais foram agrupadas em competências que compuseram a Matriz de Referência da disciplina, apresentados em anexo B. Esses descritores representam categorias das capacidades de linguagem.

Os resultados foram promissores, posto que o gráfico, em anexo A, comparativo entre resultados do Estado, do Núcleo Regional de Ensino e Colégio, demonstra que na prova de 2017 os avanços dos alunos(as) de nosso Colégio, na área, foram bastante significativos em relação às provas anteriores. Vale ressaltar que, embora abaixo da média de proficiência regional e estadual, ficamos acima dessas duas instâncias na porcentagem referente ao nível básico de desempenho, e inferior ao nível abaixo do básico.

Os resultados do simulado, em anexo D, aplicado na turma, que antecedeu a prova oficial, já apresentaram um desempenho bastante considerável de nossos alunos em oito (8) dos principais descritores: D3, D14, D5, D7, D15, D16, D17, D13. Progressos que envolvem todas as capacidades de linguagem discutidas na implementação da SD.

O desempenho positivo dos alunos(as), participantes de nossa pesquisa nessas provas do SAEP em LP contribuiu para a comprovação da eficácia das teorias e metodologias adotadas em nossas intervenções. O que nos faz acreditar ainda mais que podemos sim desenvolver novas metodologias em sala de aula, e que o ISD e a SD podem continuar ou se tornarem aliados dos professores(as) na busca de um ensino de língua mais coerente, e que isso não acontecerá de imediato, mas sim mediante um processo de busca e de construção efetivas.

Diante de todo conhecimento acumulado nas disciplinas estudadas no Programa, das pesquisas realizadas, das intervenções e resultados colhidos, concluímos que o processo desenvolvido foi de suma importância para nosso crescimento profissional e pessoal, uma vez que o Profletras (Programa de Mestrado Profissional em Letras) oportunizou que nos envolvêssemos em uma experiência promissora, de sucessos e insucessos, que nos fez refletir sobre nossas práticas de

linguagem em sala de aula, para enxergar novos horizontes, novas possibilidades de abordagem da língua.

Essa experiência e reflexões nos motivam e motivam a outros a novas pesquisas dentro do tema, porque, de acordo com Paulo Freire, “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.”

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAUJO, Adelia Luciana Rangel Botelho de. **Produção do gênero artigo de opinião no ensino fundamental através de sequências didáticas**. 2015. 194f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hicitec, 1999.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Carta de Solicitação e Carta de Reclamação**. São Paulo: FTD, 2005
- BAZERMAN, C. A Vida do Gênero, a Vida na Sala de Aula. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P.(Orgs.). **Gênero, agência e escrita**. Trad. e adapt. HOFFNAGEL, J. C. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Analisando o discurso. Disponível em:< http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigos de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: EDUC/ Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos, e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. Ed. São Paulo: EDU, 2009.

BUCKTA, M. A; STRIQUER, M. S. D. O artigo de opinião: materialização de novas práticas sociais de linguagem. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS. 19-21. 2015. Brasília, **Anais ...** Brasília, UEL, out. 2015.

CAMPELO, Sandra Maria Lemos. **A mediação pedagógica no processo de produção textual**: da escrita à textualização. 2015. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Estadual do Piauí, Piauí, 2015.

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

CEREJA, W.; COCHAR, T. **Português linguagens**. 9º ano. 9. ed. São Paulo, 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GMUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: Questões Epistemológicas e Metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DAMASCENO, Amanda. Retrospectiva 2014: relembre a Copa do Mundo. **Jornal Opção**, Goiânia, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/retrospectiva-2014-relembre-copa-mundo-24912/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, Aloysio Nunes. A favor da redução da maioria penal. **Época**, São Paulo, abr. 2015. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/04/favor-da-reducao-da-maioridade-penal.html>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____, Maxsilane dos Santos. **Argumentação em artigo de opinião**: uma proposta metodológica para o ensino da produção textual. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2015.

_____, Talita Goulart. **Produção de textos escritos no ensino fundamental**: o ensino-aprendizagem do artigo de opinião. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FREITAS, Écia Mônica Leite de Lima. **Produção escrita**: o artigo de opinião no desenvolvimento da capacidade argumentativa no 9º ano. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade de Pernambuco, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.1, p.37-69, jan./jun. 2010.

_____; FERRAZ, M. R. R. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: Elvira Lopes Nascimento. (Org.). **Gêneros Textuais/Discursivos: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p.209-230.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEAL, Audria. A construção da temporalidade no texto multimodal. **Cadernos de linguagem e sociedade**, Portugal, (17) 1, 2016.

LEMES, Noemi. **Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LENHARO, R. I.; SILVEIRA, P. Possibilidades de participação social em uma sequência didática construída na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. In: LOUSADA, E. G. et al. (Org.). **Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos**. Araraquara: Letraria, 2016.

LONGHI, R. Opinião e diagramação. **Estudos em jornalismo e mídia**, Santa Catarina, v.3, n.1. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2247/1951>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MACEDO, Fausto; BRANDT, Ricardo. Operação Lava Jato chega a um ano com parte dos processos judiciais na etapa final. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, mar. 2015. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,operacao-lava-jato-chega-a-um-ano-com-parte-dos-processos-judiciais-na-etapa-final,1650880>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, A. R. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção

textual. In: MACHADO, A, R. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Língua, lingüística e literatura, João Pessoa, v. 1, n.1, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Tayanne Vituriano. A falácia da redução da maioria penal como solução para a problemática da criminalidade. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVII, n. 120, jan 2014. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14107>. Acesso em mar 2017.

MELO, Maria Betanea Luz Moura de. **A apropriação do gênero artigo de opinião**: um estudo das produções textuais de alunos do 9º ano. 2015. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Estadual do Piauí, Piauí, 2015.

MENDES, Maria Helena Peçanha. **A aprendizagem do professor sobre o trabalho docente com gêneros textuais**: o artigo de opinião no 9º ano do ensino fundamental, 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade federal do Ceará, Ceará, 2015.

MIRANDA, Silvia Cristina. **A gramática reflexiva como um instrumento para a produção escrita no ensino de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, Maria Rivaldizia do. **Gêneros textuais e prática social**: a produção de artigo de opinião por alunos de 9º ano de uma escola pública pernambucana. 2015. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade de Pernambuco, Pernambuco, 2015.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a escola Pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica** – Língua Portuguesa. Paraná, 2008.

PAULINO, Maria Rodrigues de Fátima. **Argumentação e cidadania no artigo de opinião em sala de aula**. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PICONI, L.B.; VALK, C.C.S.; RIOS REGISTRO, E. S. O ensino de línguas via gêneros: possíveis abordagens teórico-metodológicas. **Entretextos**, Londrina, v.13, n. 1, jan. jun. 2013.

PINTO, G. J. **Do sonho à realidade**: Córrego Fundo – MG: Fragmentação territorial e criação de municípios de pequeno porte. 2003. 248 f. Dissertação (Mestrado em

Geografia). Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

RODRIGUES, Rosângela Hames. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem**: abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; ROTH, Desirée Motta. Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

RUIZ, M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. São Paulo: Unicamp, 1998.

SANTOS, Ana Paula Ramalho dos. **O ensino de língua**: prática de produção textual. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do sul, 2015.

SANTOS, Marta Ricardo dos. **Produção e avaliação de textos nas séries finais do ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHWARZBOLD, Caroline. **Uma abordagem dos operadores argumentativos em artigos de opinião: uma proposta de sequência didática para o 9º ano**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

STRIQUER, M. dos S. D. Uma proposta de modelização do gênero textual artigo de opinião. **Anais...** Jacarezinho, 2012. IX Seminário de Iniciação Científica SóLetras. Jacarezinho/PR., 2012, p.968-979. Disponível em: <[http://www.uel.br/projetos/iccac/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/O%20ARTIGO%20DE%20OPINIAO%20MATERIALIZACAO%20DE%20NOVAS%20PRATICAS%20SOCIAIS%20DE%20LINGUAGEM.pdf](http://www.uel.br/projetos/iccac/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/O%20ARTIGO%20DE%20OPINIAO%20MATERIALIZACAO%20DE%20NOVAS%20PRATICAS%20SOCIAIS%20DE%20LINGUAGEM.pdf)> . Acesso em: 4 set. 2017.

_____. O ensino do artigo de opinião. **Revista Linguagem**, v. 21, n.1, 2014, p.1-7. Disponível em: <http://www.lettras.usfcar.br/linguasagem>.

_____. Os gêneros textuais como eixo organizador das práticas de letramento na educação básica. **Antares**, Londrina, v. 8, n. 15, Londrina, 129-143, jan./jun. 2016.

STUTZ, Lidia; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum**: estudos da linguagem, Londrina, v. 14, n. 1, jun. 2011.

TABATINI, Cássia. Ministério Público denuncia quatro homens por crimes contra Maju. **Folha de São Paulo**, São Paulo, jun. 2016. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/06/1784178-ministerio-publico-denuncia-quatro-homens-por-crimes-contramaju.shtml>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VINÍCIUS, Roberto. Goleiro Aranha é alvo de ofensas racistas na Arena do Grêmio. **Terra**, São Paulo, ago. 2014. Disponível em:<<https://esportes.terra.com.br/santos/goleiro-aranha-e-alvo-de-ofensas-racistas-na-arena-do-gremio,a35122e4c2f18410VgnVCM3000009af154d0RCRD.html>>. Acesso em: 10 de dez. 2016.

ZYGMANTAS, Janete. As implicações do contexto de produção dos textos e sua organização textual na (re) construção de significados. **The Specialist**. São Paulo, v.27, nº 1, p.63-81, out. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Proposta Interventiva de Artigo de Opinião

MARIA SALETI DIAS SATELLI

OPINIÃO UM DIREITO DE TODOS

9º

ANO



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	03
1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO (2 HORAS/AULA)	05
1.1 ATIVIDADE 1: O PROBLEMA DE COMUNICAÇÃO.....	05
1.2 ATIVIDADE COM VÍDEO	06
2 PRODUÇÃO INICIAL (2 HORAS/AULA)	08
2.1 ATIVIDADE COM VÍDEO: REFORÇO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO.....	08
2.2 ATIVIDADE: PROPOSTA DE PRODUÇÃO INICIAL	09
3 MÓDULOS DA SD (27 HORAS-AULA)	11
3.1 MÓDULO I.....	11
3.1.1 Atividade 1: Tomada de posicionamento crítico e argumentação	11
3.1.2 Atividade 2: Gênero Artigo de Opinião	13
3.1.3 Atividade 3: O contexto de produção do artigo de opinião	18
3.1.4 Atividade 4: Principais suportes em que veiculam o artigo de opinião	24
3.2 MÓDULO II.....	25
3.2.1 Atividade 1: Mecanismos de enunciação: As diversas vozes presentes no artigo de opinião.....	25
3.2.2 Atividade 2: Mecanismos de enunciação: modalização no artigo de Opinião	28
3.2.3 Atividade 3: Mecanismos de textualização: conexão para a construção de significado no texto.....	33
3.2.4 Atividade 4: Mecanismos de textualização: a coesão referencial no artigo de opinião (anáforas nominais e pronominais).....	43
3.3 MÓDULO III.....	46
3.3.1 Atividade 1: Discurso teórico; discurso interativo e sua fusão.....	46
3.3.2 Atividade 2: Planificação textual: o plano geral do artigo de opinião.....	55
3.3.3 Atividade 3: A sequência argumentativa no artigo de opinião	58
3.4 MÓDULO IV	62

3.4.1 Atividade 1: Sedimentação de conhecimentos.....	62
4 PRODUÇÃO FINAL (5 HORAS-AULA)	67
4.1 ATIVIDADE 1: REVISÃO E REESCRITA DA VERSÃO INICIAL	67
4.1.1 Proposta de Produção final.....	69
4.2 ATIVIDADE 2: DIVULGAÇÃO DA PRODUÇÃO FINAL (VERSÃO FINAL DO TEXTO)	70
REFERÊNCIAS.....	71
GABARITO (sugestão de respostas)	73

INTRODUÇÃO

A proposta interventiva, Sequência Didática (SD) “Opinião: um direito de todos” contempla etapas que abordam conteúdos e atividades diversas, com vistas a possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem para a produção de textos argumentativos, a partir do gênero artigo de opinião. E para tanto, os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2009); as ferramentas metodológicas: sequência didática (SD) de Schneuwly e Dolz (2010) e modelo didático de gênero (MDG) de Gonçalves e Barros (2010); e a teoria de Buckta e Striquer (2015) e Striquer (2012, 2014) para o ensino do gênero artigo de opinião, são as teorias-base que norteiam a elaboração dessa proposta.

Vale ressaltar, como explicita Schneuwly e Dolz (2010, p.82), que “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” É composta por (4) quatro etapas sequenciadas: Apresentação da situação; Produção inicial; Módulos; Produção final.

Cada uma dessas etapas em nossa proposta apresenta objetivo/s definido/s, conteúdos pertinentes e atividades com linguagens diversificadas que vão ao encontro desse/s objetivo/s.

Os módulos, especificamente, contemplam a superação de dificuldades de aprendizagem relacionadas ao gênero desenvolvido e dialogam com os conhecimentos prévios dos alunos(as), que foram diagnosticados no mapeamento das capacidades de linguagem da versão inicial (produção inicial) do texto no gênero artigo de opinião realizada pelos alunos(as), que foi apresentado na descrição dessa pesquisa.

Nesse intuito, as etapas propositalmente buscam desenvolver mais de uma das capacidades de linguagem, dentre elas a capacidade de ação, discursiva, linguístico-discursiva, de significação e multissemiótica, importantes para a aprendizagem do gênero, e visíveis nas atividades e objetivos definidos.

Para desenvolver essas capacidades as atividades baseiam-se em textos de gêneros argumentativos opinativos e artigos de opinião, em sua maioria de articulistas, selecionados de suportes reconhecidos, de jornais e revistas digitais, como Revista Época, Jornal Gazeta do Povo. As temáticas debatidas são atuais e referem-se à educação e temas afins, em busca de despertar o interesse dos alunos(as) para as discussões, e o interesse da comunidade leitora do *blog* do Colégio.

Com o objetivo de facilitar e orientar o uso do material, a proposta dispõe de comandos para alunos(as) e professores(as) em cada uma das etapas da SD em notas explicativas, além de apresentar algumas notas esclarecedoras necessárias para melhor compreensão do texto.

Ao final do material, é disponibilizado um gabarito com sugestões de respostas para consulta de professores(as), para contribuir com o bom andamento das atividades dos módulos e alcance de resultados satisfatórios.

A análise da implementação encontra-se em uma seção específica em nossa dissertação intitulada “Proposta interventiva, a SD”, em que descrevemos e analisamos o processo, com foco nos resultados obtidos nas versões finais (produções finais).

Objetivo Geral da proposta: possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem para a produção de textos argumentativos, a partir do gênero artigo de opinião.

ETAPA 1

1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO (2 HORAS/AULA)

Objetivo: “[...] fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p.85)

1.1 ATIVIDADE 1: O PROBLEMA DE COMUNICAÇÃO

Nota para o professor:

Imprima a figura 1 e peça aos alunos (as) que colem no caderno.

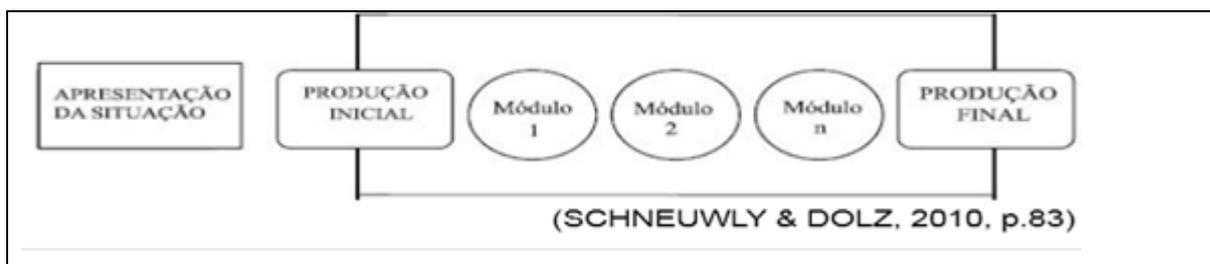
QUESTÕES ORAIS PARA OS ALUNOS/AS:

1 - O que vocês acham que é uma Sequência Didática (SD)?

R: Sequência Didática para os dois autores renomados, Schneuwly e Dolz (2010, p.82) “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Quer dizer, é uma sequência de atividades elaboradas pelo professor para trabalhar com seus alunos, para ensiná-los a produzir adequadamente um gênero de texto. Ela se apresenta da seguinte forma: (em figura 1)

2 - Vocês já estudaram algum gênero textual na escola por meio desse método?

Figura 1:



1.2 ATIVIDADE COM VÍDEO

“Um dia sem internet”

(Ester Freitas e Jéssica Lira. *Artigo de opinião- Um dia sem internet*, 30/11/2016. In: <https://www.youtube.com/watch?v=HKZWJ78Y1iU>)

Nota para o professor:

Baixe o vídeo e o converta para que fique compatível com a mídia que usará para transmiti-lo

QUESTÕES ORAIS PARA OS ALUNOS/AS APÓS ASSISTIREM AO VÍDEO:

- 1- O que mais chamou a atenção de vocês neste vídeo?
- 2- Qual é o perfil dessas garotas que escreveram o texto apresentado no vídeo? (Idade, escolaridade, profissão, o que defendem, e etc.)
- 3- Para que público leitor provavelmente elas produziram o texto e o vídeo?
- 4- A linguagem está adequada a esse público leitor?
- 5- Que tema elas debateram no texto apresentado? O tema é interessante, é atual e relevante para o público leitor selecionado?
- 6- Com que objetivo (intenção) elas escreveram esse texto?
- 7- Vocês concordam com a opinião das agentes-produtoras desse texto?
- 8- Qual o “meio de circulação” (suporte) que elas escolheram para veicular (circular, divulgar) o texto e o vídeo?
- 9- A que gênero textual pertence esse texto produzido por elas?

ACORDO COM OS ALUNOS/AS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA SD

- O gênero textual a ser desenvolvido será o artigo de opinião;
- Os temas polêmicos a serem abordados são referentes aos que interferem na educação e no seu bom andamento nas escolas;
- As produções finais, assim como as iniciais, serão individuais e escritas (digitadas), e todos os alunos/as deverão participar;
- Essas produções serão direcionadas à comunidade escolar, e poderão ser lidas por todos os leitores que tiverem acesso ao *blog* da escola, <http://crlfilgueiras.blogspot.com.br/>, suporte escolhido para divulgar os textos

ETAPA 2

2 PRODUÇÃO INICIAL (2 HORAS/AULA)

Nota para o professor:

É de suma importância essa fase da SD, como expõem Schneuwly e Dolz (2010, p.86) “no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade.”

Os autores (2010, p.86) ainda defendem que a produção inicial “permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades.”



2.1 ATIVIDADE COM VÍDEO: REFORÇO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO

Objetivo: Produzir um texto pertencente ao gênero Artigo de Opinião antes de ensinamento deliberado desse gênero, para que se permita dessa forma um diagnóstico do que o agente-produtor até o momento não domina e precisa aprender, e apreender a respeito.

Nota para o professor:

Cada um dos vídeos deverá ser trabalhado separadamente, isto é, discutido seu conteúdo temático sob a orientação das questões orais elencadas.

É necessário que se divida o quadro em três (3) partes iguais, e que, a partir das respostas dos alunos/as, e possíveis correções do professor, seja exposto o posicionamento crítico e os argumentos que o sustentam.

É importante, que, ao final, os alunos registrem tudo em seus cadernos.

Observação: não se esqueça de baixar os vídeos e convertê-los para que fiquem compatíveis com a mídia que fará uso para transmiti-los.

- Vídeo 1: Posicionamento favorável: “8 razões para defender o uso do celular na sala de aula”. 02/12/2014. In:
<https://www.youtube.com/watch?v=yC77XULUAa4>.
- Vídeo 2: Posicionamento contrário: “Atenção do aluno e o celular na sala de aula”. 20/11/2014. In:
<https://www.youtube.com/watch?v=i27kWUu7OGg>.
- Vídeo 3: Posicionamento contrário e favorável em alguns pontos: “Escola restringe uso de celular em sala de aula”. 29/02/2016. In:
<https://www.youtube.com/watch?v=bU9eNRag9pw>.

QUESTÕES ORAIS PARA OS ALUNOS/AS A RESPEITO DE CADA VÍDEO:

- 1- Esse vídeo apresenta-se predominantemente favorável, ou contrário ao uso do celular em sala de aula?
- 2- Em quais momentos você percebeu isso?
- 3- Defina melhor a opinião (posicionamento crítico) apresentada?
- 4- Quais argumentos (explicações, exemplos, afirmações) foram utilizados para sustentar essa opinião? Convenceram você? Por quê?

Nota para o professor:

Imprima a atividade a seguir para implementar com os alunos(as), realizando as devidas adequações

2.2 ATIVIDADE: PROPOSTA DE PRODUÇÃO INICIAL



**COLÉGIO ESTADUAL RUBENS LUCAS FILGUEIRAS- ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO (EFM)**

ALUNO (A): _____ NÚMERO: ____ ANO:

DATA: ____ / ____ / 2017

PROFESSORA: MARIA SALETI DIAS SATELLI

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA**Produção de texto:**

Produza um texto sobre o tema “O uso do celular em sala de aula”. Posicione-se a respeito e considere os seguintes aspectos.

1. Use a língua formal para produzi-lo;
2. Prefira o uso da 1ª pessoa (EU) do singular na produção do texto;
3. Ao definir seu ponto de vista sobre o tema, escolha dentre os argumentos copiados, os que mais lhe agradam, que podem ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você irá desenvolver;
4. Leve em consideração o interlocutor, quer dizer, aquele (s) que irá (irão) ler seu texto, no caso, os leitores do *blog* da escola (comunidade escolar), suporte a ser veiculado;
5. Pense num enunciado capaz de expressar a ideia principal que pretende defender para expô-la no primeiro parágrafo de seu texto
6. Ao final do texto, pense na melhor forma possível de concluí-lo: retome o que foi exposto, confirme a ideia principal, faça uma citação de algum escritor ou alguém importante na área relativa ao tema debatido que reforce o que defendeu;
7. Crie um título que desperte o interesse e a curiosidade do leitor.
8. Após o término do texto, releia e observe se nele você se posiciona claramente sobre o tema; se a ideia está fundamentada em argumentos fortes e se estão bem desenvolvidos; se a linguagem está adequada; se ele apresenta título e se esse título é convidativo e, por fim, observe se o texto como um todo é persuasivo, convence o leitor a respeito do seu posicionamento (ponto de vista) a respeito do tema.
9. Não assine o seu texto, apenas coloque seu nome no lugar indicado;
10. Seu texto deverá ter entre 20 a 30 linhas.

ETAPA 3

3 MÓDULOS DA SD (27 HORAS-AULA)

Nota para o professor:

Observação: todos os conteúdos, textos e atividades constantes da etapa (3) três devem ser imprimidos para que os alunos acompanhem as explicações, realizem as atividades propostas, e as coleem em seu caderno para registro do processo. Isso facilita também o desenvolvimento do processo e a correção.

Não se esqueça de baixar os vídeos, e convertê-los para o formato que seja compatível com a mídia que fará uso para transmiti-los.

3.1 MÓDULO I

3.1.1  Atividade 1: Tomada de posicionamento crítico e argumentação

Objetivo: permitir que os alunos possam expor sua opinião para que se posicionem criticamente sobre o tema, e argumentem a respeito, a fim de que aprendam a expor opiniões e a defendê-las adequadamente.

Texto 1:

MONITORAMENTO

Escolas estaduais adotam câmeras dentro das salas

Mais da metade dos colégios monitoram comportamento dos alunos por sistema

Diego Antonelli – [23/09/2011]

(Diego Antonelli. *Gazeta do Povo*. In: <http://www.gazetadopovo.com.br/especiais/paz-tem->

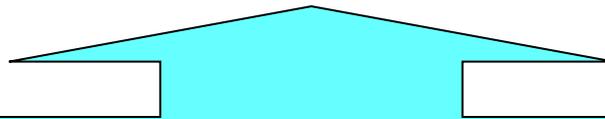
voz/escolas-estaduais-adotam-cameras-dentro-das-salas-cf7sx3gr89oq99xdam1ctg3m6)

Texto 2:

Conforme o texto de Antonelli (2011) cada vez mais câmeras vem sendo implantadas em escolas no Paraná. Os ambientes, funcionários, alunos e professores são monitorados o tempo todo, em especial alunos(as) e professores(as).

A **questão** é **polêmica**: embora essa medida tenha sido adotada sem o consentimento da Secretaria da Educação do Estado (SEED), ela divide opiniões a respeito dos benefícios e prejuízos aos envolvidos no processo, desse modo, configura-se em um tema polêmico.

Fonte: Adaptado de Antonelli (2011).



Questão polêmica: “uma questão controversa a ser debatida, uma questão referente a um tema específico que suscite uma polêmica em determinados círculos sociais.” (BRÄKLING, 2000, p.227). Isto é, que suscita opiniões diferentes, a partir da qual construímos artigos de opinião.

Nota para o professor:

Para realizar a atividade de discussão a seguir, com base nas respostas dos alunos/as para a questão “1”, a turma deverá ser dividida em três (3) grupos: os favoráveis, os contrários, e os parcialmente favoráveis e contrários. Os alunos/as deverão posicionar suas carteiras, de forma que cada grupo possa se comunicar com o outro.

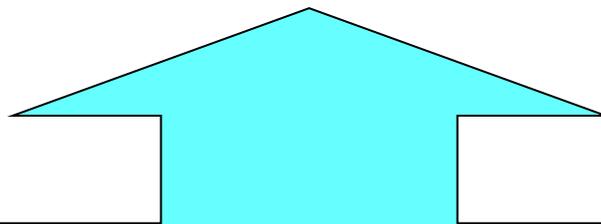
O quadro-de-giz deverá ser dividido em três (3) partes, uma para cada grupo, para que os argumentos apresentados por cada um deles sejam registrados.

A questão “2” deverá ser feita para cada grupo separadamente



DISCUSSÃO: QUESTÕES ORAIS PARA ALUNOS/AS

- 1) Quem, nessa turma, é favorável, quem é contrário, e quem é parcialmente favorável e contrário ao uso de câmeras na sala de aula?
- 2) Por que vocês se posicionam dessa forma em relação ao uso de câmera na sala de aula?
- 3) Quais argumentos de outros grupos foram mais convincentes? Por quê?



Argumento: Indício ou prova us. para demonstrar, afirmar ou negar alguma coisa: *As manchas de sangue na camisa foram o argumento definitivo contra o suspeitoraciocínio.* Utilizado para demonstrar ou comprovar uma proposição apresentada, para convencer alguém sobre o que é afirmado ou negado. Para tanto usamos exemplos, justificativas, declarações, e etc.

(Dicionário Aulete Digital. In: <http://www.aulete.com.br/argumento>)



3.1.2

Atividade 2: Gênero Artigo de Opinião

Objetivo: Reconhecer algumas características básicas do gênero artigo de opinião que o configuram. Isso a partir da comparação com outros textos de gêneros também argumentativos.

Objetivamente compreende-se que:

Notícia: é um gênero de texto que tem por objetivo expressar um fato novo que está ocorrendo e que desperta o interesse do público. É veiculado em jornais impressos, ou outros meios de comunicação, como jornal digital, televisivo, rádio, e etc. (ROSA; ZANOTTO, 2009).

Informa acontecimentos relevantes e inéditos.

Reportagem: diferencia-se da notícia por trabalhar um texto mais extenso, de investigação mais detalhada dos fatos, com informações de maior profundidade. (LARA, 2016)

Para compreendermos melhor esse gênero, algumas características são significativas:

- a) A linguagem da reportagem é mais livre, permitindo o uso da primeira pessoa. Além de levantamento de dados, pode haver também interpretação dos fatos apresentados por parte do repórter;
- b) Há sempre um fato gerador de interesse da reportagem, que gera a oportunidade jornalística. Por exemplo, um problema que aflige a sociedade em comum.



1. Leia os textos que se seguem e procure descobrir o objetivo ou finalidade do agente-produtor ao decidir escrevê-los.

Texto 1:

A escola pode obrigar o uso do uniforme? Aliás, uniformizar para quê?



Guilherme Perez Cabral

28/09/2015 | 06h00



Ouvir texto

Imprimir

Comunicar erro

Após relatar incidente ocorrido com sua filha, uma menina de sete anos, impedida de assistir à aula e mandada de volta para casa por não estar com o uniforme escolar completo, internauta indaga: a escola pode fazer isso?

Já adianto a resposta (bem direta): não, não pode! Afirmar isso, porém, exige lançar luz sobre alguns pontos jurídicos importantes que a pergunta colocada deixa inquestionados.

A Lei paulista nº 3.913 de 1983 proíbe que se institua, nas escolas públicas estaduais, o uso obrigatório do uniforme. Nelas, portanto, a questão nem se coloca.

Mas, em escolas privadas do Estado de São Paulo e em instituições de ensino localizadas onde não existe a proibição legal mencionada, é possível, sim, que se estabeleça a obrigatoriedade do uniforme. Nesses ambientes, o ideal é que a decisão sobre o assunto seja tomada com a participação de todos, alunos, pais e professores. Afinal, estamos num Estado Democrático de Direito.

E tal definição não pode fugir da questão fundamental: mas, afinal, por que usar roupa igual? Deve haver um motivo claro e razoável, que justifique, perante a comunidade escolar, a uniformização que se quer impor.

Definitivamente, a "farda" não me agrada. Por dois motivos principais.

Primeiro, porque a escola, como ambiente de preparação para o espaço público plural, deve reconhecer as diferenças, valorizar o contato com o que não é igual. A cor da pele, que nunca foi branca; o puxado ou arredondado do olho, a lisura ou encaracolado do cabelo, curto ou comprido; a roupa, com seus eventuais adereços, também. A escola não é lugar para o homogêneo, que não muda quando interage. Não combina com fardamento.

Segundo, porque uniformizar é excluir, do âmbito do processo de ensino-aprendizagem, as lições que se podem tirar do debate sobre o que vestir. A questão não se coloca. Ponha o uniforme! Deixamos de lado reflexões importantes: deveríamos andar todos padronizados, roupa arrumada? Terno e gravata, mesmo num dia quente? Por que, para muitos, o uso de bermuda e chinelo é desrespeitoso? Há tamanho mínimo para saia? Por que tem imbecil que vê num decote uma justificativa para atos machistas? Vejam quão educativa poderia ser uma aula sobre o assunto.

[...]

(Guilherme Perez Cabral. *Uol Educação*, 28/09/2015. In: <https://educacao.uol.com.br/colunas/guilherme-cabral/2015/09/28/a-escola-pode-obrigar-o-uso-do-uniforme-alias-uniformizar-para-que.htm>)

Nota para o professor:

Após esta atividade, guarde o texto "A escola pode obrigar o uso do uniforme? Aliás, uniformizar para quê?" (GUILHERME PEREZ CABRAL, 2015), pois o mesmo será retomado em outras atividades no decorrer da SD.

Texto 2:**Escola barra aluno que não usa uniforme**

Colégios estaduais exigem uso da roupa, o que é proibido; alunos afirmam que já foram advertidos por escrito

Secretaria da Educação diz que apura casos; na zona sul, pais e alunos dizem que venda é feita dentro da própria escola

TALITA BEDINELLI
DE SÃO PAULO

RAPHAEL MARCHIORI
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA

Renato (nome fictício), 14, foi barrado na porta da escola Stefan Zweig, na zona leste, onde estuda. O aluno da 8ª série conta que estava sem o uniforme e, por isso, ficou sem assistir as aulas do dia.

O episódio aconteceu no início deste mês e exemplifica uma prática irregular que escolas estaduais de São Paulo têm cometido: a de barrar ou constranger alunos pela falta do uniforme.

Além da escola da zona leste, o uso do uniforme é obrigatório em ao menos três outras escolas da zona sul - a Secretaria Estadual da Educação diz que apura os casos.

Quem não tem uniforme, ou é barrado ou tem o nome anotado em uma lista e os pais são chamados. Há casos de alunos que dizem terem sido advertidos por escrito por descumprirem a regra.

(Talita Bedinelli; Raphael Marchiori. *Folha de São Paulo*, 12/10/2010. In: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1210201001.htm>)

Texto 3:

Vídeo: “*Itajaí*: pais reclamam que escolas pedem o uso de uniforme escolar”.

(Lisandra Oliveira. *Jornal do Meio Dia*, 12/04/2017.

In: <https://www.youtube.com/watch?v=QZYZpbkJvi8>)

Responda:

1 - Qual foi a **finalidade ou objetivo** dos agentes-produtores ao escreverem:

- a) O texto 1?
- b) O texto 2?
- c) O texto 3?

2 - A que gênero textual pertence cada um dos textos? Use **1** para o texto 1, **2** para o 2, e **3** para o 3:

- () reportagem
- () notícia
- () artigo de opinião

3 - Os três textos que você leu discutem um assunto **polêmico**? Em qual dos três textos o agente-produtor aborda um tema polêmico, expõe sua opinião a respeito e a defende com argumentos, e assim construiu um artigo de opinião?

4 - Nesse texto:

- a) Qual a questão abordada pelo agente-produtor?
- b) Qual a posição defendida por ele?
- c) Cite dois argumentos ou mais utilizados pelo agente-produtor para defender sua posição (opinião).



3.1.3 Atividade 3: O contexto de produção do artigo de opinião

Objetivo: Apresentar o contexto de produção do gênero artigo de opinião, para que se compreenda em que seus elementos podem interferir na construção de significado do texto, e configurar o texto no gênero.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO

Elementos do contexto de produção do artigo de opinião:

- O **emissor**: é o **agente-produtor (um articulista: jornalista, colaborador ou convidado de um jornal, de uma revista, ou site)**: é quem produz o texto;
- Um ou mais **receptores**: é para quem o texto é produzido, pessoas que de alguma forma se interessa/m por questões polêmicas (assuntos controversos), atuais e relevantes para a sua comunidade;
- O **lugar físico (“lugar de produção”)**: é o lugar em que o texto é produzido, que pode ser em casa, escritório, no núcleo de edição do jornal, ou na escola (sala de aula, laboratório de informática), em que se tenta diminuir ao máximo a artificialidade;
- O **“momento de produção”**: é o momento histórico, da publicação do artigo de opinião;
- **A Esfera ou “lugar social”**: é jornalística, meio em que circula o gênero, que é divulgado por meio de um **suporte**: jornal ou revista impressa/digital, *blogs* e *sites* da internet, veículos de circulação utilizados para divulgar o gênero artigo de opinião;
- **“Posição social do emissor” (agente-produtor)**: é a imagem que o agente-produtor busca construir de si mesmo ao interagir com seu receptor, desse modo ele revela seu papel social (conjunto de comportamentos, normas, regras e deveres de cada indivíduo na estrutura social os quais determinarão diversos padrões sociais), demonstra tudo isso no trato do tema no artigo de opinião, por meio de argumentos consistentes que sustentem sua posição e revelem seu papel, muitas vezes favoráveis ao posicionamento do suporte em que publicam seu texto, isto é, concordam com a opinião/posicionamento crítico (ideologia, posicionamento político-social) dessa instituição em relação ao tema abordado;
- **“Posição social do receptor”**: é aquela que representa o papel social do receptor desse texto, por exemplo: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, e etc. O emissor leva em consideração essa

representação social que faz de seu receptor ao produzir o seu texto.

- O “**objetivo da interação**”: é a **intenção do emissor (agente produtor)** ao escrever, o que efeito que causar no receptor. O objetivo do artigo de opinião é de convencer o leitor sobre determinado ponto de vista, influenciá-lo, modificar seus valores em favor do apresentado pelo emissor. (STRIQUER, 2012)
- O **conteúdo temático** do artigo de opinião é o conjunto de informações veiculadas no texto (BRONCKART, 2009), que são sempre atuais, interessantes e relevantes para a comunidade leitora (receptores).



1. Leia o artigo de opinião a seguir, e responda as questões:

Texto 1:

ÉPOCA



RUTH DE AQUINO



RUTH
DE AQUINO

Por escolas boas, sem partido e sem religião

A educação é tão indigente que o debate é desviado para doutrinação política, religiosa e de gênero

RUTH DE AQUINO

04/11/2016 - 18h58 - Atualizado 04/11/2016 19h22



Escolas, públicas e privadas, deveriam ensinar. O alfabeto primeiro. Depois português, matemática, história, geografia e ciências. Artes e cidadania. Pelos índices alcançados por nossos adolescentes, nem o básico se consegue no Brasil. A educação é tão indigente, as instalações são tão precárias, o bullying é tão violento e o nível dos professores mal remunerados é tão baixo que o debate é desviado para a doutrinação política, religiosa e de gênero.

Não me interessa se aluno pode usar saia, se aluna pode usar shortinho, se tem uniforme ou não. Não gostaria de matricular filhos em escolas que cultivassem uma doutrina – política ou religiosa –, fosse ela qual fosse. A maioria absoluta das famílias brasileiras deseja que o filho não perca aulas, que os professores não faltem, que o ensino prepare para um mercado competitivo. E que as escolas sejam centros de reflexão, e não de formação de soldadinhos de esquerda ou de direita ou de padres e freiras. Sou, como a maioria, contra a imposição de uma ideologia ou de uma fé. A diversidade continua a ser o melhor caminho.

A escola escolhida por meus pais estava longe de ser a ideal – mas os professores eram excelentes. Cursei o antigo primário numa escola militar em Copacabana em que menina também usava gravata e onde os alunos cantavam hinos no início do recreio. Obedecia-se à sineta para voltar à sala de aula. Tive aula de catecismo, com direito a missal – o livrinho católico com ritos e orações. Meninas tinham aula de prendas domésticas, só elas. Enquanto os meninos faziam futebol. Adulta, eu me tornei antimilitarista, agnóstica e uma nulidade em culinária e costura. Deploro a interferência de partidos e igrejas nas escolas. Deploro a discriminação a meninas – e a meninos.

Hoje, vejo os pais no maior dilema ao escolher a escola. Se é longe, não quero. Se tem santo no nome, não quero. Se tem professor comunista ou militar, não quero. Se é rígida demais, não quero. Se é liberal demais, não quero. Drogas, aborto e transexualidade? Não quero esse debate em sala de aula. Ah, quero uma escola bilíngue para meu filho não precisar ficar no Brasil.

A massa dos pais não tem direito a dilema existencial, político ou religioso. As mães – sempre elas – ficam em filas imensas para tentar matricular suas crianças em qualquer escola pública. Que seja perto de casa ou, no interior do Brasil, a quilômetros de asfalto, mata, terra batida, córregos, rios. Que tenha giz, quadro-negro e ao menos um professor dedicado. Que sirva merenda escolar. Que tenha banheiro e papel higiênico. Que tenha teto e chão. Mãe briga e chora por não ter onde alojar filhos em idade escolar.

No Brasil privilegiado, os pais nunca pensam em matricular seus filhos em escolas públicas. E o motivo é simples. Acham o ensino pior e antiquado, acham as instalações hor-ro-ro-sas e não querem que seus pimpolhos percam o ano letivo por greves de professores e funcionários ou por ocupações de colegas. O Brasil mais culto é um Brasil dividido. Uma minoria vibra com as ocupações de escolas públicas contra a PEC disso e daquilo. Uma parte se entusiasma e se emociona com a jovem Ana Júlia, aos 16 anos mais articulada que 90% de nossos congressistas. Uma outra parte não dá like no discurso de Ana Júlia a favor das ocupações e só deseja que seus filhos passem no Enem. Ninguém quer o adiamento das provas.

Movimentos estudantis por melhor ensino são legítimos em qualquer lugar do mundo. No Brasil ou na França – país em que quase todo ano alguma escola ou universidade é ocupada por estudantes em protesto –, os governos sempre reagem mal, a polícia abusa na repressão, a falta de diálogo é a tônica do processo, os exageros acontecem de lado a lado. Em Curitiba, o adolescente Lucas Mota, de 16 anos, morreu com uma facada desfechada pelo colega numa escola ocupada. Ana Júlia acusou os deputados de ter “as mãos sujas de sangue”. Precisa voltar a estudar lógica.

O maior desafio do Brasil transcende o combate à desigualdade. Resvala na falta de valores, que deveriam ser passados também pelas famílias. Nossa regra é o desvio de função. Escolas deveriam ensinar. Alunos deveriam estudar. Deputados e senadores não deveriam enforçar dias úteis nem roubar. Vereadores não deveriam aprovar sua própria aposentadoria especial. Prefeitos e seus aliados não deveriam rezar o pai-nosso e transformar Deus em correligionário, como fez o pastor Marcelo Crivella, de mãos dadas com tucanos, no Rio de Janeiro. Hospitais deveriam ter leitos, medicamentos, tomógrafos e ser centros de cura, não centros de humilhação e doença, interditados pela vigilância sanitária. Policiais deveriam garantir a segurança, e não sair matando jovens inocentes. O desvio de função nos deixa sem teto e sem chão.

Ruth de Aquino é Jornalista com mestrado em Mídia na *London School of Economics* e tese sobre Ética. Trabalhou na BBC, foi correspondente em Londres e Paris, editora internacional, diretora de redação e redatora-chefe.

(Ruth de Aquino. *Época*, 04/11/2016. In: <http://epoca.globo.com/sociedade/ruth-de-aquino/noticia/2016/11/por-escolas-boas-sem-partido-e-sem-religiao.html>)

1. Encontre no artigo de opinião lido os elementos do contexto de produção:
 - a) Quem é o **agente-produtor** do texto?
 - b) Que **posição/papel social** assume o agente-produtor?
 - c) Qual é o principal **receptor (leitor)** do texto e qual sua **posição/representação social**?
 - d) Qual a finalidade ou objetivo (**intenção**) do agente-produtor desse artigo ao resolver escrevê-lo?
 - e) Qual a **data de publicação** e o **suporte** em que o texto foi veiculado?
 - f) Nesse momento, **o tema se apresenta atual? Significativo** para o leitor?
 - g) Qual o **posicionamento crítico** assumido pelo agente-produtor?
 - h) Para **defender seu posicionamento crítico**, qual **argumento mais convincente** o agente-produtor desenvolveu no texto?
 - i) O **papel social** do agente-produtor **interfere nesse posicionamento crítico**?



3.1.4 Atividade 4: Principais suportes em que veiculam o artigo de opinião

Objetivo: familiarizar-se com os suportes, com a seção e caderno em que são publicados o artigo de opinião, reconhecendo a importância do gênero como oportunidade de expressão de opiniões, e defesa de pontos de vista.

QUESTÕES ORAIS PARA ALUNOS/AS

- 1- Seus pais assinam algum tipo de jornal ou revista?
- 2- Vocês leem ou assistem a jornais televisivos? Leem revistas? Onde?
- 3- Que tipo de informações há nos jornais e revistas? Quais lhes interessam mais?
- 4- Um jornal e uma revista física (impressos) são diferentes de um televisivo ou digital?

Nota para o professor:

Divida a sala em grupos de cinco (5) alunos/as.

Entregue a cada grupo jornais e revistas físicas para folhearem. Revistas e jornais reconhecidos, como Revista Veja, Superinteressante, Folha de São Paulo, Folha de Londrina, e etc.

O objetivo é que os folheiem para reconhecimento de sua estrutura, de suas seções, cadernos, e descubram em qual delas/es se encontra o artigo de opinião.

Após o reconhecimento desses dois suportes físicos, é importante apresentar um exemplo de jornal e revista digitais.

Sugestão de *sites*: de revista digital: <<https://oglobo.globo.com/opiniaio/>>. De Jornal digital: <<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/>>.

Os alunos podem visualizar no laboratório de informática, ou o professor fazer *print* da página, colar no *power point* e apresentar em data show.

O objetivo nesse momento é de fazer comparações entre as duas estruturas: a do suporte físico e digital, com foco na seção em que são publicados os artigos de opinião.

É necessário que seja esclarecido aos alunos(as) que na revista e jornal digitais para acessar a seção/caderno opinião/colunas é preciso clicar em *links/hyperlinks*.

Outro ponto importante que pode ser discutido é sobre a ideologia dos suportes, seu posicionamento político-social. É preciso que os alunos compreendam que o articulista é convergente com esse perfil da instituição quando produz o artigo de opinião.

3.2 MÓDULO II



3.2.1 Atividade 1: Mecanismos de enunciação: As diversas vozes presentes no artigo de opinião

Objetivo: Identificar as vozes enunciativas, ou seja, as diferentes informações e/ou posições assumidas a respeito do assunto discutido, com as quais o agente produtor interage.

VOZES ENUNCIATIVAS NO ARTIGO DE OPINIÃO:

“As vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.” (BRONCKART, 2009, p. 326). Isto é, as informações apresentadas no texto são enunciadas por alguém, que pode ser quem escreve o texto, ou outras pessoas, e a eles atribuímos a responsabilidade pelo que disserem/am.

Os teóricos Bronckart (2009) e Striquer (2012) apresentam os tipos de vozes enunciativas mais comuns no artigo de opinião:

- a) **Voz do autor:** aquela que procede diretamente da pessoa que produz o texto, no caso, do emissor (agente-produtor). No artigo de opinião é comum o emissor (agente-produtor) intervir, comentar para reforçar o que é enunciado.
- b) **Vozes sociais:** que procedem de personagens, grupos ou instituições sociais. Essas vozes são aquelas apenas mencionadas no texto. São vozes de outras pessoas, empregadas por quem produz o texto para “dar mais autoridade, confirmar o que diz e o que pensa”, [...] (STRIQUER, 2012,

p.977). A autora afirma que essas vozes, muitas vezes no artigo de opinião, aparecem “destacadas no texto por uso de aspas ou paráfrases.” (p.977).



1. Leia o artigo de opinião e responda as questões a respeito:

Texto 1:

O Bullying na Escola - Artigo de opinião

Pais e professores pensam que os jovens se encontram seguros e se sentem bem na escola.

Na verdade, na maioria das vezes isso acontece, mas também há uma percentagem de jovens que sofre todos os dias na escola. Ou por serem frágeis, ou por serem considerados “marrões” (utilizando a gíria estudantil) ou por qualquer outro motivo. Estes alunos mantêm-se calados, sem contar o seu problema, por medo do bully (pessoa que pratica o bullying) ou porque já tentaram fazer queixa e infelizmente não são ouvidos. Os auxiliares pensam que é coisa de miúdos e deixam passar, os professores não têm normalmente a noção da realidade do assunto, os colegas desvalorizam. E esses jovens que sofrem de bullying vão crescendo, traumatizados, assumindo sempre para si a culpa da situação, por se acharem demasiado feios, gordos, estudiosos devido à sua baixa auto-estima. E os casos de bullying vão sendo sempre abafados, esquecidos, deixados para trás, porque ninguém gosta de remexer nestes assuntos.

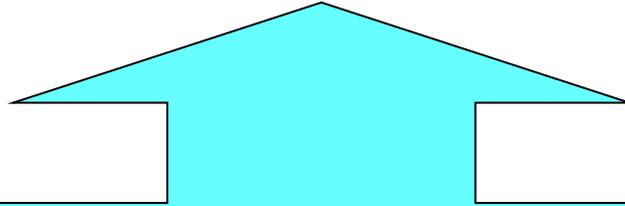
O pior é que os bullies muitas vezes não percebem o que estão a fazer à vítima, para eles é uma coisa natural, pois nunca ninguém lhes explicou que o que estavam a fazer era errado.

Obviamente falo aqui do bullying psicológico, o pior de todos, o que nos deixa as cicatrizes mais profundas, não fisicamente, mas na alma podendo chegar ao suicídio. E a escola, não faz nada. Muitas vezes sabe desses casos, mas deixa passar por pensar serem casuais e que supostamente não vão voltar a acontecer. Mas voltam sempre a acontecer, e o pensamento de que foi uma situação casual continua.

E não se esqueçam, tal como alguém disse um dia, “quando as pessoas te tentam deitar abaixo isso apenas quer dizer que estás acima delas”.

Filipa Costa, 10ºB, nº7

(Filipa Costa. *O Mensageiro - Clube de Jornalismo da Escola Básica e Secundária de Santa Maria*, 25/01/2013. In: <http://cj-omessageiro.blogspot.com.br/2013/01/o-bullying-na-escola-artigo-de-opiniao.html>)



Observação: O texto foi escrito por uma portuguesa, por isso há algumas diferenças em relação à Língua Portuguesa Brasileira no emprego de vocábulos. (ex: “miúdos”, ao invés de crianças) e flexões verbais (ex: “a fazer”, ao invés de fazendo); *Bullies*: quem comete *bullying*

“Marrões”: gíria portuguesa que significa aquele que estuda muito, o chamado “CDF” no Brasil, *nerds* da sala.

(Infopédia dicionários porto editora, In: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/marr%C3%B5es>)

Responda:

1 - No primeiro parágrafo, a agente-produtora afirma que “pais e professores pensam que os jovens se encontram seguros e se sentem bem na escola”. No segundo parágrafo, ora concorda e ora discorda de tal afirmação. Copie a frase em que ela expressa:

- a) **Concordância** com essa afirmação:
- b) **Discordância** com essa afirmação:

2 - Percebemos que ela assume um posicionamento bastante crítico diante do tema abordado. De quais **argumentos** ela se utiliza para defender esse posicionamento (a opinião dela)? Resuma:

3 - Ela, ao defender esse posicionamento, apresenta as possíveis **razões/causas/ou porquê** do *Bullying* na escola continuar. Quais são?

4 - Quando a agente-produtora usa a palavra “**marrões**” em seu texto, ela empresta a “**voz**” de quem?

5 - Em qual parágrafo a agente-produtora deixa a **voz dela explícita**? O que fez você descobrir isso?

6 - Copie o trecho do texto em que a agente produtora deixa **explícita** a “voz” de outra pessoa em seu texto? O que marca a “voz” explícita dessa outra pessoa?

7 - Explique **o que entendeu** do trecho, resposta da questão 6? Ele faz parte da **conclusão** das ideias veiculadas no texto? Por quê?

8 - **A quem** a agente-produtora se dirige nesse trecho? Explique

9 - Use **sua “voz”** para responder por escrito se você concorda ou não com o posicionamento crítico da agente-produtora?

10 - E após responder a questão 9, tente lembrar **se já leu alguma coisa, ou assistiu na TV ou internet**, algo que tenha lhe dado ideias/informações para sustentar sua posição?

11 - Esse artigo de opinião foi produzido por uma articulista? Isso interfere na qualidade do texto? Em que suporte foi publicado o artigo? A assinatura dela aparece em lugar comumente assinado por articulistas em artigos de opinião? Comprove sua resposta com indícios apresentados no texto.



3.2.2 Atividade 2: Mecanismos de enunciação: modalização no artigo de opinião

Objetivo: Compreender que os modalizadores são recursos linguístico-enunciativos que permitem ao agente-produtor expressar sua intencionalidade comunicativa, por meio do efeito e/ou reação desejados na interação com o interlocutor.

O QUE É MODALIZAÇÃO?

Modalização são as avaliações, considerações, apreciações que o emissor (agente-produtor) faz sobre algumas informações que apresenta no texto, por

meio de palavras ou expressões linguísticas.

Elas orientam, ajudam o receptor na interpretação do conteúdo temático (informações) do texto.

A modalização contribui na defesa do posicionamento crítico do agente- produtor, pois permite a ele assumir inteiramente, em parte, ou não assumir o conteúdo que expressa. Comprova nesse sentido, se ele crê no que diz, se atenua ou impõe algo que diz, o que expressa seu posicionamento. Que iremos conferir, compreender melhor nos exemplos e no seu emprego no texto.

Gonçalves e Barros (2010, p. 59) consideram como modalizações predominantes no artigo de opinião as de duas funções: as **modalizações lógicas e apreciativas**. As quais serão exploradas na sequência.

Vale destacar que a marca dos modalizadores no discurso/texto são **marcas deixadas por quem fala/escreve, e ajudam a construir sua imagem para o receptor.**

Unidades ou estruturas linguísticas que expressam as funções da modalização:

É muito importante reconhecermos linguisticamente como as modalizações se processam no texto, e como isso determina a função empregada antes de nos atermos especificamente às modalizações selecionadas, que são comuns em artigos de opinião.

Funcionam como modalizadores:

- **Verbos de modo condicional:** Exemplo: gostaria que Pedro viesse;
- **Auxiliares de modo:** crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a, ser constrangido a, etc;
- **Advérbios e locuções adverbiais:** certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, verdadeiramente, sem dúvida, felizmente, infelizmente, obrigatoriamente, deliberadamente, etc;
- **Orações impessoais:** é provável que..., é lamentável que..., admite-se geralmente que ..., e etc;
- **Orações adverbiais:** sem dúvida que..., e etc. (BRONCKART, 2009)

No gênero artigo de opinião predominam o uso das **modalizações lógicas e apreciativas**:

a) MODALIZAÇÕES LÓGICAS: “Apresentam elementos de seu conteúdo [...] como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc”. (BRONCKART, 2009, p. 330), isto é, ao fazer uso delas o emissor (agente-produtor) expressa princípio de **possibilidade ou certeza** ao que se diz ou escreve em um discurso ou texto. Veja alguns exemplos

Possivelmente/ É possível que	Certamente/ Tenho certeza que	Talvez	Certamente/ É certo que
Provavelmente/ É provável que	É claro que	Visivelmente/ É visível que	Isso deve

Fonte: a autora

b) MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS: esse tipo de modalização empregada pelo emissor (agente-produtor) do texto desenvolve avaliação de aspectos das informações veiculadas (conteúdo temático) a partir das “características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa (“habilidade”, “eficiência”, “coragem”, etc.)” (BRONCKART, 2009, p.34). Isto é, apreciações bastante subjetivas a respeito do que é informado. O agente-produtor expressa princípio de **análise ou julgamento** ao que se diz ou escreve, “como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora.” (p.332). Entidade essa o agente-produtor. Por exemplo:

Pena que	Felizmente	Lamentavelmente	Estranhamente
Fielmente	Tristemente	Curiosamente	Ainda bem que

Outros exemplos de modalizadores apreciativos: é agradável, é bom, é delicioso, é ruim, aprecio, censuro, detesto...

Fonte: a autora

2.1 RESPONDA

- 1- No 4º parágrafo do texto que você já leu, “*Bullying* na escola” há uma passagem que diz o seguinte: “Obviamente falo aqui do *bullying* psicológico, o pior de todos, o que nos deixa as cicatrizes mais profundas, não fisicamente, mas na alma podendo chegar ao suicídio.” Há neste trecho uma intenção de possibilidade, certeza, análise ou julgamento? E qual foi o modalizador que expressou essa função?

- 2- Agora você tome o lugar desse agente-produtor, e reescreva o trecho dando a ele um princípio diferente (faça outras alterações se necessário)

2.2 COMPLETE OS ESPAÇOS COM MODALIZADORES (LÓGICOS, APRECIATIVOS) QUE CONFIRAM COERÊNCIA AO TEXTO A SEGUIR:

Texto 1:

Educação e meritocracia

Fabrício Maosky

(), a maioria dos professores dá aulas em condições difíceis, com alunos em situação de risco e sem materiais pedagógicos básicos para dar uma boa aula.

Em nossa sociedade há um debate sobre a meritocracia na educação pública.

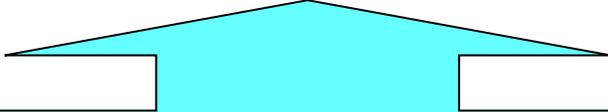
() muitos, ao analisar os resultados invariavelmente ruins do Ideb, apontam com o dedo em riste que a solução é a meritocracia, ou seja, atrelar o salário do professor (ou parte dele) à melhora dos resultados dos índices. Os defensores da meritocracia argumentam, (), que o resultado do índice é responsabilidade dos professores e que os péssimos resultados estariam relacionados à falta de interesse (preguiça?) dos professores em fazer um bom trabalho em sala de aula. Nesse sentido, a aprendizagem do aluno não teria relação com a situação socioeconômica das crianças, nem com as condições materiais da escola, nem com a falta de materiais didáticos e espaços pedagógicos, como livros, laboratórios de informática, laboratórios de ciência e projetores multimídia.

Apenas por exercício intelectual, vamos extrapolar a ideia da meritocracia para outras áreas da gestão pública. Se afinal () (como argumentam seus defensores), por que não aplicá-la em outros contextos do serviço público? Um lugar onde poderíamos () aplicar a meritocracia são os hospitais. Se há filas no atendimento da emergência e pessoas reclamando do tempo para fazer exames, () o problema não deve ser a falta de funcionários ou de estrutura de atendimento, mas a falta de mérito (ou, quem sabe, de empenho?) das pessoas que lá trabalham. Por que não criar um índice de satisfação do usuário e atrelar o salário (ou parte dele) dos médicos e enfermeiros ao índice? Ou, ainda, () poderiam criar um índice de mortalidade de pacientes para cada hospital e atrelar um bônus salarial para quem conseguisse reduzir os óbitos.

Afinal, de acordo com a meritocracia, () a culpa pelos problemas ocorridos na instituição deve ser dos funcionários que lá trabalham.

(Fabrício Maosky. *Gazeta do Povo*, 14/09/2016.

In:<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/educacao-e-meritocracia>
5g18jmczs3t8nx75d202ityiu)



Meritocracia: Sistema de seleção ou de promoção baseado nos méritos pessoais. Portanto, **meritocracia** é a ascensão social e profissional de uma pessoa como recompensa de seus méritos individuais (esforços, dedicações).

(Dicionário online Caldas Aulete, <http://www.aulete.com.br/meritocracia>)

RESPONDA:

- 1 - Qual é o **posicionamento crítico** assumido pelo agente-produtor?
- 2 - Que **imagem** podemos formar a respeito desse agente-produtor, considerando suas colocações no texto?
- 3 - **Você concorda** com o posicionamento crítico assumido por ele? **Por quê?**
- 4 - Após preencher os espaços com modalizadores lógicos e apreciativos **você**

acredita ter reforçado o posicionamento crítico assumido por esse agente-produtor na busca de convencer o leitor a respeito? **Por quê?**

Alunos/as:



VAMOS REFLETIR?

Ao produzir um texto:

1-Se um agente-produtor fizer uso de muitos modalizadores apreciativos que expressam julgamento em seu discurso/texto, que efeito isso pode provocar no ouvinte/leitor?

2- Qual é a intenção de um agente-produtor que faz uso de um grande número de modalizadores lógicos que expressam certeza em seu texto?

3-Qual tipo de modalizador e princípio tornam os textos mais polêmicos, permitindo ao leitor tirar suas próprias conclusões? Por quê?

Fonte: a autora



3.2.3 Atividade 3: Mecanismos de textualização: conexão para a construção de significado no texto

Objetivo: Apresentar e analisar, com a participação dos alunos, a importância dos operadores/conectores argumentativos no encadeamento argumentativo, na defesa do posicionamento crítico, e conseqüentemente, na construção de sentido no artigo de opinião.

O QUE SÃO OPERADORES/CONECTORES ARGUMENTATIVOS?

Ao escrevermos um texto, precisamos **organizar nossas ideias** de maneira a se estabelecer uma **sequência**, uma **conexão** (articulação) **entre as partes**, dando um **sentido geral** ao texto.

Para podermos estabelecer essa conexão, essa ligação entre as partes de um texto, no artigo de opinião, precisamos fazer uso de operadores/conectores

argumentativos, que são elementos linguísticos que dão força aos argumentos desenvolvidos no texto (KOCH, 2007). E contribuem na compreensão dos enunciados (BUCKTA; STRIQUER, 2015).

A teórica Antunes (2010) afirma que além dos conectores argumentativos há também os organizadores e marcadores textuais, de ordem espacial (indicam espaço, lugar), e de ordem temporal (indicam tempo).

Todos esses conceitos ficarão mais claros nos exemplos e atividades apresentados na sequência.

Por isso, ao lermos ou construirmos um artigo de opinião precisamos nos atentar a esses detalhes imprescindíveis que promovem o encadeamento argumentativo (relação, continuidade das ideias enunciadas), visto que, na produção do gênero, almejamos convencer e influenciar o leitor, conduzindo-o a compartilhar com o posicionamento crítico que assumimos.



1. Primeiramente, leia o texto a seguir:

Texto 1:



O PORQUÊ DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

Por: Cristhiane Amâncio

A conservação da qualidade do meio ambiente e, conseqüentemente, da qualidade de vida tem sido uma preocupação da sociedade desde há algum tempo. Intensifica-se, com isto, a demanda por atividades que estimulem o desenvolvimento de uma consciência ambiental, não só ecológica, do ponto de vista da natureza, mas também visando às questões social, cultural e econômica relacionada à existência do homem.

Dessa forma, uma suposta sociedade sustentável pressupõe a crítica às relações sociais e de produção, tanto ao tipo de valor, como ao uso dos recursos e produtos da natureza. Segundo a equipe da **Embrapa Pantanal**, devemos partir do princípio de que a educação ambiental é uma proposta que deveria alterar de forma considerável o modelo tradicional de educação, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia no sentido reduzido da palavra.

Seu propósito fundamental é mostrar as correlações econômicas, políticas, sociais, culturais e ecológicas do mundo, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento de um espírito de responsabilidade e solidariedade entre os indivíduos e as sociedades.

A modernização agrícola e seu desenvolvimento técnico geraram o aumento da degradação ambiental, uma aceleração da degradação do solo por uso indiscriminado de agrotóxicos e fertilizantes químicos e até mesmo do emprego de maquinário agrícola sem o manejo adequado recomendado tecnicamente. Esse conjunto de fatores tem causado grandes danos aos animais, às plantas, às águas e ao próprio homem, chegando neste momento crítico em que tal avanço tecnológico necessita ser repensado de maneira crítica para garantir inclusive sua própria sustentabilidade. Apesar de haverem grandes investimentos nas pesquisas ligados à agropecuária brasileira, o processo de adoção tecnológica ainda é complexo por diversos motivos que não são o tema agora. Aumentamos a produtividade em menores áreas, mas a conservação ambiental ainda nos preocupa.

Existe certo consenso de que a consciência ecológica se constrói, de um lado, na busca de tecnologias alternativas visando superar ou restringir os constrangimentos que o padrão tecnológico coloca ao meio ambiente cotidiano. De outro lado ela se

constrói pelo movimento social em luta. Pensando no desenvolvimento desta consciência e de uma sociedade sustentável é possível problematizar sobre o papel da educação ambiental como instrumento crítico de reflexão do modelo de desenvolvimento que cada sujeito define como sendo o seu e o impacto que estas escolhas individuais tem dentro da coletividade.

O debate sobre a educação ambiental no Brasil é relativamente recente. Há vários trabalhos sendo realizados e algumas discussões sobre a elaboração teórica que possa fundamentar a sua prática. É importante considerar a reflexão sobre a prática, referindo-me a relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá, e a prática apenas ativismo. Essa reflexão se torna fundamental para que fuçamos do oportunismo que ronda a temática.

Sabe-se que a educação ambiental surgiu na tentativa de minimizar e tentar reverter o quadro de degradação ambiental que se instalou no mundo no último século. Portanto, a educação ambiental possui um enfoque emergencial e transformador, já que prega a busca por outra forma de relação do ser humano com o meio em que está inserido. Esta nova forma de enxergar a educação, que tem muito dos propósitos e diretrizes da educação popular pregada por Paulo Freire, ainda causa muitos conflitos de compreensão aos educadores ambientais. Muitos ainda a confundem com transmissão de conhecimentos ecológicos, trazendo para a educação ambiental um enfoque disciplinar e restrito.

Os raios de ação da educação ambiental vão desde atividades superficiais (em sua maioria) até chegarem a atividades mais aprofundadas em seus propósitos. Podemos perceber que muitas delas não possuem nenhum tipo de vínculo pedagógico, avaliativo e de assessoria com seu público alvo, sequer de acompanhamento posterior.

Além disso, complementamos que a educação ambiental é uma forma de educação que exige a participação efetiva dos cidadãos nas discussões que envolvem a problemática, tentando estabelecer uma "nova aliança" entre o homem e a natureza e, acima de tudo, estimular e fortalecer a participação social. Não seria uma educação feita em forma de pacotes, que já chegam para a sociedade prontos e pré-formulados por uma elite intelectual. Ela seria construída pela própria sociedade ao serem discutidos os problemas ambientais do micro ao macro ambiente. Não haveria um único modelo a ser seguido como correto. Essa participação traria à tona uma reflexão sobre

a chamada ética cidadã, que seria analisada sob diversas vertentes: a econômica, a política, a cultural, a ambiental e a social.

Podemos subdividir em três grandes espaços de ação da educação ambiental. São elas: educação ambiental formal (aquela exercida como atividade escolar dos sistemas oficiais de ensino. Ela possui conteúdos, metodologias e meios de avaliação claramente definidos); educação ambiental não-formal (aquela que ocorre em variados espaços da vida social, com diferentes componentes, metodologias e formas de ação daquela formal. É exercida normalmente por Organizações Não-Governamentais (ONGs), empresas, secretarias de governo, etc.); educação ambiental informal (é aquela exercida em outros espaços sociais, sem compromisso com a continuidade. Não se exige, que defina claramente sua forma de ação, metodologia e avaliação. Ex: meios de comunicação de massa).

A educação ambiental surge com a finalidade de (re)integrar o ser humano no complexo ecossistêmico a que está inserido. Pensar desta maneira, no entanto, requer mudanças, sobretudo nas diferentes formas de pensar e agir individual e coletivamente. Bem como refletir sobre qual o tipo de sociedade queremos considerar como sustentável?

Cristhiane Amâncio (camancio@cpap.embrapa.br) é pesquisadora da **Embrapa Pantanal**, mestre em educação ambiental e doutoranda em ciências sociais com ênfase em desenvolvimento rural pelo CPDA/UFRRJ.

(Cristiane Amâncio. *Embrapa*. In:

<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/CPAP/56332/1/ADM083.pdf>)

2- Agora, responda às questões abaixo:

- a) Encontre no texto **palavras ou expressões** que tem a função de:
- a.1) Introduzir uma afirmação contrária ao que foi apresentado anteriormente:
- a.2) Acrescentar argumentos:
- a.3) Introduzir conclusão:
- a.4) Introduzir argumento que expõe uma finalidade:
- a.5) Iniciar argumento de efeito inclusivo:

b) Qual outra palavra poderia ser usada para **substituir** a conjunção “**Segundo**” empregada na terceira linha do segundo parágrafo do texto sem perda de significado?

c) Iniciando o segundo parágrafo temos a expressão adverbial “Dessa forma”. Qual outra expressão poderia substituí-la sem prejuízo de sentido? Que significado ela exprime?

d) Considerando o uso da expressão “De um lado” pelo agente-produtor, no 5º parágrafo do texto, podemos afirmar que o objetivo, na organização do texto no espaço foi de: (Assinale a alternativa correta)

- (a) abrir uma série. Justifique
- (b) Acentuar a continuidade. Justifique
- (c) Encerrar. Justifique

Nota para o professor:

Não se esqueça que todos os conteúdos e atividades presentes nesta SD devem ser imprimidos e apresentados aos alunos (as) para que colem em seus cadernos, e tenham tudo devidamente registrado para poderem realizar outras atividades que se apresentam na sequência.

TABELA DE OPERADORES/CONECTORES ARGUMENTATIVOS

Os operadores argumentativos, ou conectores argumentativos, como supracitado, são elementos linguísticos que “tem por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam” (KOCH, 2007, p.18). Para tanto, são utilizados para introduzir vários tipos de argumentos para cumprirem as funções almejadas, e garantir o encadeamento dos argumentos.

O quadro a seguir tem como base a teoria de Antunes (2010), que envolve conectores/operadores argumentativos e marcadores textuais:

FUNÇÃO/VALOR SEMÂNTICO	EXEMPLOS
1-Acrescentam um dado novo, um argumento, adicionam, enumeram itens	E, ainda, assim como, aliás, além disso, além do mais, além de tudo, não só (...), mas também, não apenas (...) mas ainda, enfim, nem ..., etc;
2-Introduzem enunciados que exprimem conclusão	Logo, portanto, então, conseqüentemente, assim, desse modo, dessa forma, enfim, posto isso, com base em...
3-Apresentam valor de oposição, contraste, restrição	Mas, porém, todavia, embora, ainda que, apesar de, contudo, no entanto, entretanto, por outro lado, em compensação, enquanto que, ao passo que...
4-Representam alternância ou disjunção	Ou... ou, quer... quer, seja... seja
5-Estabelecem relações de comparação	Mais que, menos que, como, tão/tanto... quanto, tão/tanto... como, mais que, menos que, tal qual, tal como, do mesmo modo que, na mesma medida em que, ...
6-Dão efeito de confirmação, ilustração, justificação	Assim, desse modo, dessa forma, dessa maneira, isto
7-Inserem exemplificação	Isto é, ou seja, quer dizer, por exemplo, em outras palavras ...
8-Atribuem confirmação, admissão	De fato, na verdade, na realidade, com efeito, efetivamente, afinal, com certeza, ...
9-Orientam a conclusão para uma afirmação ou negação	Quase, apenas só, somente, ...
10-Conduzem à aceitação, conformidade	Conforme, segundo, consoante, de acordo com, como, ...
11-Possibilitam reformulação, precisão, correção ou retificação do que foi dito antes	Ou, ou melhor, ou antes, dito de outro modo, em outras palavras, mais precisamente, ...
12-Expressam causalidade	Porque, como, pois, porquanto, por causa de, em virtude de, uma vez que, já que, em vista de, dado que, desde que, visto que, visto como, ...
13-Determinam consequência	De modo que, de maneira que, de sorte que, de

	forma que, a tal ponto que, por conseguinte, por isso, conseqüentemente, em consequência disso, daí, em decorrência disso, com isso, tanto (assim), que , ...
14-Conferem finalidade	A fim de que, para que, com o propósito de, com a pretensão de, com a intenção de, com o objetivo de, com a finalidade de, com o intuito de, com o objetivo de, ...
15-Expressam concessão	Embora, conquanto, ainda que, apesar de que, ainda assim, mesmo que, a despeito de, não obstante, malgrado, em que pese, se bem que, por mais que, por muito que, ...
16-Atribuem condicionalidade , formulação de hipótese	Se, caso, a menos que, salvo se, exceto se, a não ser que, contanto que, desde que, sem que, se não, ...
17-Revelam eventualidade	Provavelmente, talvez, quem sabe, será que
18-Conferem prioridade ou relevância	Em primeiro lugar, primeiramente, notadamente, mormente, antes de mais nada, antes de tudo, acima de tudo, em particular, principalmente, prioritariamente, ...
19-Indica abertura ou mudança de tópico	Quanto a, em relação a, no que concerne a, a propósito, ...

Fonte: Antunes (2010).

20 - Quanto à **temporalidade** cabe ressaltar, de acordo com Antunes (2010) que podemos indicar para esta categoria os seguintes marcadores textuais:

- 3- **Tempo anterior:** antes que, primeiro que, desde que;
- 4- **Tempo posterior:** depois, a seguir, após, em seguida, daqui a pouco, mais tarde, até que;
- 5- **Tempo imediatamente posterior:** logo que, mal, apenas, nem bem;
- 6- **Tempo simultâneo:** quando, enquanto, ao mesmo tempo em que, durante o tempo em que;
- 7- **Tempo proporcional:** à medida que, à proporção que, enquanto;
- 8- **Tempo inicial:** logo que, assim que, desde que, desde quando, mal, apenas;
- 9- **Tempo terminal:** até que, até quando;

- 10- **Tempo pontual:** agora, hoje, agora que, hoje que, atualmente, nesse momento;
- 11- **Ações frequentes:** às vezes, por vezes, de vez em quando, com frequência, frequentemente, habitualmente, assiduamente, regularmente, normalmente, sempre;
- 12- **Ações raras:** raras vezes, nem sempre, uma vez ou outra, poucas vezes;
- 13- **Ações casuais:** esporadicamente, eventualmente, casualmente, por acaso;
- 14- **Ações pontuais:** agora, já, nesse instante;
- 15- **Ações durativas:** enquanto, todo o dia, o mês inteiro, a tarde toda.

Fonte: Antunes (2010)



Vamos jogar

Professor: na tabela a seguir temos diversos enunciados. Cada um deles apresenta TESE, OPERADORES ARGUMENTATIVOS, os quais introduzem UM TIPO DE ARGUMENTO. Todos os quadros da tabela deverão ser recortados. Em um saco plástico pequeno e transparente ficará a tese do enunciado, em outro, o operador argumentativo desse enunciado, e por último, o argumento introduzido por ele. Alunos, em dupla, sobre suas carteiras, deverão montar cada enunciado, expondo a tira que apresenta a tese, a de seu argumento e o operador que os articulam ao meio, e em seguida esses enunciados devem ser ordenados.

Após o término da montagem e correção do professor, em tiras em branco que serão entregues por ele, os alunos deverão escrever, para cada enunciado, na sua frente, que função cumpriu aquele operador argumentativo empregado.

Após o término da atividade, deve ser desenvolvida a correção e discussão a respeito.

TABELA PARA A ATIVIDADE PROPOSTA			
TESE	OPERADORES ARGUMENTATIVOS	ARGUMENTO	FUNÇÃO DO ARGUMENTO
1 - Devemos ajudar nossos pais,	pois, sem dúvida	a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.	
2 - As propagandas mostram produtos atraentes que indispensáveis para nossa vida,	mas	cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.	

3 - O fumo faz mal à saúde.	Portanto,	as pessoas deveriam parar com esse vício.	
4 - A água potável, devido aos abusos cometidos, poderá acabar no nosso planeta.	Assim,	urge impor algumas regras em relação ao seu uso diário.	
5 - A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue.	Além disso,	é importante que se façam campanhas de conscientização para que as pessoas evitem acumular água em vasos e outros recipientes.	
6 - Se o desmatamento não diminuir,	é provável	que a Amazônia se transforme em um deserto.	
7 - É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta de lixo, nas escolas, famílias e comunidades,	pois dessa forma	a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.	
8 - A pena de morte não é a solução para a criminalidade.	Primeiramente,	vale lembrar que casos de crimes hediondos não deixaram de acontecer em países que a adotaram.	
9 - A pena de morte não é a solução para a criminalidade.	Em segundo lugar,	porque muitos dos que foram executados, tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada.	
10 - A pena de morte não é a solução para a criminalidade.	Finalmente,	não matar o semelhante é um princípio ético fundamental.	

Fonte: (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2017) com ligeira adaptação



3.2.4 Atividade 4: Mecanismos de textualização: a coesão referencial no artigo de opinião (anáforas nominais e pronominais).

Objetivo: Reconhecer a importância da coesão referencial para garantir a coerência, a articulação dos sentidos, a informatividade e a continuidade das ações de linguagem que o texto realiza, enfim, a progressão textual.

QUESTÕES ORAIS PARA OS ALUNOS:

1. Você sabe o que significa a palavra **coesão**?
2. Quem poderia procurar na internet, no celular, o **significado** dessa palavra em dicionários online reconhecidos?

COESÃO REFERENCIAL:

A coesão permite que um conjunto de palavras funcione como um texto. (ANTUNES, 2010). Ainda afirma a autora (2010) que a coesão contribui no encadeamento das informações, em sua articulação, isto é, cria elos de ligação entre conjunto de palavras e frases.

Nos artigos de opinião é comum fazermos uso de **anáforas**.

Mas o que são anáforas/referências anafóricas?

Cavalcante (2012, p. 123) afirma que “a estratégia anafórica diz respeito [...] à retomada de um termo referente por meio de novas expressões referenciais”. Isto é, é quando fazemos uso de uma palavra ou expressão para retomar palavras, expressões ou enunciados que foram apresentados anteriormente no texto.

Então, referência anafórica é quando retomamos uma expressão, uma frase, ou mesmo um enunciado fazendo uso de outra expressão que a represente no seguimento do texto. Isso mantém o sentido do texto e evita repetições desnecessárias.

E pode ser, também, quando acionamos conhecimentos guardados em nossas

memórias para dar continuidade ao tema que estamos debatendo no texto.

Nos artigos de opinião as anáforas mais comuns são as nominais e pronominais.

Faça o que se pede:

1. Descubra no quadro a seguir palavras/expressões que provavelmente o agente-produtor fez uso no texto para retomar termos, frases ou enunciados apresentados, sem prejuízo de significado.

Alunos/as:

Vocês deverão usar todas as palavras do quadro

Quadro de palavras/expressões:

que - os – esse – nos – nos - qual - esta relação sadomasoquista – aquelas

Texto 1:

Novas Tecnologias

Atualmente, prevalece na mídia um discurso de exaltação das novas tecnologias, principalmente _____ ligadas às atividades de telecomunicações. Expressões frequentes como “o futuro já chegou”, “maravilhas tecnológicas” e “conexão total com o mundo” “fetichi - zam” novos produtos, transformando _____ em objetos do desejo, de consumo obrigatório. Por _____ motivo carregamos hoje nos bolsos, bolsas e mochilas o “futuro” tão festejado.

Todavia, não podemos reduzir _____ a meras vítimas de um aparelho midiático perverso, ou de um aparelho capitalista controlador. Há perversão, certamente, e controle, sem sombra de dúvida. Entretanto, desenvolvemos uma relação simbiótica de dependência mútua com os veículos de comunicação, _____ se estreita a cada imagem compartilhada e a cada dossiê pessoal transformado em objeto público de entretenimento.

Não mais como aqueles acorrentados na caverna de Platão, somos livres para _____ aprisionar, por espontânea vontade, a _____ com

as estruturas midiáticas, na _____ tanto controlamos quanto somos controlados.
(SAMPAIO A. S. *A microfísica do espetáculo*, 01/03/2013. In: <http://observatoriodaimprensa.com.br>)

2. Identifique o que cada palavra ou expressão está retomando no texto:

- a) Que:
- b) Nos:
- c) Qual:
- d) Aquelas:
- e) Esse motivo:
- f) Os:
- g) Esta relação masoquista:
- h) O 'futuro' tão festejado:

3. Em alguns momentos o agente-produtor do texto fez uso de pronomes, e em outros de nomes para retomar palavras, expressões ou enunciados inteiros apresentados no texto. Discrimine-os abaixo:

- a) Pronomes:
- b) Nomes:

Concluimos dos exercícios anteriores o que são anáforas:

Observem que as palavras/expressões, os termos, retomaram palavras, expressões ou enunciados inteiros no texto. Deram continuidade ao que estava sendo discutido, e evitaram repetições desnecessárias.

As palavras/expressões que são nomes chamamos de “anáforas nominais”, e as que são pronomes, chamamos de “anáforas pronominais”.

Claro que são apenas exemplos, há uma infinidade de possibilidades na construção de um texto com o uso de nomes, expressões nominais, e/ou pronomes.

No momento da construção do texto é importante ficar atento a esse procedimento, visto que torna seu texto coeso, coerente e muito mais apresentável.

Para tanto, a gramática, o dicionário e sua bagagem de conhecimentos podem se tornar seus fortes aliados.

ALUNOS(AS):

Vamos refletir: essas anáforas estão garantindo a articulação dos sentidos, a informatividade e a continuidade do que está sendo defendido, enfim, a progressão textual?

Nota para o professor:

A respeito da questão “vamos refletir” é importante esclarecer o que vem a ser:

Articulação de sentidos: elo entre as partes, mantendo o sentido, a coerência.

Informatividade: grau de informações empregadas no texto, como expõe Antunes (2010, p.74) sua “relevância informativa [...] sua maior ou menor novidade”.

Progressão textual: relação entre cada um dos parágrafos anteriores àqueles que ainda serão lidos. Isto é, uma sequência de ideias em que cada parágrafo deve ser estruturado de maneira a dialogar com um parágrafo escrito anteriormente. Como afirma Antunes (2010, p.64) “tudo precisa estar em convergência [...] estar encadeado [...] integração de várias partes em um todo.

É importante retornar ao texto para mostrar aos alunos (as) onde isso ocorre.

Então, essa atividade é proposital para que o aluno (a) assimile a função da coesão referencial, e a empregue adequadamente ao produzir seus textos.

3.3 MÓDULO III



3.3.1 Atividade 1: Discurso teórico; discurso interativo e sua fusão

Objetivo: Compreender a importância de construir o discurso do artigo de opinião, colocando-se no texto, expondo ideias de outrem, com vistas a sustentar/reforçar a defesa do seu posicionamento crítico frente ao tema exposto.

O(s) tipo(s) de Discurso(s) do Artigo de Opinião

Nos artigos de opinião predominam o uso do discurso interativo, discurso teórico ou a fusão desses dois discursos.

Para compreendermos o que significam esses discursos desenvolveremos seus conceitos, exemplificaremos essas tipologias e abordaremos o seu emprego no texto.

Mas o que é discurso interativo e discurso teórico? Como se caracterizam?

Antes de nos aprofundarmos no assunto, apresentaremos aqui algumas marcas linguísticas do gênero artigo de opinião levantadas por Bräkling (2000) em revistas não técnicas e jornais, em que foram observadas as seguintes recorrências nesse gênero:

- Uso da terceira pessoa do discurso em sua maioria;
- Emprego do presente do indicativo ou subjuntivo na apresentação de questões, argumentos e contra-argumentos;
- Emprego do pretérito quando em explicações e disposição de dados;
- Uso de citações de palavras de outrem;
- Articulação coesiva por meio de operadores argumentativos.

Observação: são marcas que no decorrer dessa SD poderemos comprovar em sua totalidade ou não sua recorrência em artigos de opinião.

a) Discurso Interativo:

No discurso interativo, o agente-produtor apresenta momentos em que **se coloca no texto** usando a primeira pessoa, e outros em que **se refere ao receptor**. Striquer (2014) afirma que o autor, ao qual chamamos de agente-produtor, no artigo de opinião, estabelece um diálogo, uma conversa com o leitor, interage com ele; **há momentos em que marcam sua presença no discurso/texto, e o momento de produção desse texto**, o que atribui **maior força aos seus argumentos para convencer** o leitor sobre o posicionamento assumido, e representar a atualidade e relevância do tema discutido.

Nesse sentido, com foco no gênero artigo de opinião, são **características marcantes do discurso interativo**, conforme afirma Bronckart (2009):

- Presença de pronomes de primeira pessoa, pois referem-se diretamente ao autor do texto (eu, me, mim, etc), ou ao autor/destinatários (nos, etc),

marcando sua presença no texto e interação com o leitor. Os quais o autor (2009) chama de dêixis pessoais;

- Uso de verbo composto no presente: verbo ir + infinitivo, com valor de tempo futuro

Exemplos: Não **vou fazer** novas considerações a respeito.

Essa decisão **vai causar** sérias consequências.

- Uso de dêiticos temporais: unidades linguísticas que remetem ao espaço ou ao tempo da interação. São eles:
 - a) “Ostensivos: ___ Você sabe o que é **isso**?”
 - b) [...] dêiticos espaciais: ___ Tem uma **aqui**, uma **lá** e uma **lá**
 - c) [...] dêiticos temporais: ___ Vá **agora** [...]” (BRONCKART, 2009, p.169);
- “A presença de [...] verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal (BRONCKART, 2009, P.169):
 - a) ___ **Eu** tenho uma amiga que está doente, [...]
 - b) [...] ___ E isso, **você** sabe o que é? [...]

No momento em que o agente-produtor se dirige ao leitor, e estabelece um diálogo com ele, busca defender e convencer o leitor sobre seu posicionamento crítico, marca sua fala “pela presença de [...] frases não declarativas” (BRONCKART, 2009, p.168). São frases não declarativas:

- a) **Frases interrogativas:** “Possuía uma ideia de Portugal e um projecto inovador e socialmente equilibrado e justo para o País?” (PEIXOTO, 2012, p.16). São bastante usadas em artigos de opinião para desenvolver interrogações retóricas. A interrogação retórica é aquela que permite apenas a reflexão a respeito do questionamento, sem dar abertura para refutação (discordância).
- b) **Frases imperativas:** “E **não se esqueçam** tal como alguém disse um dia: quando as pessoas te tentam deitar abaixo isso apenas quer dizer que estás acima delas”. O agente-produtor busca interagir com o receptor, dialoga com ele, se dirige diretamente a ele.
- c) **Frases exclamativas:** “Já adianto a resposta (bem direta): não, não

pode!”. Dá força expressiva à opinião ou argumento.

Há, também, outras recorrências neste tipo de discurso:

Bronckart (2009), discute outras recorrências possíveis neste tipo de discurso e gênero:

- Presença de pronome indefinido que funciona como pronome de primeira pessoa do singular ou plural (em português, “você” e “a gente” (nós)) (p.193);
[...]
- Presença de verbos auxiliares de modo: “poder”, assim como de outros auxiliares com valor pragmático do tipo de “querer”, “dever”, “ser preciso” (p.170).

Exercícios 1.1



1. Leia novamente o texto “Por escolas boas sem partido e sem religião” (Ruth de Aquino, 2016). Na sequência responda as questões:

1) A agente-produtora marca linguisticamente a presença dela no texto? Exemplifique.

2) Como ela marca linguisticamente a interação que estabelece com o receptor (leitor) do texto?

2- Escolha uma frase do texto em que possa inserir:

- Um dêitico marcador de espaço:

- Um dêitico ostensivo:

3- Copie do texto uma frase que apresente um dêitico que indica tempo presente, e grife-o:

4- Na conclusão do texto há diversas afirmativas. Escolha uma delas que poderia ser transformada em uma interrogação retórica, isto é, em uma pergunta que fizesse o leitor refletir a respeito e comungar da mesma ideia.

5- Considerando a temática discutida e o posicionamento crítico da agente produtora, elabore uma frase imperativa que chame a atenção do leitor para o debate.

g) Escolha uma frase declarativa do texto que possa ser transformada em exclamativa, e faça isso:

h) Em que parte do texto o verbo “dever” é bastante empregado como verbo auxiliar? Em que tempo está este verbo? E o que isso expressa?

a) Discurso Teórico:

O discurso teórico diferencia-se do interativo por meio das seguintes características linguísticas. **No discurso teórico temos:**

- Ausência de frases não declarativas (interrogativas, imperativas e exclamativas);
- Dominância das formas do tempo presente (indicativo e condicional);
- Ausência quase completa de formas do futuro;
- Ausência de unidades que se referem aos interactantes ou ao espaço-tempo da produção (ostensivos, dêiticos espaciais e temporais);
- Ausência de nomes próprios, de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular com valor exofórico;
- Ausência de verbos em primeira e segunda pessoa do plural, que se referem aos pólos de interação verbal (nós). (BRONCKART, 2009)

É construído em terceira pessoa, na medida em que o agente-produtor

apresenta outras “vozes”, teorias de outras pessoa para construir o seu texto e reforçar sua defesa e convencer seu interlocutor.

Exercícios 1.2

- “Mas, em **escolas privadas do Estado de São Paulo** e em instituições de ensino localizadas onde **não existe** a proibição legal mencionada, é possível, sim, que **se estabeleça** a obrigatoriedade do uniforme.”
- “**A massa dos pais não tem** direito a dilema existencial, político ou religioso. **As mães** – sempre elas – **ficam** em filas imensas para tentar matricular **suas crianças** em qualquer escola pública.”

Considerando esses dois fragmentos retirados de artigos de opinião lidos anteriormente, no decorrer das aulas, responda:

1-Se você fosse substituir os sujeitos abaixo, faria uso de **ele/ela /eles/elas**, ou **eu**? **Preencha à frente:**

- a) “escolas privadas do Estado de São Paulo”:
- b) “A massa dos pais [...]”:
- c) “As mães [...]”:

2-No exercício 1 você usou a 1ª ou 3ª pessoa para preencher os parênteses? E o que isso significa, é discurso interativo ou teórico?

3-Em algum momento o agente-produtor desses fragmentos se referiu ao leitor (interlocutor) ou marcou sua presença no texto? Explique.

4-Teria um efeito diferente se ele tivesse construído o discurso em 1ª pessoa? Explique.

c) Fusão do discurso interativo e do discurso teórico:

Artigos de opinião são gêneros em que, podem, muitas das vezes, predominar os dois discursos, o interativo e o teórico. Essa mistura denomina-se misto interativo-teórico (BRONCKART, 2009).



1. Agora vamos **reler o texto a seguir**. Observe os tipos de discurso empregados pelo articulista (agente-produtor):

Texto 1:

A escola pode obrigar o uso do uniforme? Aliás, uniformizar para quê?



Guilherme Perez Cabral

28/09/2015 | 06h00

Guilherme Perez Cabral é advogado e professor, doutor em filosofia e Teoria Geral do Direito



Após relatar incidente ocorrido com sua filha, uma menina de sete anos, impedida de assistir à aula e mandada de volta para casa por não estar com o uniforme escolar completo, internauta indaga: a escola pode fazer isso?

Já adianto a resposta (bem direta): não, não pode! Afirmer isso, porém, exige lançar luz sobre alguns pontos jurídicos importantes que a pergunta colocada deixa inquestionados.

A Lei paulista nº 3.913 de 1983 proíbe que se institua, nas escolas públicas estaduais, o uso obrigatório do uniforme. Nelas, portanto, a questão nem se coloca.

Mas, em escolas privadas do Estado de São Paulo e em instituições de ensino localizadas onde não existe a proibição legal mencionada, é possível, sim, que se estabeleça a obrigatoriedade do uniforme. Nesses ambientes, o ideal é que a decisão sobre o assunto seja tomada com a participação de todos, alunos, pais e professores. Afinal, estamos num Estado Democrático de Direito.

E tal definição não pode fugir da questão fundamental: mas, afinal, por que usar roupa igual? Deve haver um motivo claro e razoável, que justifique, perante a comunidade escolar, a uniformização que se quer impor.

Definitivamente, a "farda" não me agrada. Por dois motivos principais.

Primeiro, porque a escola, como ambiente de preparação para o espaço público plural, deve reconhecer as diferenças, valorizar o contato com o que não é igual. A cor da pele, que nunca foi branca; o puxado ou arredondado do olho, a lisura ou encaracolado do cabelo, curto ou comprido; a roupa, com seus eventuais adereços, também. A escola não é lugar para o homogêneo, que não muda quando interage. Não combina com fardamento.

Segundo, porque uniformizar é excluir, do âmbito do processo de ensino-aprendizagem, as lições que se podem tirar do debate sobre o que vestir. A questão não se coloca. Ponha o uniforme! Deixamos de lado reflexões importantes: deveríamos andar todos padronizados, roupa arrumada? Terno e gravata, mesmo num dia quente? Por que, para muitos, o uso de bermuda e chinelo é desrespeitoso? Há tamanho mínimo para saia? Por que tem imbecil que vê num decote uma justificativa para atos machistas? Vejam quão educativa poderia ser uma aula sobre o assunto.

[...]

(Guilherme Perez Cabral. *Uol Educação*, 28/09/2015.

In:<https://educacao.uol.com.br/colunas/guilherme-cabral/2015/09/28/a-escola-pode-obrigar-o-uso-do-uniforme-alias-uniformizar-para-que.htm>)

Exercícios 1.3

Responda:

1 - O agente-produtor expõe que uma mãe relatou na internet que sua filha de sete (7) anos foi mandada de volta para casa porque estava sem o uniforme. A internauta pergunta: "a escola pode fazer isso?". No segundo parágrafo o agente produtor afirma:

a) Qual tipo de **discurso** é utilizado pelo agente produtor nesse trecho, teórico ou interativo? O que **comprova** isso?

2 - Assinale a alternativa correta. Esse trecho pode ser considerado:

- (a) Argumento
- (b) Posicionamento crítico

Justifique sua resposta:

3 - Quando o agente-produtor expõe “**Mas, em escolas privadas do Estado de São Paulo e em instituições de ensino localizadas onde não existe a proibição legal mencionada, é possível, sim, que se estabeleça a obrigatoriedade do uniforme.**” (Parágrafo 4). Ele está **confirmando** ou **contra argumentando** o que disse antes? **Explique.**

O agente-produtor **declara** que:

“A Lei paulista nº 3.913 de 1983 proíbe que se institua, nas escolas públicas estaduais, o uso obrigatório do uniforme. Nelas, portanto, a questão nem se coloca.” (Parágrafo 3)

E que

“Nesses ambientes, o ideal é que a decisão sobre o assunto seja tomada com a participação de todos, alunos, pais e professores.” (Parágrafo 4)

- a) Qual tipo de **discurso** é utilizado pelo agente produtor nos trechos acima, teórico ou interativo? Quais **características básicas desse tipo de discurso** comprovam isso?

4 - Use (**FD**) para as frases declarativas e (**FND**) para as não declarativas:

- () “Já adianto a resposta (bem direta): não, não pode!” (l.4)
- () “Deve haver um motivo claro e razoável, que justifique, perante a comunidade escolar, a uniformização que se quer impor.” (l.15-16)

- () “[...] deveríamos andar todos padronizados, roupa arrumada?” (l.27)
- () “Vejam quão educativa poderia ser uma aula sobre o assunto” (l.30-31)
- () “E tal definição não pode fugir da questão fundamental” (l.14)

5 - Leia novamente o texto e conclua: o agente-produtor **se coloca mais**, ou **se coloca menos** explicitamente em suas argumentações no decorrer do texto? O que isso **revela considerando quem ele é?**

6 - Copie do texto pelo menos duas (2) frases/enunciados que apresentem **operadores/modalizadores lógicos, grife-os** e explique a **função/princípio que cumprem:**

7 - Podemos afirmar que nesse artigo de opinião **predomina** o uso de que tipo de discurso, o teórico, o interativo ou o misto interativo-teórico? **Justifique.**

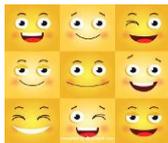
8 - No quinto parágrafo o articulista (agente-produtor) faz uso da palavra “farda”, entre aspas. O que essa palavra representa no texto?

9 - Elabore um parágrafo com discurso teórico, e um com interativo defendendo/sustentando a seguinte opinião: **“O cardápio da merenda escolar precisa ser repensado nas escolas públicas.”**

TAREFA PARA CASA

1-Leia todos os textos que trabalhamos na SD até então e responda a seguinte questão:

- a) Na maioria deles predomina qual tipo de discurso que estudamos?



3.3.2 Atividade 2: Planificação textual: o plano geral do artigo de opinião

Objetivo: Reconhecer as características do plano geral do gênero artigo de opinião.

PLANO GERAL DO ARTIGO DE OPINIÃO:

Todo gênero textual apresenta uma estrutura básica, a qual chamamos de plano geral. O artigo de opinião apresenta basicamente título, o texto propriamente dito, e a assinatura obrigatória do agente-produtor (STRIQUER, 2015). Referimo-nos àqueles que são produzidos por articulistas e publicados em jornais e revistas reconhecidos.

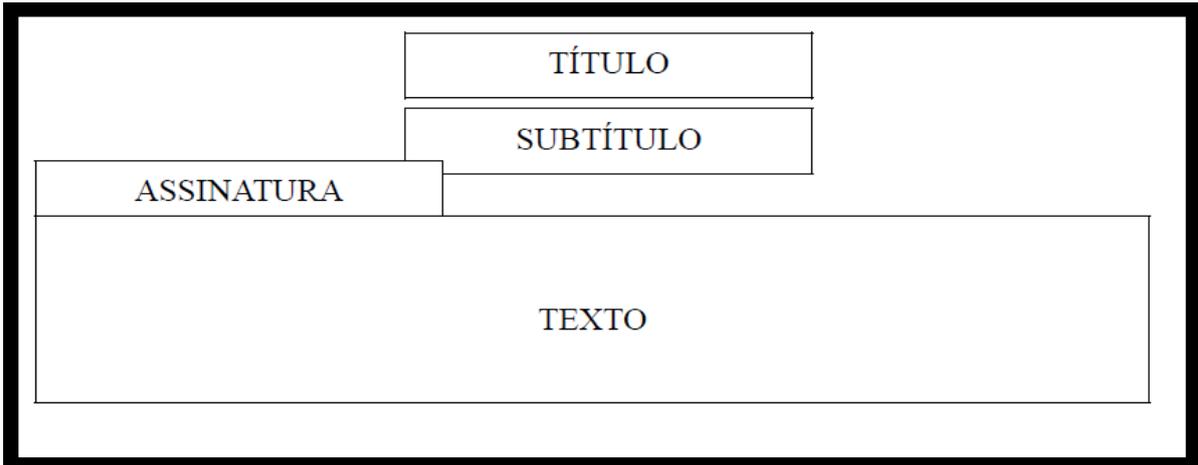
Os artigos de opinião que são construídos em sala de aula, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em vestibulares e concursos, não apresentam todas essas exigências. Eles se restringem a apenas o título e à elaboração do texto.

Mesmo produzindo nossos textos em sala de aula ou em casa, vamos respeitar a estrutura de artigos de opinião produzidos por articulistas, e compreender em que consiste cada segmento desse plano geral:

- a) **Título e *Subtítulo:** título que represente o conteúdo temático desenvolvido no texto, e subtítulo se o agente produtor pretender definir melhor o assunto;
- c) **Assinatura do jornalista (articulista)** – responsável pelo que veicula;
- d) **Texto** propriamente dito;

Observação: O texto, o plano geral do artigo de opinião, pode ou não conter **Imagem gráfica:** apenas em algumas situações: (gráficos, mapas, ...) que servem para reforçar/demonstrar/ilustrar informações apresentadas no texto. Afirma Longhi (2006, p.115) “Como uma ‘imagem que acompanha o texto’, a ilustração faz o diálogo entre duas linguagens: verbal e visual [...] a natureza do vínculo entre imagem e texto é uma decisão do ilustrador, que pode acompanhar, ou não, a opinião do articulista.”

Essa estrutura apresenta-se graficamente na seguinte forma:



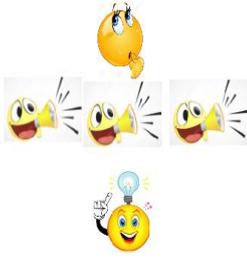
Fonte: a autora

Exercícios 1.4



1. Retorne ao texto “A escola pode obrigar o uso do uniforme? Aliás, uniformizar para quê?” para responder as questões abaixo.

- a) Qual o **título**?
- b) Esse título **expressa** bem o conteúdo? Justifique.
- c) Há **subtítulo**? **Qual**?
- d) Esse subtítulo **define melhor** o assunto debatido? Explique:
- e) Há a **assinatura (nome) do articulista ou da revista**? **Copie**:
- f) Há no **texto** posicionamento crítico (opinião) e argumentos? Explique:
- g) Há **imagem gráfica**? Sim ou não? Se sim, qual? Ela contribui com a opinião do articulista (agente-produtor)?



3.3.3

Atividade 3: A sequência argumentativa no artigo de opinião

Objetivo: Reconhecer que a infraestrutura textual do gênero também caracteriza, além do plano geral, e dos tipos discursivos, outra dimensão, a organização sequencial ou linear do conteúdo temático, no caso do artigo de opinião, a sequência argumentativa, que é predominante no gênero. Para construir o texto é indispensável assimilar suas fases, as quais se constituem em: premissa, argumento, contra-argumento, conclusão.

SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA NO ARTIGO DE OPINIÃO:

Além de tipos discursos predominantes no artigo de opinião que estudamos anteriormente, os textos (gêneros) apresentam sequências que são também predominantes.

Ao construir um texto dentro de um determinado gênero é importante que haja uma organização desse texto, de seu conteúdo temático (informações), para cumprir as características que configuram discursivamente esse gênero. No artigo de opinião, essa organização sequencial, ocorre por meio de uma **sequência predominante, que é a argumentativa**.

O protótipo da sequência argumentativa uma sucessão de (4) quatro fases:

- a. **Premissa:** em que o agente-produtor apresenta sua tese inicial, que se constitui em uma constatação inicial, o que afirma a princípio sobre o tema/assunto a ser debatido.
- b. **Apresentação de argumentos:** em que o agente-produtor apresenta os elementos que orientam a uma conclusão provável. Isto é, o agente-produtor procura convencer o leitor a respeito do seu posicionamento crítico, isso por meio de teorias, exemplos, e outros, os quais comprovam a opinião defendida.
- c. **Apresentação de contra-argumentos:** em que é apresentado os argumentos que se opõem à orientação argumentativa posta no texto.

Esses contra-argumentos podem ser trabalhados no decorrer do artigo também por teorias, exemplos, etc. Eles, embora contra-argumentem a direção tomada pelos argumentos, reforçam a defesa do posicionamento crítico assumido.

- d. **Conclusão:** em que a tese do agente-produtor apresentada inicialmente é reforçada, em que seu posicionamento crítico é retomado. É o resultado/ “efeito dos argumentos e contra-argumentos” (BRONCKART, 2009, p.227), selecionados para convencer o leitor a respeito desse posicionamento. Fase em que, muitas vezes, o agente-produtor apresenta até sugestões para mudar o quadro da situação discutida.

Afirma Cavalcante (2012) sobre a sequência prototípica que conforme o objetivo, a intenção comunicativa, o agente-produtor pode variar a posição dessas fases.

Exercícios 1.1



1. **Leia o texto a seguir**

Texto 1: Boné X sala de aula

Wellington Martins

Inúmeras são as problemáticas que envolvem a educação. Hoje em dia, por exemplo, está na moda falar sobre *bullying*. E este é apenas um dentre tantos assuntos dilemáticos da educação atual. [...] Eu, como professor, inevitavelmente, questiono-me sobre os debates (e embates) que compõem a nossa educação dita ‘pós-moderna’. ()

Esta semana o que ficou em evidência foi essa regra de proibição dos bonés em classe. Alguns alunos brincaram: “Será que só por que eu tô usando boné, o conhecimento não vai entrar na minha cabeça?”. Outros falaram sério: “Se usar algo na cabeça fosse desrespeito mesmo, os policiais não usariam boinas e o papa não usaria aquele “chapeuzinho” lá!”. Polêmica e divergente, a discussão parecia

não ter fim na escola. Teve até quem não usa o boné e passou a defendê-lo; e teve quem usa, e passou a questionar o uso. Foi interessante de ouvir as argumentações e a ousadia dos jovens em questionar.

()

Dentro da filosofia há pensadores, como o filósofo francês Michel Foucault, que levanta o debate sobre as regras e as normatizações sociais, às vezes dirigindo seu discurso diretamente ao âmbito escolar. Ele trabalha (e crítica em demasia) questões relacionadas à Disciplina ou Disciplinarização dos jovens, que podem “domesticar” o ser humano, o deixar impotente, “corpos dóceis”, como ele chamou. Dóceis a uma autoridade social e política que, por causa dessa disciplina imposta, tem a sociedade nas mãos. Uma sociedade não-crítica e submissa. Tais formas de disciplinarização passam, necessariamente, pelas escolas. É com regra proibitiva simples (como retire seu boné) que se domestica os jovens a se submeterem, sem questionar, às autoridades.

()

Mas há os que dizem que os jovens de hoje estão sem limites. E impor as regras é bom para fazê-los entender que existe autoridade e lei.

()

Porém, será que essa atitude desregrada e de crítica ao poder não pode ser vista como uma resposta à histórica imposição ditatorial que sempre se viveu no Brasil pré-democrático?

()

Uma hora tivemos reis ditando a vida dos brasileiros, outra hora foram os militares no poder, e agora são os poderes legislativo, executivo e judiciário (tantas vezes corruptos) que escolhem as leis e como será a vida do povo. Nossos jovens devem mesmo aprender a sempre abaixar a cabeça diante do poder? É assim que vamos ensinar Democracia, tirando a voz e a vez da juventude e ensinando-lhes a sempre “calar a boca” diante de autoridades? Acho que não.

()

Todos sabemos o quanto que o ‘meio termo’ é difícil. Mas precisamos desse equilíbrio em nossas escolas. Temos de aprender a pôr limites sem impor verdades absolutas; discutir regras em vez de simplesmente usar a força para fazê-las cumprir. Não é fácil. Mas se queremos garantir um Brasil democrático no futuro, de

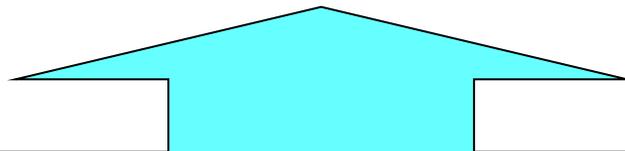
brasileiros com coragem e sabedoria para não sofrerem na mão de qualquer déspota político que deseje o poder, então teremos que começar hoje a ouvir os jovens e não apenas gritar com eles. Às vezes a ordem de “Retire o boné!” pode se desdobrar na domesticação e submissão desses jovens, que não aprenderão só disciplina, mas desenvolverão “corpos dóceis que só servem como massa de manobra nas mãos de ditadores, como tanto alertou o filósofo Foucault. É preciso repensar isso com urgência.

()

O autor, prof. Wellington Martins, é graduado em Filosofia e pós graduando em Psicopedagogia (USC), am.wellington@hotmail.com

(Wellington Martins. *JCNET*, 04/11/2011

In: http://www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=208901. Acesso 06/11/2017.)



Em 2011 algumas escolas de São Paulo adotaram a proibição do uso de boné em sala de aula. Muitas escolas ainda impõem (obrigam) a restrição do uso de boné na sala.

(Talita Bedinelli. *Folha de São Paulo*, 16/04/2010.

In: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1604201002.htm>)

Faça o que se pede:

- 1- Qual o **posicionamento crítico** assumido pelo agente-produtor do texto lido?
- 2- Preencha os parênteses no texto para quando o parágrafo ou trechos dele/s com: (use as **fases** do **protótipo de sequência argumentativa** para preencher os parênteses):

- (PREMISSA);
- (ARGUMENTO);
- (CONTRA-ARGUMENTO);
- (CONCLUSÃO)

3- Explique com suas palavras: como você definiu cada fase? Explique o que te fez optar por definir essas fases no texto

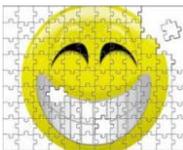
- a) A premissa:
- b) Os argumentos:
- c) Os contra-argumentos:
- d) A conclusão (final):



4- Elabore com o tema “**A morte**”

- a) Uma **premissa** em uma frase/enunciado:
- b) Um **argumento** para essa premissa:
- c) Um **contra-argumento**:
- d) Uma **conclusão final**:

3.4 MÓDULO IV



3.4.1 Atividade 1: Sedimentação de conhecimentos

Objetivo: retomar os elementos discutidos na Sequência Didática visando sedimentar conhecimentos e preparar os alunos para a revisão e reescrita da versão inicial

Alunos(as):

No decorrer de todas as atividades desenvolvidas nesta SD trabalhamos com conhecimentos imprescindíveis, base para a leitura e construção do gênero artigo de opinião eficientes.

Como já combinamos antes de iniciarmos a SD, nosso foco é a produção textual desse gênero, e para isso é importante o domínio de suas características, enfim, de suas capacidades de linguagem.



1. **Vamos ler o texto a seguir**

Texto 1:



 Imprimir página

ARTIGO: ACESSIBILIDADE, DIREITO NECESSÁRIO

04/11/2009 - [07:04] - Política

**Leudo Buriti*

Constitucionalmente, a todos os cidadãos brasileiros é assegurado o direito de ir e vir. Entretanto, basta olharmos para o lado e, sem dificuldades, observaremos que há uma grande distância entre o texto da nossa constituição e a realidade. Muitos são os que, privado desse direito, não conseguem exercer um direito elementar: o direito de cidadania. Ainda constitucionalmente falando, todos são iguais perante a lei, indistintamente. Pense um pouco mais a cerca do mundo que nos rodeia e, mais uma vez, constata-se facilmente as lacunas entre a teoria legal e a vida real.

Recentemente, em uma das movimentadas ruas de Porto Velho, constatei a dificuldade de um usuário de cadeira de rodas para entrar num ônibus lotado. Era final de tarde, hora de pico. Todos, provavelmente, ansiosos por chegar a seus destinos. Aquele jovem, com a sua persistência (ou insistência), brigava ali, unicamente, pelo simples direito de ir. Mas parece que a cidade "cresce" esquecendo-se de uma significativa parcela do seu povo. Ônibus sem portas de acesso especiais, calçadas desniveladas e cheias de obstáculos – isto quando há calçada.

Acessibilidade, de modo simples, relaciona-se as condições de acesso, com segurança e autonomia, dos espaços urbanos, edificações, serviços de transportes e sistemas de informação. A legislação específica sobre o assunto estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Porém, os entraves para fazer valer este direito são muitos. Vão desde os espaços públicos não planejados à vontade política. A falta de interesse em abraçar uma causa que é amparada por lei revela, antes de qualquer coisa, o desrespeito a uma significativa parcela do nosso povo. As barreiras que impedem o direito à acessibilidade não estão somente nas ruas, são, principalmente, de caráter político – ou a falta deste.

A realidade do interior do Estado não se distancia da capital. As dificuldades enfrentadas em municípios como Ji-Paraná, Cacoal, Jaru, Ouro Preto do Oeste, ou Presidente Médice, são, basicamente, as mesmas de Porto Velho. Não importa se o município é grande ou pequeno. A acessibilidade é negada com a mesma força. Com as Usinas do Madeira e outros importantes projetos em desenvolvimento no Estado, há quem diga que Rondônia vive sua melhor fase. Entretanto, são poucos (ou quase nenhum) os projetos que levam em conta o direito a acessibilidade. Calçadas e prédios continuam sendo construídos sem atender as normas técnicas contidas na legislação. O crescimento urbano planejado é algo perfeitamente possível. Projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal e referências básicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Se direcionarmos o olhar atentamente aos nossos hospitais, clínicas, postos de saúde, escolas, prefeituras, câmaras municipais, sedes de governos – para ficar apenas no âmbito da administração e serviços públicos – veremos que estamos distantes da realidade necessária. Particularmente, diria tratar-se de uma realidade que precisa modificar-se urgentemente.

O que nos falta? Conhecimento ou vontade política? Uma coisa é certa, não podemos nos acomodar e deixar de exigir aquilo que é amparado por lei e resultado de uma luta. O erro maior está no fato de situações desrespeitosas serem vistas como algo comum, rotineiro e sem relevância. A inquietude é necessária. É ela que mobiliza. Não podemos ver como "normais" situações que colocam indivíduos à margem da sociedade. Não se trata apenas de resguardar o que está na lei, é, antes disso, uma questão de respeito e amor ao próximo. Afinal, repetindo um dos preceitos elementares de nossa constituição, todos são iguais perante a lei. Nem melhor, nem pior. Iguais. Lutemos, portanto, pela tão sonhada e desejada igualdade de tratamento.

LEUDO BURITI é advogado, especialista em direito constitucional e direito público.

(Leudo Buriti. *Gente de opinião*, 04/11/2009. In: <http://gentedeopinioao.com.br/noticia/artigo-acessibilidade-direito-necessario/51837>)

Exercícios 1.1



2. Após a leitura do texto, em dupla, discuta com seu parceiro/a os seguintes pontos:

Alunos/as:

Se necessário, consultem os materiais que dispõem sobre os conteúdos estudados

QUESTÕES ORIENTADORAS DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

1- Qual o **tema** debatido no texto?

1.1- É **atual**? Por quê?

1.2- É **polêmico**? Por quê?

1.3- É **relevante, interessante** para qual comunidade leitora/público leitor? Que **representatividade social** tem esse leitor para o agente-produtor?

2- Há uma **constatação inicial**, a **tese inicial**, ou **seja, uma proposição no primeiro parágrafo** a ser defendida no decorrer do texto, que é considerada a **premissa** desse artigo de opinião? Que **constatação** é essa a respeito do tema?

3- Quem é o **articulista** (agente-produtor)? Qual o **posicionamento crítico** (ponto de vista, opinião) assumido por ele? O **perfil (posição social, profissional) desse agente-produtor contribui** nessa tomada de posicionamento? **Em quê?**

4- Na **defesa** (construção dos argumentos/contra-argumentos) de seu posicionamento crítico, o agente-produtor:

a) Faz uso de que tipo de “**vozes**” no texto? As afirmações veiculadas através delas **contribuem efetivamente** para a defesa do posicionamento crítico assumido?

b) Emprega **modalizadores** lógicos e apreciativos? No uso de cada tipo de modalizador, que **tipo de relação** ele determina com o que escreve? **Ajuda a defender** o posicionamento definido, e a **convencer** seus leitores a respeito?

c) Trabalha com quais **conectivos/operadores argumentativos**? Com que **intenção** (função a cumprir) fez uso de cada um deles? Isso **permitiu que as ideias do texto ficassem encadeadas**, atribuindo uma **organização** ao texto? **Explique.**

d) Há uso de **anáforas nominais e pronominais** para fazer a coesão referencial, aliás, retomar palavras/expressões ou enunciados apresentados no texto?

e) Desenvolveu **discurso teórico e interativo**? Em **quais momentos**? Qual deles **predomina**? Qual **supostamente foi a intenção** dele ao fazer uso de cada um desses discursos?

f) Escolheu um **título** que **expressa o conteúdo** desenvolvido, aliás, o **posicionamento crítico** assumido?

5- O agente-produtor **concluiu** o texto?

- a) Ele **retoma/reforça argumentos de forma objetiva/sintetizada**, os quais fez uso no decorrer do texto? **Justifique**. Isso **contribui para convencer** ainda mais o leitor sobre o posicionamento crítico assumido, **influenciando-o** a adotar esse mesmo posicionamento?
- b) Ele **dá sugestão/s** para mudar a situação discutida? **Qual/s?** Essas sugestões também **convencem o leitor e influenciam a opinião dele?**

Fonte: a autora

TAREFA PARA CASA

Pesquisar na internet a respeito do uso do celular na sala de aula, e responder as seguintes questões

- 1- Qual o posicionamento crítico do agente-produtor do texto lido?
- 2- De quais argumentos ele fez uso para defender esse posicionamento?

ETAPA 4

4 PRODUÇÃO FINAL (5 HORAS-AULA)

4.1 ATIVIDADE 1: REVISÃO E REESCRITA DA VERSÃO INICIAL

Objetivos:

- Oportunizar a revisão/reflexão/reescrita das produções iniciais do artigo de opinião (versões iniciais) pelos alunos, viabilizadas com o apoio de questões orientadoras do gênero artigo de opinião adotadas na atividade 1 desse módulo, que focam/retomam características do gênero, cumprindo o que Schneuwly e Dolz (2010) defendem ao dizer que ao investir as aprendizagens na produção final, considerando o aluno, isso “indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, [...], um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem.” (p.90). Tudo isso permite-lhe o desenvolvimento da produção final (versão final do texto);
- Identificar, com isso, adequações e inadequações, demonstrando os avanços na aprendizagem do gênero obtidos após o desenvolvimento da SD.

Nota para o professor

Roteiro de tarefas para os alunos:

- Leitura, revisão das produções iniciais e reflexão sobre essas produções com apoio das questões orientadoras;
- Reescrita do texto, realizando as devidas adequações ao gênero em questão, constituindo essa atividade no processo de produção final do texto;
- Digitação dos textos no laboratório de informática do Colégio;
- Nova revisão dos alunos, e nova reescrita de seu texto já digitado, considerando também questões ortográficas com auxílio de corretores do computador.

REVISÃO E REESCRITA DA PRODUÇÃO INICIAL

Revisar o texto permite que o retomemos e identifiquemos as inadaptações para poder reescrevê-lo, e poder, conseqüentemente, aprimorá-lo. Só que para isso é importante que tenhamos os conhecimentos necessários sobre o gênero que estamos revisando, que é o que fizemos até então em nossos estudos sobre o artigo de opinião.

A citação a seguir, desses dois teóricos explica muito bem a importância dessa tarefa.

Schneuwly e Dolz (2010, p.95) afirmam que:

[...] o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever.

DISCUSSÃO ORAL COM OS ALUNOS (AS)

No início da implementação dessa Sequência Didática (SD) foram desenvolvidas produções textuais de artigos de opinião por vocês alunos (as) (versões iniciais). Essas produções serviram de primeira experiência com o gênero, e base diagnóstica para o professor fazer um levantamento das aprendizagens e não-aprendizagens relativas a esse gênero. Agora vocês terão a oportunidade de revê-las, refletir sobre elas, baseados no que apreenderam no desenvolvimento da SD, e na sequência, deverão reescrevê-las para produzirem sua produção final (versão final do texto), para então poder compartilhá-la com a comunidade leitora de sua escola.

4.1.1 Proposta de Produção final



COLÉGIO ESTADUAL RUBENS LUCAS FILGUEIRAS –EFM

AGENTE-PRODUTOR (A): _____ Nº: _____

ANO: 9º ANO

DATA: ____/____/ 2017

PROFESSORA: MARIA SALETI DIAS SATELLI

PRODUÇÃO FINAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “Opinião: direito de todos”

Leia as instruções a seguir:

- Essa é a oportunidade de **aprimorar o seu texto** (sua tese, seus argumentos, contra-argumentos, e conclusão da versão inicial de seu texto). Para tanto, tome como base **todos os conhecimentos desenvolvidos no decorrer da SD, por meio das “questões orientadoras do artigo de opinião”**;
- Após revisar/refletir/analisar sua produção inicial (versão inicial), inicie a sua **reescrita**;
- Lembre-se que a versão final de seu texto **será postado**, como já combinado, no *blog* da escola **para ser socializado** com a comunidade escolar.



FOLHA DEFINITIVA



Expresse sua opinião:

Nesse bimestre estudamos os conteúdos de Língua Portuguesa por meio de uma Sequência Didática (SD) de gênero. Você gostou dessa forma de estudar português? Sim

ou não? Por quê?

Fonte: a autora



4.2 ATIVIDADE 2: DIVULGAÇÃO DA PRODUÇÃO FINAL (VERSÃO FINAL DO TEXTO)

Objetivo: Inserir a produção final dos alunos/as no *blog* da escola (<http://crlfilgueiras.blogspot.com.br/>) para que a opinião (o posicionamento crítico) por eles exposta seja divulgada, e assim compartilhada/aceita/combatida/refutada, permitindo, dessa forma, maior participação social da comunidade leitora. Para tanto, terão a colaboração da ADM da escola, gerenciadora do *Blog*.

REFERÊNCIAS

ANTONELLI, D. **Escolas estaduais adotam câmeras dentro das salas.** Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/especiais/paz-tem-voz/escolas-estaduais-adotam-cameras-dentro-das-salas-cf7sx3gr89oq99xdam1ctg3m6>> Acesso em: 18 ago. 2017.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação.** 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARGUMENTO. In: **Dicionário Online Caldas Aulete.** Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/argumento>>. Acesso em: 5 set. 2017.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigos de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN.** São Paulo: EDUC/ Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos, e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. Ed. São Paulo: EDU, 2009

BUCKTA; STRIQUER, M. dos S. D. O artigo de opinião: materialização de novas práticas sociais de linguagem. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS. 19-21. 2015. Brasília, **Anais...**, Brasília, UEL, 2015.

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

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.1, p. 37-69, jan./jun. 2010.

KOCH, I. **A Inter-ação pela linguagem.** 10 ed. São Paulo: 2007.

LARA, Justina de. **Os gêneros jornalísticos com conteúdo informativo (a notícia, a reportagem e a entrevista) nas aulas de língua portuguesa: desvelando a linguagem pretensamente neutra.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/357-4.pdf?PHPSESSID=2009051513132455>> Acesso em 04/03/2016.

LONGHI, R. Opinião e diagramação. **Estudos em jornalismo e mídia**, Universidade Federal de Santa Catarina, v.3, n.1. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2247/1951>>. Acesso em: 10 set. 2017.

PEIXOTO, C. P. Modalidade e estratégias argumentativas em artigos de opinião no Brasil e em Portugal. **Intertexto**, Uberaba, v. 5, n. 2, p. 1-19, 2012.

ROSA, A. D.; ZANOTTO, N. Aplicação do gênero notícia no ensino. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 5, 2009, Caxias do Sul, **Anais...** Caxias do Sul: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). P. 1-13.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

STRIQUER, M. dos S. D. Uma proposta de modelização do gênero textual artigo de opinião. **Anais...** Jacarezinho, 2012. IX Seminário de Iniciação Científica SóLetras. Jacarezinho/PR., 2012, p. 968-979. Disponível em: <[http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/O%20ARTIGO%20DE%20OPINIAO%20MATERIALIZACAO%20DE%20NOVAS%20PRATICAS%20SOCIAIS%20DE%20LINGUAGEM.pdf](http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/O%20ARTIGO%20DE%20OPINIAO%20MATERIALIZACAO%20DE%20NOVAS%20PRATICAS%20SOCIAIS%20DE%20LINGUAGEM.pdf)> . Acesso em: 4 set. 2017.

_____. O ensino do artigo de opinião. **Revista Linguagem**, v. 21, n.1, 2014, p.1-7. Disponível em: <<http://www.letras.usfcar.br/linguasagem>>. Acesso em: 4 set. 2017.

GABARITO

SUGESTÕES DE RESPOSTAS PARA AS QUESTÕES DAS ATIVIDADES DA SD

MÓDULO I

Atividade 2

1- Qual foi a **finalidade ou objetivo** dos agentes-produtores ao escreverem:

- d) O texto 1?
 - a. **R: Expor sua opinião sobre um tema relevante e defendê-la, procurando convencer o leitor a respeito.**
- e) O texto 2?
 - a. **R: Transmitir informações, noticiar o fato ocorrido**
- f) O texto 3?
 - a. **R: Informar os navegadores da internet sobre um tema relevante, de forma mais esclarecedora, abrangente.**

2- A que gênero textual provavelmente pertence cada um dos textos? Use 1 para o texto 1, 2 para o 2, e 3 para o 3:

- (3) reportagem
- (2) notícia
- (1) artigo de opinião

3- Os três textos que você leu discutem um assunto **polêmico**? Em qual dos três textos o agente-produtor aborda um tema polêmico, expõe sua opinião a respeito e a defende com argumentos, e assim construiu um artigo de opinião?

R: No texto 1

4- Nesse texto:

- d) Qual a questão abordada pelo agente-produtor? **R: O uso ou não do uniforme na escola**
- e) Qual a posição defendida por ele? **R: Ele é contra a imposição do uso do uniforme na escola**
- f) Cite dois argumentos ou mais utilizados pelo agente-produtor para defender sua posição (opinião).
R: Argumento 1: “porque a escola, como ambiente de preparação para o espaço público plural, deve reconhecer as diferenças, valorizar o contato com o que não é igual.”
Argumento 2: [...] “porque uniformizar é excluir, do âmbito do processo de ensino-aprendizagem, as lições que se podem tirar do debate sobre o que vestir.”

Atividade 3

2. Encontre no artigo de opinião lido os elementos do contexto de produção:

- a) Quem é o **agente-produtor** do texto? **R: Ruth de Aquino**
- b) Que **posição/papel social** assume o agente-produtor? **R: Não apenas de uma jornalista, mas de uma cidadã brasileira, mãe preocupada com a precariedade da educação no país, com a infraestrutura e ensino ofertados.**
- c) Qual é o principal **receptor (leitor)** do texto e qual sua **posição/representação social**? **R: Pessoas da sociedade brasileira, representada por um povo que, em grande parte analfabetos funcionais, ludibriado pelas entidades governamentais. Povo que precisa lutar, fazer valer seus direitos, principalmente na área da educação formal.**
- d) Qual a finalidade ou objetivo (**intenção**) do agente-produtor desse artigo ao resolver escrevê-lo? **R: convencer o leitor de que a educação brasileira tem sido uma farsa, que não cumpre o objetivo de formação cidadã integral, mas sim de uma educação de perfil doutrinador.**
- e) Qual a **data de publicação** e o **suporte** em que o texto foi veiculado? **R: Data: 04/11/2016. Suporte: Revista digital “Época”**
- f) Nesse momento, o **tema se apresenta atual**? **Significativo** para o leitor? **R: Sim, o problema com a educação no país vem se arrastando há anos, e a doutrinação na educação também se faz presente neste momento histórico.**
- g) Qual o **posicionamento crítico** assumido pelo agente-produtor? **R: Ela se posiciona contra a educação brasileira, seja pública ou privada, na medida em que se apresenta precária, insuficiente para uma formação cidadã integral dos alunos.**
- h) Para **defender seu posicionamento crítico**, qual **argumento mais convincente** o agente-produtor desenvolveu no texto? **R: resposta pessoal fundamentada**
- i) O **papel social** assumido pelo agente-produtor **interfere no posicionamento crítico** assumido por ela? **R: Certamente, pois ao se posicionar o agente-produtor aciona os conhecimentos, os princípios éticos,**

morais, culturais e etc. , que fazem parte de sua formação pessoal e profissional para se posicionar e defender suas ideias. No Caso de Ruth de Aquino é jornalista, cidadã brasileira, mãe preocupada com a educação dos filhos. Isso interfere muito.

MÓDULO II

Atividade 1

Responda:

1-No primeiro parágrafo, a agente-produtora afirma que “pais e professores pensam que os jovens se encontram seguros e se sentem bem na escola”. No segundo parágrafo, ela ora concorda e ora discorda de tal afirmação. Copie a frase em que expressa:

c) **Concordância** com essa afirmação:

R: “**Na verdade, na maioria das vezes isso acontece**”

d) **Discordância** com essa afirmação:

R: “**mas também há uma porcentagem de jovens que sofre todos os dias na escola.**”

2-Percebemos que ela assume um posicionamento bastante crítico diante do tema abordado. De quais **argumentos** ela se utiliza para defender esse posicionamento (essa opinião dela)? Resuma:

R: **A agente-produtora argumenta que, por os alunos serem frágeis ou estudiosos e disciplinados, muitas vezes não relatam aos superiores o bullying que sofrem. Crescem traumatizados, e alguns deles cometem até suicídio.**

3-Ela, ao defender esse posicionamento, apresenta as possíveis **razões/causas/o porquê** do *Bullying* na escola continuar. Quais são elas?

R: **Alunos que sofrem o bullying não são levados a sério por seus superiores. Casos de bullying são abafados, esquecidos. A escola não toma as devidas providências acreditando que são casuais, que vão passar, e que não vão voltar a acontecer.**

Além do mais, os bullies não se dão conta da gravidade do que fazem.

4-Quando a agente-produtora usa a palavra “**marrões**” em seu texto, ela empresta a “**voz**” de quem?

R: **A voz de adolescentes/jovens que usam a gíria em Portugal.**

5-Em qual parágrafo a agente-produtora deixa a **voz dela explícita**? O que fez você descobrir isso?

R: **No 4º parágrafo, em “Obviamente falo aqui do bullying psicológico, ...”. O que nos faz descobrir isso é o uso do verbo na primeira pessoa do singular: (eu) “falo”**

6-Copie o trecho do texto em que a agente produtora deixa **explícita** a “**voz**” de outra pessoa em seu texto? O que marca a “voz” explícita dessa outra pessoa?

R: **“quando as pessoas te tentam deitar abaixo isso apenas quer dizer que estás acima delas”. As aspas marcam essa fala.**

7-Explique **o que entendeu** do trecho que é a resposta da questão 6? Ele faz parte da **conclusão** das ideias veiculadas no texto? Por quê?

R: **A voz empregada pela agente-produtora diz que quando alguém agride o motivo é porque essa pessoa sente-se melhor que a outra, e isso a incomoda tanto que quer enfraquecê-la. O trecho faz parte da conclusão de ideias veiculadas no decorrer do texto na medida em que a agente-produtora reforça o que apresentou anteriormente sobre razões de ocorrer o bullying na escola, e finaliza o texto com a razão mais forte para isso.**

8-**A quem** a agente-produtora se dirige nesse trecho? Explique

R: **Ela se dirige aos leitores, tentando convencê-los a respeito do que enuncia “E não se esqueçam. ...”**

9-Use sua “voz” para responder por escrito se você concorda ou não com o posicionamento crítico da agente-produtora?

R: **(resposta pessoal) que tenha fundamento**

10-E após responder a questão 9, tente lembrar **se já leu alguma coisa, ou assistiu na tv ou internet**, algo que tenha lhe dado ideias/informações para sustentar sua posição?

R: **(resposta pessoal)**

11-Esse artigo de opinião foi produzido por uma articulista? Isso compromete a qualidade do texto? Em que suporte foi publicado o artigo? A assinatura dela aparece em lugar comumente assinado por articulistas em artigos de opinião? Comprove sua resposta com indícios apresentados.

R: **Não, foi produzido por uma aluna: Filipa Costa, do 10º B, nº 7, embora ela debata um tema de seu conhecimento. Não comprometeu a qualidade do texto, pois foi muito bem escrito por ela. Foi publicado em um blog de escola com o propósito de publicação de textos de gêneros jornalísticos. Ela assinou ao final do texto, não após o título como é comum em artigos de opinião publicados em jornais e revistas.**

Atividade 2

2.1

Responda:

16- No 4º parágrafo do texto que você já leu, “*Bullying* na escola” há uma passagem que diz o seguinte: “Obviamente falo aqui do *bullying* psicológico, o pior de todos, o que nos deixa as cicatrizes mais profundas, não fisicamente, mas na alma podendo chegar ao suicídio.” Há neste trecho uma intenção de possibilidade, certeza, análise ou julgamento? E qual foi o modalizador que expressou essa função?

R: Há a intenção de certeza, e o modalizador empregado é o lógico.

17- Agora você tome o lugar desse agente-produtor, e reescreva o trecho dando a ele um princípio diferente (faça outras alterações se necessário)

R: Ex: De apreciação (análise): **Infelizmente** falo aqui do *bullying* psicológico, ...;

Ex: De possibilidade: **É possível**, como falo aqui, que o *bullying* psicológico **seja** o pior de todos, o que **pode** nos deixar as cicatrizes mais profundas, não fisicamente, mas na alma podendo chegar ao suicídio.

2.2 Complete os espaços com **modalizadores (lógicos, apreciativos)** que confirmem coerência ao texto a seguir:

Texto 1:**Educação e meritocracia**

Fabrizio Maosky

Lamentavelmente, a maioria dos professores dá aulas em condições difíceis, com alunos em situação de risco e sem materiais pedagógicos básicos para dar uma boa aula.

Em nossa sociedade há um debate sobre a meritocracia na educação pública. **Certamente** muitos, ao analisar os resultados invariavelmente ruins do Ideb, apontam com o dedo em riste que a solução é a meritocracia, ou seja, atrelar o salário do professor (ou parte dele) à melhora dos resultados dos índices. Os defensores da meritocracia argumentam, **claramente**, que o resultado do índice é responsabilidade dos professores e que os péssimos resultados estariam relacionados à falta de interesse (preguiça?) dos professores em fazer um bom trabalho em sala de aula. Nesse sentido, a aprendizagem do aluno não teria relação com a situação socioeconômica das crianças, nem com as condições materiais da escola, nem com a falta de materiais didáticos e espaços pedagógicos, como livros, laboratórios de informática, laboratórios de ciência e projetores multimídia.

Apenas por exercício intelectual, vamos extrapolar a ideia da meritocracia para outras áreas da gestão pública. Se afinal **é bom** (como argumentam seus defensores), por que não aplicá-la em outros contextos do serviço público? Um lugar onde poderíamos **com certeza** aplicar a meritocracia são os hospitais. Se há filas no atendimento da emergência e pessoas reclamando do tempo para fazer exames, **obviamente** o problema não deve ser a falta de funcionários ou de estrutura de atendimento, mas a falta de mérito (ou, quem sabe, de empenho?) das pessoas que lá trabalham. Por que não criar um índice de satisfação do usuário e atrelar o salário (ou parte dele) dos médicos e enfermeiros ao índice? Ou, ainda, **talvez** poderiam criar um índice de mortalidade de pacientes para cada hospital e atrelar um bônus salarial para quem conseguisse reduzir os óbitos.

Afinal, de acordo com a meritocracia, **certamente** a culpa pelos problemas ocorridos na instituição deve ser dos funcionários que lá trabalham.

(Fabrizio Maosky, Gazeta do Povo, 14/09/2016.

ln:<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/educacao-e-meritocracia> 5g18jmczs3t8nx75d202ityiu)

2.3 Responda:

1- Qual é o **posicionamento crítico** assumido pelo agente produtor?

R: Ele se posiciona contra a meritocracia na educação, pois essa se torna uma forma de responsabilizar os professores pelos fracassos nos índices de avaliação educacional, e desconsiderar as más condições de trabalho, e os problemas socioeconômicos.

2- Que **imagem** podemos formar a respeito desse agente-produtor, considerando suas colocações no texto?

R: Ex: Provavelmente ele trabalhe na área da educação no Brasil ou a defende, por demonstrar indignação com o perfil traçado dos professores, e por ironizar que, se a medida é boa, por que então não aplicam em outros setores públicos da sociedade que se apresentam em estado de falência.

3- **Você concorda** com o posicionamento crítico do agente-produtor? **Por quê?**

R: (resposta pessoal fundamentada)

4- Após preencher os espaços com modalizadores lógicos e apreciativos **você acredita ter reforçado o posicionamento crítico** assumido pelo agente produtor desse texto em busca de convencer o leitor a respeito? **Por quê?**

R: (Resposta pessoal fundamentada)

VAMOS REFLETIR?**Ao produzir um texto:**

1- Se um agente-produtor fizer uso de muitos modalizadores apreciativos que expressam julgamento em seu discurso/texto, que **efeito** isso pode provocar no ouvinte/leitor?

R: Pretende levar os interlocutores a aderirem o posicionamento crítico que está sendo expresso.

2- Qual é a **intenção** de um agente-produtor que faz uso de um grande número de modalizadores lógicos que expressam certeza em seu texto?

R: Pretende convencer o leitor por completo, não possibilitando posicionamento crítico diferente, o que não permite a polêmica no artigo de opinião. É um discurso autoritário, arrogante.

3- Qual tipo de modalizador e princípio tornam os textos mais polêmicos, permitindo ao leitor tirar suas próprias conclusões? Por quê?

R: É o modalizador lógico que expressa possibilidade, porque não impõe uma verdade, com isso possibilita maior participação/reação do leitor.

Atividade 3

2-Agora, responda às questões abaixo:

a) Encontre no texto **palavras ou expressões** que tem a função de:

a.1) Introduzir uma afirmação contrária ao que foi apresentado anteriormente

R: Por exemplo: Mas (4ª linha, no 1º parágrafo). No entanto (2ª linha, último parágrafo)

a.2) Acrescentar argumentos.

R: Por exemplo: Também (5ª linha, no 1º parágrafo). Além disso (1ª linha, 9º parágrafo)

a.3) Introduzir conclusão.

R: Por exemplo: Portanto (15ª linha, no 3º parágrafo)

a.4) Introduzir argumento que expõe uma finalidade

R: Exemplo: Para que (última frase do texto)

a.5) Iniciar argumento de efeito inclusivo

R: Exemplo: Até mesmo (3ª linha, no 4º parágrafo)

b) Qual outra palavra poderia ser usada para **substituir** a conjunção “**Segundo**” empregada na terceira linha do segundo parágrafo do texto sem perda de significado?

R: Exemplo: Conforme

c) Iniciando o segundo parágrafo temos a expressão adverbial “Dessa forma”. Qual outra expressão poderia substituí-la sem prejuízo de sentido? Que significado ela exprime?

R: Exemplo: Desse modo. Exprime conclusão.

d) Considerando o uso da expressão “De um lado” pelo agente produto, no 5º parágrafo do texto, podemos afirmar que o objetivo, na organização do texto no espaço foi de: (Assinale a alternativa correta)

(a) abrir uma série. Justifique: na sequência o agente produtor apresenta outra expressão “De outro lado”, que inicia outro argumento que complementa o consenso de como se constrói a consciência ecológica

(b) Acentuar a continuidade. Justifique

(c) Encerrar. Justifique

Atividade 4

Faça o que se pede:

1. Descubra no quadro a seguir **palavras/expressões** que provavelmente o agente-produtor fez uso no texto para retomar termos, frases ou enunciados apresentados, sem prejuízo de sentido.

Alunos/as:

Vocês deverão usar todas as palavras do quadro

Quadro de palavras/expressões:

que - os - esse - nos - nos - qual - esta relação sadomasoquista - aquelas

Texto 1:

Novas Tecnologias

Atualmente, prevalece na mídia um discurso de exaltação das novas tecnologias, principalmente aquelas ligadas às atividades de telecomunicações. Expressões frequentes como “o futuro já chegou”, “maravilhas tecnológicas” e “conexão total com o mundo” “fetichi - zam” novos produtos, transformando-os em objetos do desejo, de consumo obrigatório. Por esse motivo carregamos hoje nos bolsos, bolsas e mochilas o “futuro” tão festejado.

Todavia, não podemos reduzir-nos a meras vítimas de um aparelho midiático perverso, ou de um aparelho capitalista controlador. Há perversão, certamente, e controle, sem sombra de dúvida. Entretanto, desenvolvemos uma relação simbiótica de dependência mútua com os veículos de comunicação, que se estreita a cada imagem compartilhada e a cada dossiê pessoal transformado em objeto público de entretenimento.

Não mais como aqueles acorrentados na caverna de Platão, somos livres para nos aprisionar, por espontânea vontade, a esta relação sadomasoquista com as estruturas midiáticas, na qual tanto controlamos quanto somos controlados.

(SAMPAIO A. S. *A microfísica do espetáculo*, 01/03/2013. In: <http://observatoriodaimprensa.com.br>)

2. Identifique o que cada palavra ou expressão está retomando no texto:

a) Que: “relação simbiótica de dependência mútua com os veículos de comunicação”

b) Nos: “(Nós)”

- c)Qual: **esta relação masoquista**
 d)Aqueles: **tecnologias**
 e)Esse motivo: **refere-se a tudo o que foi dito anteriormente**
 f)Os: **“o futuro já chegou”, “maravilhas tecnológicas” e “conexão total com o mundo” “fetichi - zam” novos produtos**
 g)Esta relação masoquista: **relação que o homem mantém hoje com as tecnologias, de ficar preso, dependente delas, como o texto apresentou anteriormente.**
 h)O “futuro” tão festejado: **as tecnologias e o que podem proporcionar**

3.Em alguns momentos o agente-produtor do texto fez uso de pronomes, e em outros de nomes para retomar palavras, expressões ou enunciados inteiros apresentados no texto. Discrimine-os abaixo:

- a)Pronomes: **“que, nos, qual, aquelas, os”**
 b)Nomes: **na verdade expressões nominais: “esta relação masoquista”, “esse motivo”**

MÓDULO III

Atividade 1

Exercícios 1.1

1. Leia novamente o texto “Por escolas boas sem partido e sem religião” (Ruth de Aquino). Na sequência responda as questões:

1) A agente-produtora marca linguisticamente a presença dela no texto? Exemplifique?

R: **Sim, ela se coloca no texto por meio de pronomes de 1ª pessoa: “não me interessa”, “meus pais”. Por meio de verbos que indicam 1ª pessoa: “Sou”, “cursei”.**

2) Como ela marca linguisticamente a interação que estabelece com o receptor (leitor) do texto?

R: **Marca essa interação quando diz “Nossa regra é o desvio da função” e “O desvio de teto nos deixa sem teto e sem chão.” Usa a 1ª pessoa do plural.**

2-Escolha uma frase do texto em que possa inserir:

•Um dêitico marcador de espaço:

R: **“A escola escolhida por meus pais estava longe de ser a ideal _ mas lá os professores eram excelentes.”**

•Um dêitico ostensivo:

R: **“O desvio de função nos deixa isso, sem chão e sem teto.”**

3-Copie do texto uma frase que apresente um dêitico que indica tempo presente, e grife-o:

R: **“Hoje, vejo os pais no maior dilema ao escolher a escola.”**

4-Na conclusão do texto há diversas afirmativas. Escolha uma delas que poderia ser transformada em uma interrogação retórica, isto é, em uma pergunta que fizesse o leitor refletir a respeito e comungar da mesma ideia.

R: **“Hospitais deveriam ter leitões, medicamentos, tomógrafos e ser centros de cura, não centros de humilhação e doença, interditados pela vigilância sanitária?”**

5-Considerando a temática discutida e o posicionamento crítico da agente produtora, elabore uma frase imperativa que chame a atenção do leitor para o debate.

R: **Resposta pessoal**

g) Escolha uma frase declarativa do texto que possa ser transformada em exclamativa, e faça isso:

R: **A educação é tão indigente!**

h) Em que parte do texto o verbo “dever” é bastante empregado como verbo auxiliar? Em que tempo está este verbo? E o que isso expressa?

R: **Na conclusão do texto. A agente produtora faz uso do verbo “dever” no futuro do pretérito como auxiliar para concluir/reforçar sua opinião sobre ações comuns que ocorrem no cenário político e social do país, as que não deveriam e as que deveriam acontecer, visando o bem da população brasileira.**

Exercícios 1.3

*“Mas, em escolas privadas do Estado de São Paulo e em instituições de ensino localizadas onde não existe a proibição legal mencionada, é possível, sim, que se estabeleça a obrigatoriedade do uniforme.”

*“A massa dos pais não tem direito a dilema existencial, político ou religioso. As mães – sempre elas – ficam em filas imensas para tentar matricular suas crianças em qualquer escola pública.”

Considerando esses dois (2) fragmentos retirados de artigos de opinião lidos anteriormente, no decorrer das aulas, responda:

1-Se você fosse substituir os sujeitos abaixo, faria uso de ele/ela /eles/elas, ou eu? Preencha à frente:

a)“escolas privadas do Estado de São Paulo”: **(elas)**

b)“A massa dos pais [...]”: **(ela)**

c)“As mães [...]”: (elas)

2-No exercício 1 você usou a 1ª ou 3ª pessoa para preencher os parênteses? E o que isso significa, é discurso interativo ou teórico? **3ª pessoa, por isso é discurso teórico**

3-Em algum momento o agente produtor desses fragmentos se referiu ao leitor (interlocutor) ou marcou sua presença no texto? Explique. **O agente produtor não se referiu/não se dirigiu ao interlocutor, e nem marcou sua presença no discurso, visto que ele não dialogou diretamente com o leitor, não se colocou, e não usou a 1ª pessoa.**

4-Teria um efeito diferente se ele tivesse construído o discurso em 1ª pessoa? Explique. **Sim, sua opinião seria mais explícita no texto.**

Responda:

1- O agente-produtor expõe que uma mãe relatou na internet que sua filha de 7 anos foi mandada de volta para casa porque estava sem o uniforme. A internauta pergunta: “a escola pode fazer isso?”. No segundo parágrafo o agente produtor afirma: “**Já adianto a resposta (bem direta): não, não pode!** [...]”

a) Qual **discurso** é utilizado pelo agente produtor nesse trecho, teórico ou interativo? O que **comprova** isso?

R: Interativo, pois o agente produtor marca sua presença no discurso, e para isso faz uso de sujeito implícito (eu), verbo na primeira pessoa “adianto” e há marcador de tempo “Já”.

2-Assinale a alternativa correta. Esse trecho pode ser considerado:

- (c) Argumento
(d) **Posicionamento crítico**

Justifique sua resposta: **É a posição assumida pelo autor, é a opinião dele expressa, é o que ele pensa a respeito do que aconteceu com a menina de 7 anos. Ele se posiciona contra a obrigatoriedade do uso do uniforme escolar.**

3- Quando o agente produtor expõe “**Mas, em escolas privadas do Estado de São Paulo e em instituições de ensino localizadas onde não existe a proibição legal mencionada, é possível, sim, que se estabeleça a obrigatoriedade do uniforme.**” (Parágrafo 4). Ele está **confirmando** ou **contra argumentando** o que disse antes? Explique.

R: Ele está contra argumentando, pois a opinião dele é contra a obrigatoriedade do uso do uniforme escolar, e nesse momento ele faz uma ressalva, uma exceção, admitindo que em escolas privadas não regidas por mesmas Leis possa sim obrigar o uso.

O agente produtor **declara** que:

“A Lei paulista nº 3.913 de 1983 proíbe que se institua, nas escolas públicas estaduais, o uso obrigatório do uniforme. Nelas, portanto, a questão nem se coloca.” (Parágrafo 3)

E que

“Nesses ambientes, o ideal é que a decisão sobre o assunto seja tomada com a participação de todos, alunos, pais e professores.” (Parágrafo 4)

- b) Qual **discurso** é utilizado pelo agente produtor nos trechos acima, teórico ou interativo? Quais **características básicas desse discurso** comprovam isso?

R: O discurso utilizado é o teórico, pois o agente produtor não faz referência ao leitor, não usa primeira pessoa do singular e nem do plural em nenhum momento, e sim a terceira pessoa. Pronomes, sujeitos e verbos comprovam isso.

4-Use **(FD)** para as frases declarativas e **(FND)** para as não declarativas:

(FND) “Já adianto a resposta (bem direta): não, não pode!” (l.4)

(FD) “Deve haver um motivo claro e razoável, que justifique, perante a comunidade escolar, a uniformização que se quer impor.” (l.15-16)

(FND) “[...] deveríamos andar todos padronizados, roupa arrumada?” (l.27)

(FND) “Vejam quão educativa poderia ser uma aula sobre o assunto” (l.30-31)

(FD) “E tal definição não pode fugir da questão fundamental” (l.14)

5-Leia novamente o texto e conclua: o agente produtor **se coloca mais**, ou **se coloca menos** explicitamente em suas argumentações no decorrer do texto? O que isso **revela considerando quem ele é**?

R: Coloca-se mais, na medida em que a maioria de seus argumentos são expostos em primeira pessoa, e também se dirige ao leitor. Isso significa que ele conhece bem o tema abordado, pois ele é professor, além de ser advogado, e com isso pode se posicionar e defender esse posicionamento com propriedade.

6-Copie do texto pelo menos duas (2) frases/enunciados que apresentem **operadores/modalizadores lógicos, grifeos** e explique a **função/princípio que cumprem**:

Ex: “A Lei paulista nº 3.913 de 1983 proíbe que se institua, nas escolas públicas estaduais, o uso obrigatório do uniforme. Nelas, **portanto**, a questão nem se coloca.” **Portanto** cumpre a função de **introduzir um argumento de conclusão de uma ideia.**

“**Mas**, em escolas privadas do Estado de São Paulo e em instituições de ensino localizadas onde não existe a

proibição legal mencionada, **é possível**, sim, que se estabeleça a obrigatoriedade do uniforme.” O **mas cumpre a função de introduzir um contra-argumento ao que foi dito antes, é possível cumpre a função de modalizador lógico de princípio de possibilidade, não de certeza.**

7-Podemos afirmar que nesse artigo de opinião **predomina** o uso de que tipo de discurso, o teórico, o interativo ou o misto interativo-teórico? **Justifique.**

R: Sim, o agente produtor faz uso do discurso teórico ao expor informações/explicações em terceira pessoa, também se coloca em diversos momentos no texto explicitamente, e refere-se ao leitor, por meio de discurso interativo, por isso ele mistura dois discursos, teórico e interativo, por isso predomina o misto interativo-teórico.

8-No quinto parágrafo o articulista (agente-produtor) faz uso da palavra “farda”, entre aspas. O que essa palavra representa no texto?

R: Representa os resquícios da ditadura militar no Brasil. Ele compara essa obrigação do uso do uniforme com atos autoritários dos ditadores militares.

9-Elabore um parágrafo com discurso teórico, e um com interativo defendendo/sustentando a seguinte opinião: “**O cardápio da merenda escolar precisa ser repensado nas escolas públicas.**”

R: (Resposta pessoal com fundamento)

Exercícios 1.4

1. Retorne ao texto “**A escola pode obrigar o uso do uniforme? Aliás, uniformizar para quê?**”

a) Qual o **título**? **R: “A escola pode obrigar o uso do uniforme?”**

b) Esse título **expressa** bem o conteúdo? Justifique: **R: Sim, ele resume bem o que fala no texto, questiona o uso do uniforme que é o que defende o agente-produtor.**

c) Há **subtítulo**? Qual?: “**Aliás, uniformizar para quê?**”

d) Esse subtítulo **define** melhor o assunto debatido? Explique: **R: sim, reflete ainda mais o posicionamento crítico do agente-produtor e sua defesa.**

e) Há a **assinatura (nome) do articulista ou da revista**? Copie: **R: Guilherme Perez Cabral**

f) Há no **texto** posicionamento crítico (opinião) e argumentos? Explique: **R: Sim, o agente-produtor apresenta sua opinião contrária ao uso do uniforme e argumenta no decorrer do texto para convencer o leitor.**

g) Há **imagem gráfica**? Sim ou não? Se sim, qual? Ela contribui com a opinião do articulista (agente-produtor)? **R: Sim, há apenas a fotografia do articulista, que não reforça a opinião do agente produtor, pois só deixa o texto mais atrativo.**

Atividade 3

Exercícios 1.1

1. Leia o texto a seguir

Texto 1: **Boné X sala de aula**

Wellington Martins

Inúmeras são as problemáticas que envolvem a educação. Hoje em dia, por exemplo, está na moda falar sobre bullying. E este é apenas um dentre tantos assuntos dilemáticos da educação atual. [...] Eu, como professor, inevitavelmente, questiono-me sobre os debates (e embates) que compõem a nossa educação dita ‘pós-moderna’. **(PREMISSA: constatação inicial em que é exposta a opinião/posicionamento crítico)**

Esta semana o que ficou em evidência foi essa regra de proibição dos bonés em classe. Alguns alunos brincaram: “Será que só por que eu tô usando boné, o conhecimento não vai entrar na minha cabeça?”. Outros falaram sério: “Se usar algo na cabeça fosse desrespeito mesmo, os policiais não usariam boinas e o papa não usaria aquele “chapeuzinho” lá!”. Polêmica e divergente, a discussão parecia não ter fim na escola. Teve até quem não usa o boné e passou a defendê-lo; e teve quem usa, e passou a questionar o uso. Foi interessante de ouvir as argumentações e a ousadia dos jovens em questionar. **(ARGUMENTO: defende o posicionamento crítico do agente-produtor (contrário ao modelo de educação atual anti-moderna, que impõe regras sem discuti-las), na medida em que os alunos questionam a proibição do boné na sala de aula e ninguém lhes dá voz)**

Dentro da filosofia há pensadores, como o filósofo francês Michel Foucault, que levanta o debate sobre as regras e as normatizações sociais, às vezes dirigindo seu discurso diretamente ao âmbito escolar. Ele trabalha (e crítica em demasia) questões relacionadas à Disciplina ou Disciplinarização dos jovens, que podem “domesticar” o ser humano, o deixar impotente, “corpos dóceis”, como ele chamou. Dóceis a uma autoridade social e política que, por causa dessa disciplina imposta, tem a sociedade nas mãos. Uma sociedade não-crítica e submissa. Tais formas de Disciplinarização passam, necessariamente, pelas escolas. É com regra proibitiva simples (como retire seu boné) que se domestica os jovens a se submeterem, sem questionar, às autoridades. **(ARGUMENTO, que também bate na mesma tecla de criticar a imposição de regras sem debate-las)**

Mas há os que dizem que os jovens de hoje estão sem limites. E impor as regras é bom para fazê-los entender que existe autoridade e lei. **(CONTRA-ARGUMENTO ao que foi expresso anteriormente)** Porém, será que essa atitude desregada e de crítica ao poder não pode ser vista como uma resposta à histórica imposição ditatorial que sempre se viveu no Brasil pré-democrático? **(CONTRA-ARGUMENTO do contra-argumento anterior, refutação p reforçar o posicionamento crítico)** Uma hora tivemos reis ditando a vida dos brasileiros, outra hora foram os militares no poder, e agora são os poderes legislativo, executivo e judiciário (tantas vezes corruptos) que escolhem as leis e como será a vida do povo. Nossos jovens devem mesmo aprender a sempre abaixar a cabeça diante do poder? É assim que

vamos ensinar Democracia, tirando a voz e a vez da juventude e ensinando-lhes a sempre “calar a boca” diante de autoridades? Acho que não. (**ARGUMENTO: reforçando o posicionamento crítico do agente-produtor**)

Todos sabemos o quanto que o ‘meio termo’ é difícil. Mas precisamos desse equilíbrio em nossas escolas. Temos de aprender a pôr limites sem impor verdades absolutas; discutir regras em vez de simplesmente usar a força para fazê-las cumprir. Não é fácil. Mas se queremos garantir um Brasil democrático no futuro, de brasileiros com coragem e sabedoria para não sofrerem na mão de qualquer déspota político que deseje o poder, então teremos que começar hoje a ouvir os jovens e não apenas gritar com eles. Às vezes a ordem de “Retire o boné!” pode se desdobrar na domesticação e submissão desses jovens, que não aprenderão só disciplina, mas desenvolverão “corpos dóceis que só servem como massa de manobra nas mãos de ditadores, como tanto alertou o filósofo Foucault. É preciso repensar isso com urgência. (**CONCLUSÃO: retorna ao que foi debatido e defendido no texto, para fechar reiterando o posicionamento assumido na premissa. O agente também apresenta sugestões**)

O autor, prof. Wellington Martins, é graduado em Filosofia e pós graduando em Psicopedagogia (USC), am.wellington@hotmail.com

(Wellington Martins. JCNET, 04/11/2011

ln:http://www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=208901. Acesso 06/11/2017.)

Exercícios 1.2

Faça o que se pede:

- 5- Qual o posicionamento crítico assumido pelo agente-produtor do texto lido?

R: Ele não é contra definir regras/normas na escola. É contra a imposição de regras/normas na escola, como se estivéssemos na Ditadura. Regras e normas precisam ser definidas com a participação de todos os envolvidos (professores/as, alunos/as, funcionários, equipe pedagógica e diretiva), pois vivemos em um país democrático.

- 6- Preencha os parênteses no texto para quando o parágrafo ou trechos dele/s com: (use as **fases** do **protótipo de sequência argumentativa** de Bronckart (2009) para preencher esses parênteses):

- (PREMISSA);
- (ARGUMENTO);
- (CONTRA-ARGUMENTO);
- (CONCLUSÃO)

- 7- Explique com suas palavras: como você definiu cada fase? Explique o que te fez optar por definir essas fases no texto

- e) A premissa:
f) Os argumentos:
g) Os contra-argumentos:
h) A conclusão (final)



- 8- Elabore com o tema “A morte”

a) Uma **premissa** em uma frase/enunciado: **Ex: A morte não é o fim, a vida não se encerra em um túmulo.**

b) Um **argumento** para essa premissa: **Ex: Pois Jesus mostrou claramente essa realidade ao afirmar que “Em verdade, em verdade vos digo: quem ouve a minha palavra e crê naquele que me enviou tem a vida eterna, não entra em juízo, mas passou da morte para a vida.” (Jo 5. 24).**

c) Um **contra-argumento**: **Embora muitas pessoas não acreditem em Jesus, nem que ele mesmo existe ou existiu, / é fato que muitas pesquisas científicas já comprovaram como verdadeiras as passagens bíblicas. (Argumento)**

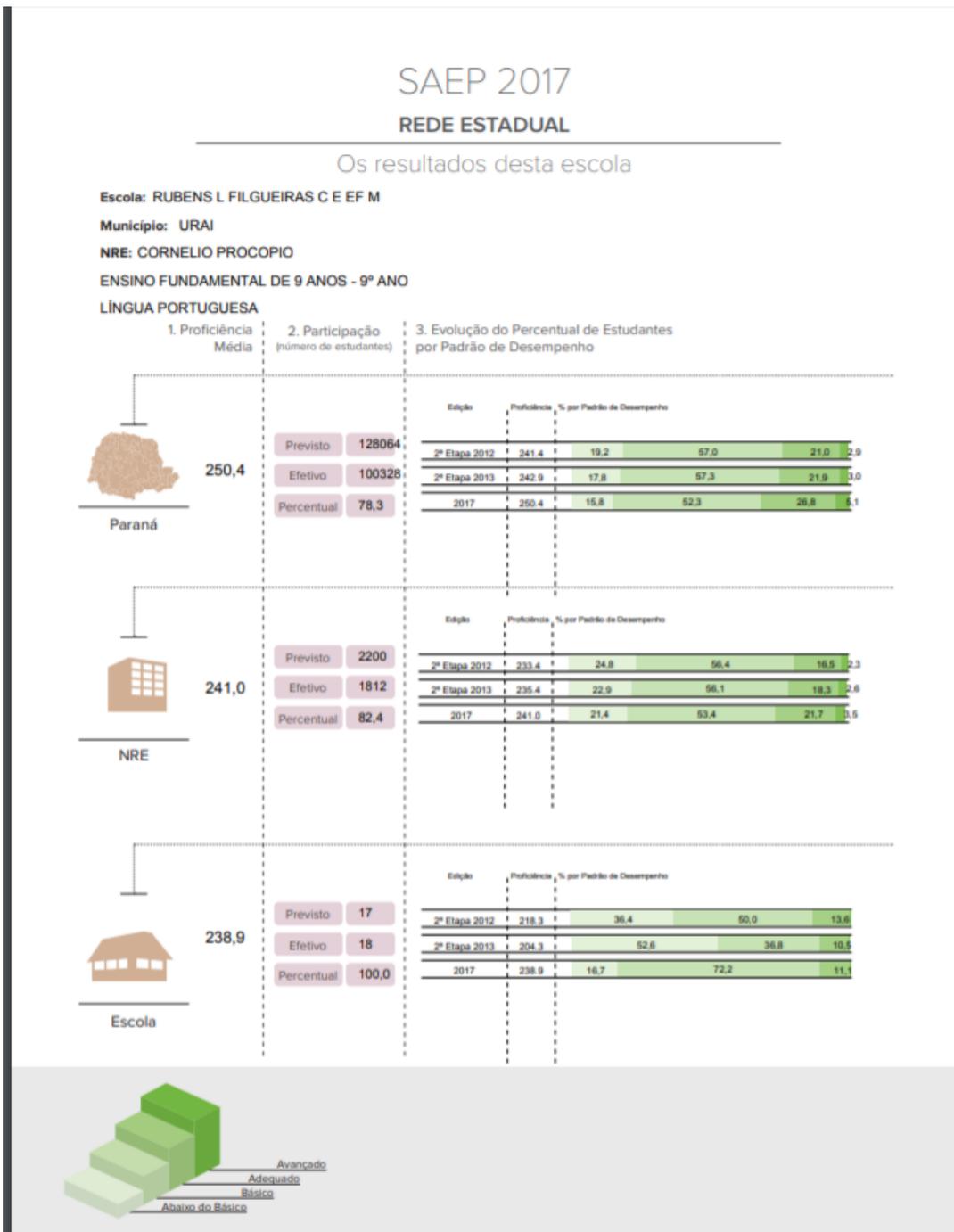
d) Uma **conclusão final**: **Ex: Portanto, não temos que temer a morte, Deus nos prometeu vida espiritual após a morte carnal.**

OBSERVAÇÃO:

Ao alterarmos o tamanho da fonte dos textos, as linhas foram desconfiguradas, por isso atenham-se aos textos nas fontes originais apresentadas na proposta de intervenção.

ANEXOS

ANEXO A - resultados das provas do SAEP de Língua Portuguesa (últimos três anos)



Fonte: Portal do SAEP (2017)

ANEXO B – Matriz de referência de Língua Portuguesa da SAEP, 9º ano

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – PARANÁ 9º ano do Ensino Fundamental	
I. Procedimentos de Leitura	
D01	Localizar informações explícitas em um texto.
D02	Realizar inferência do sentido de uma palavra ou de uma expressão em um texto.
D03	Realizar inferência de uma informação implícita em um texto.
D04	Identificar o tema de um texto.
D05	Distinguir um fato de uma opinião.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D06	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D07	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D08	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
D09	Reconhecer posicionamentos em um ou mais textos que tratam do mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D10	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D11	Identificar a tese de um texto.
D12	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D13	Identificar a informação principal de um texto.
D14	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelo uso de elementos linguísticos.
D22	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outros recursos gráficos.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos.
VI. Variação Linguística	
D20	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Portal do SAEP (2017)

ANEXO C – Descritores definidos para o simulado, a partir da matriz de referência, com destaque dos de melhor desempenho dos alunos(as)

ANEXO 2 – DESCRITORES

1º Simulado – Língua Portuguesa Ensino Fundamental – 9.º Ano

Questões	Descritores
1	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
2	D6 - Identificar o tema de um texto.
3	D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
4	D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
5	D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
6	D7 - Identificar a tese de um texto.
7	D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
8	D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
9	D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
10	D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções, advérbios, etc.
11	D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
12	D17 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
13	D19 - Reconhecer o efeito decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo-sintáticos.
14	D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
15	D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Fonte: adaptado do Portal do SEAP (2017)

ANEXO D - Resultado da prova de simulado de Língua Portuguesa do 9º ano (2017)

ANEXO 3 – FORMULÁRIO DA TURMA

LINGUA PORTUGUESA - Ensino Fundamental - 9º ano															
Professor (a):	Maria Isalati Dias Isatelli														
Turma:	A														
	Total de Alunos: 15														
Questão	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
Total de acertos	10	06	05	10	11	09	05	08	04	11	12	11	08	11	08

Fonte: Portal do SAEP (2017)