



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LILIANE PEREIRA

**DIDATIZAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO:
A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Londrina
2012

LILIANE PEREIRA

**DIDATIZAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO:
A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento.

Londrina
2012

LILIANE PEREIRA

**DIDATIZAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO:
A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina

Prof^ª. Dr^ª. Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof^ª. Dr^ª. Esther Gomes de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 29 de março de 2012.

*Dedico este trabalho aos meus pais,
pelo incentivo e apoio que toda vida
sempre me deram nos estudos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre iluminar o meu caminho e por me dar forças para nunca desistir diante das dificuldades

Aos meus pais José Antônio e Leni e a minha irmã Leila que, apesar das dificuldades da vida, sempre estiveram ao meu lado. Obrigada por serem meus amigos, companheiros e, acima de tudo, minha família.

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Elvira Lopes Nascimento pelas orientações eficientes e por me incentivar desde os momentos iniciais da minha participação no grupo de pesquisa que coordena na UEL. Mais do que uma orientadora, ela sempre foi para mim um exemplo de professora e pesquisadora, pois sempre mostrou-se dedicada, comprometida, apaixonada pela educação.

Às professoras Dr^ª. Esther Gomes de Oliveira, Dr^ª. Joyce Elaine de Almeida Baronas e Dr^ª. Terezinha da Conceição Costa-Hübes pelas significativas contribuições na minha dissertação.

Ao meu namorado Jonas, pela amizade e por me apoiar durante a realização deste trabalho.

Aos meus amigos, em especial os do CEPV (Curso Especial Pré-Vestibular), pelo apoio e solidariedade nos momentos árdus desta caminhada.

À minha companheira de estudos Célia Tamara Coelho, não apenas pelos trabalhos, artigos e apresentações que fizemos juntas, mas, principalmente, pela amizade.

A todos os meus colegas do projeto de pesquisa que me ajudaram, direta ou indiretamente, a concretizar este trabalho.

Aos meus alunos – inspiração para esta pesquisa.

Ao PPGEL, representado pelos docentes e funcionários.

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.*

Paulo Freire

PEREIRA, Liliane. **Didatização do discurso argumentativo**: a escrita como prática social no Ensino Fundamental . 2012. 206 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa-ação pela sua natureza social, uma vez que buscamos nos colocar na posição de professores pesquisadores-reflexivos para discutir a relação entre teoria e prática nos movimentos de ensino e aprendizagem, em aulas de Língua Portuguesa em escola pública de Londrina. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é validar o trabalho educacional, embasado nos fundamentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sócio-discursivo (BRONCKART, 2003, 2006; 2008) e na sua proposta de *engenharia didática* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), consubstanciado nos instrumentos *sequência didática* e *listas de constatações/controle*, em intervenções diferenciadas, durante a reescrita de um gênero de discurso argumentativo. No que se refere à problematização da pesquisa, ela recai sobre os seguintes questionamentos: A atividade docente embasada na engenharia didática proposta pelos pesquisadores filiados ao ISD, orientada por um conceito de ensino e aprendizagem, fundamentada em gêneros textuais, constitui uma boa alternativa para propiciar desenvolvimento de capacidades languageiras em alunos do Ensino Fundamental? A construção do modelo didático do gênero constitui um instrumento válido para guiar as ações do professor com vistas à elaboração de SD? A atividade docente associada aos instrumentos sequência didática e listas de controle pode, no momento da reescrita, propiciar mediações que levem os alunos a uma melhor produção do gênero *artigo de opinião*? Na busca de respostas a essas questões, a nossa reflexão estende-se sobre dois objetos de pesquisa: a) o gênero textual configurado pelo artigo de opinião; b) os movimentos observáveis do professor ao transformar aquele objeto a aprender em um objeto ensinado. O objeto de ensino-aprendizagem que centraliza a nossa investigação é uma prática discursiva da esfera ideológica do jornalismo impresso, (re)conhecida pelos experts do jornalismo como “artigo opinativo” ou simplesmente “artigo”. Tal escolha deve-se às demandas sócio-culturais que impõem necessidade de reflexão, engajamento e participação em contextos sociais de expressão oral ou escrita, implicando posicionamentos, embates ideológicos (BAKHTIN, 1992) e operações de linguagem que demandam *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *linguístico-discursivas* que precisam ser desenvolvidas nos processos formativos escolares. Os movimentos do nosso processo de pesquisa passam pelas seguintes fases: 1) desconstrução e construção de um corpus constituído por um conjunto de artigos de opinião da Folha de Londrina, a fim de apontar as regularidades do gênero e construir conhecimentos prévios sobre ele; 2) observação das produções iniciais para levantamento do nível de desenvolvimento dos alunos (VYGOTSKY, 2003); 3) elaboração de um projeto didático, na perspectiva dos autores do ISD; 4) implementação do projeto para transposição didática do gênero artigo de opinião; 5) triangulação dos dados, a fim de apontar indícios sobre o desenvolvimento e aprendizagem, por intermédio da comparação das produções iniciais (antes da intervenção didática), das produções intermediárias e produção final, depois do projeto de intervenção formativa, tendo como parâmetros os objetivos delineados em uma sequência didática; 6) apresentar dados da reflexão do professor-pesquisador e dos alunos durante a realização da transposição do gênero artigo de opinião.

Palavras - chave: Transposição didática. Gêneros textuais. Interacionismo Sócio-discursivo. Sequência didática.

PEREIRA, Liliane. **Didactic in argumentative discourse: the writing as social action in the basic education.** 2012. 206 f. Theses (master course in language studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This study has as a characteristic the action research due to its social nature, we intend to be in the position of teacher-researchers to discuss the reflexive relationship between theory and practice in teaching and learning movements in the Portuguese Language classes in a public school in Londrina. In this sense, the objective of this research is to validate the educational work, based on the theoretic and methodologic fundaments of the Social-discursive Interactionism (BRONCKART, 2003, 2006, 2008) and in his proposal of didactic-engineering (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), embodied on the instruments "didactic sequence" and "constatation/control lists", in differentiated interventions, during the re-writing of a type of argumentative speech. When talking about the problematization, this research finds itself wondering about the following things: The teacher's activity based on the didactic-engineering proposed by the researchers of ISD, oriented by a concept of teaching and learning, fundamented in textual genders, constitutes a good alternative to propiciate the development of linguistic capacities in students of the fundamental level of studies? The construction of the didactic model of the gender constitutes a valid instrument to guide the actions of the teacher in elaborating of DS? The teacher's activity, associated to the instruments and lists of control can, in the moment or re-writing, propiciate mediations that take the students to a better production of the gender "opinion article"? In searching to an answer to this question, our discussion extends over two objects of study: a) the textual genre opinion article; b) the observable movements of the teacher to learn to turn that object into an object taught. The aim of teaching and learning that focuses our investigation is a discursive practice on ideological matter of a print journalism known by the experts of journalism as "opinion article" or simply "article." This choice is due to socio-cultural demands that impose the need for reflection, engagement and participation in social contexts of speech or writing, implying positions and ideological clashes (Bakhtin, 1992) and operations that require language skills of action, discursive capacities and linguistic-discursive processes need to be developed in the formative process. The movements of our research process go through the following phases: 1) deconstruction and construction of a corpus consisting of a series of opinion articles in the Folha de Londrina, in order to point out the regularities of the genre and prior knowledge to build on it, 2) observation of the initial yield for raising the level of actual development of the students (Vygotsky, 2003), 3) development of a didactic project, in view of the authors of ISD, 4) implementation of the project for didactic transposition of the genre opinion article, 6) present data of the reflection of the teacher-researcher and students during the course of implementation of genre opinion article.

Keywords – Didactic transposition. Textual genre. Socio-discursive interactionism. Didactic sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema 1; fonte:Adam (2004, p.92)	35
Figura 2 – Esquema 2, baseado em Adam (1997, p.108).....	35
Figura 3 – Os três níveis da arquitetura textual	49
Figura 4 – Silhueta do jornal Folha de Londrina.....	60
Figura 5 – A arquitetura interna dos textos (Bronckart, 2003).....	64
Figura 6 – O artigo de opinião da Folha de Londrina	66
Figura 7 – Plano textual global do gênero artigo de opinião.....	66
Figura 8 – Mecanismos enunciativos	78
Figura 9 – Representação da ação de linguagem para gerenciamento das vozes.....	79
Figura 10 – Os movimentos em sala de aula.....	102
Figura 11 – Gráficos das capacidades mobilizadas nas atividades de SD do gênero artigo de opinião	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O contexto de produção de acordo com Bronckart (2003)	48
Quadro 2 – Classificação dos gêneros	57
Quadro 3 – Perfil do leitor da folha de Londrina	61
Quadro 4 – O contexto de produção dos artigos de opinião analisados.....	62
Quadro 5 – Categorias anafóricas utilizadas na pesquisa	73
Quadro 6 – A presença ou ausência de categorias anafóricas nos artigos de opinião.....	74
Quadro 7 – As quatro funções de modalizações	84
Quadro 8 – O Movimento de transposição didática.....	98
Quadro 9 – Sinopse da sequência didática do gênero artigo de opinião da 8 ^a A (Ensino Fundamental).....	109
Quadro 10 – Capacidades de linguagem implicadas na sequência didática do gênero artigo de opinião	111
Quadro 11 – Lista de constatação/controle do artigo de opinião	115
Quadro 12 – O contexto de produção do gênero artigo de opinião.....	116
Quadro 13 – Produção inicial – Aluno A.....	116
Quadro 14 – Produção intermediária – Aluno A	117
Quadro 15 – Produção final – Aluno A.....	118
Quadro 16 – Produção inicial – Aluno B.....	120
Quadro 17 – Produção intermediária – Aluno B.....	121
Quadro 18 – Produção final – Aluno B.....	122
Quadro 19 – Produção inicial – Aluno C	124
Quadro 20 – Produção intermediária – Aluno C.....	125
Quadro 21 – Produção final – Aluno C.....	126
Quadro 22 – Produção inicial – Aluno D.....	127
Quadro 23 – Produção intermediária – Aluno D	128
Quadro 24 – Produção final – Aluno D.....	129
Quadro 25 – Produção inicial – Aluno E	131
Quadro 26 – Produção intermediária – Aluno E.....	132
Quadro 27 – Produção final – Aluno E.....	133
Quadro 28 – As alterações observadas nas produções dos alunos.....	135
Quadro 29 – Resumo dos resultados obtidos quanto à capacidade de ação.....	137

Quadro 30 – Resumo dos resultados obtidos quanto à capacidade discursiva.....	138
Quadro 31 – Resumo dos resultados obtidos quanto à capacidade linguístico- discursiva	138
Quadro 32 – Aproveitamento das capacidades de linguagem.....	139
Quadro 33 – A intervenção do professor no texto do aluno.....	140
Quadro 34 – A intervenção do aluno no texto do colega: a autorregulação cruzada	142
Quadro 35 – A intervenção realizada em sala de aula e o aproveitamento das capacidades	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A-A – Intervenção Aluno e Aluno

CA – Capacidade de Ação

CD – Capacidade Discursiva

CLD – Capacidade Linguístico-Discursiva

ISD – Interacionismo Sócio-Discursivo

MD – Modelo Didático

P-A – Intervenção Professor e Aluno

SD – Sequência Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 OS MOVIMENTOS DE PESQUISA.....	17
 PARTE I – QUADRO EPISTEMOLÓGICO	
 CAPÍTULO 1	19
UM INSTRUMENTO DE ENSINO: O GÊNERO TEXTUAL	19
1.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO: RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE SUJEITO E OBJETO MEDIADA POR INSTRUMENTOS	19
 CAPÍTULO 2	26
A ARGUMENTAÇÃO COMO ATIVIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA.....	26
2.1 PANORAMA HISTÓRICO DOS ESTUDOS DO DISCURSO DO ARGUMENTAR	26
2.2 A QUESTÃO POLÊMICA: ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS	30
2.3 O DISCURSO ARGUMENTATIVO NA PERSPECTIVA DO ISD: A ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DOS TEXTOS	33
2.3.1 O Modelo de Jean Michel Adam: a sequência argumentativa e as suas respectivas fases	34
2.4 MECANISMOS DE CONEXÃO: OS ORGANIZADORES QUE PERMITEM A TRANSIÇÃO ENTRE AS FASES DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA	38
 CAPÍTULO 3	45
UM GÊNERO TEXTUAL DO DISCURSO ARGUMENTATIVO: DE OBJETO SOCIAL A OBJETO A ENSINAR	45
3.1 A ELABORAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: FERRAMENTA PARA A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	50
3.1.1 Consulta aos Especialistas do Gênero	53
3.1.1.1 A relação entre o artigo de opinião e a imprensa escrita	56
3.1.1.2 O suporte dos artigos de opinião: atividade midiática do jornal Folha de Londrina	59
3.1.2 O Contexto de Produção: as representações necessárias para a construção de um	

Artigo de opinião	61
3.1.3 A Arquitetura Interna do Gênero Artigo de Opinião.....	63
3.1.3.1 Infraestrutura geral dos artigos opinativos da Folha de Londrina.....	65
3.1.3.1.1 <i>O plano geral</i>	65
3.1.3.1.2 <i>Os tipos de discurso</i>	67
3.1.3.1.3 <i>A organização sequencial</i>	70
3.1.3.2 Os mecanismos de textualização	72
3.1.3.3 Os mecanismos enunciativos.....	77
3.1.3.3.1 <i>Análise da distribuição de vozes no gênero artigo de opinião</i>	78
3.1.3.3.2 <i>As modalizações do gênero artigo de opinião</i>	84

PARTE II – METODOLOGIA DA PESQUISA

CAPÍTULO 4	92
O CONTEXTO DE AÇÃO	92
4.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	92
4.1.1 Público Alvo	94
4.1.2 Etapas do Processo	95
4.1.3 Constituição do Corpus	96
4.2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	97
4.3 O MOVIMENTO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	98
4.4 O PROCEDIMENTO DE ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO	105

PARTE III - OS MOVIMENTOS DIDÁTICOS DA PESQUISA: A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

CAPÍTULO 5	108
A SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA EM SALA DE AULA: ANÁLISES DAS PRODUÇÕES	108
5.1 DESCRIÇÃO E SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO.....	108
5.2 A LISTA DE CONTROLE/ CONSTATAÇÃO.....	114
5.2.1 Dados da Produção do Aluno A	116
5.2.2 Dados da Produção do Aluno B	120

5.2.3 Dados da Produção do Aluno C	124
5. 2.4 Dados da Produção do Aluno D	127
5.2.5 Dados da Produção do Aluno E.....	131
5.3 SÍNTESE DAS PRINCIPAIS TRANSFORMAÇÕES NOS ARTIGOS OPINATIVOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	134
5.4 A AUTOAVALIAÇÃO REALIZADA PELO PROFESSOR PESQUISADOR E ALUNOS	144
5.4.1 Teoria - Prática - Teoria: reflexões sobre o percurso da internalização da professora	145
5.4.2 A Autoavaliação dos Alunos	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	171
APÊNDICE A – Sequência didática do gênero artigo de opinião	172
APÊNDICE B – Os diários reflexivos	190
APÊNDICE C – A autorização da escola.....	198
ANEXOS	199
ANEXO A – Artigos opinativos do Jornal Folha de Londrina	200
ANEXO B – Fotos do jornal mural	206

INTRODUÇÃO

Nas escolas públicas, é comum ouvirmos dos professores reclamações quanto às produções dos alunos, tanto no que diz respeito aos aspectos linguísticos, relacionados ao funcionamento da língua, enquanto sistema de normas gramaticais, quanto à adequação do texto a um modelo social de referência – gênero textual. As dificuldades dos professores também dizem respeito ao problema da reestruturação/revisão/refacção da produção dos alunos, quase sempre embasadas na avaliação do produto final (“redação”), tendo em vista a “correção” de problemas locais, de pontuação, ortografia, respeito à norma culta, etc., em que os alunos recebem o texto “corrigido” e reagem à ausência de diálogo com o professor, descartando-o sem qualquer preocupação com as marcas deixadas no texto redigido. Gesto didático comum do agir educacional em aula de Língua portuguesa, que não se dá em um processo longitudinal de avaliação formativa do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010).

Como reflexo dessas dificuldades, temos os resultados das avaliações nacionais que demonstram o baixo nível de capacidades de linguagem para o trabalho com a produção de textos. Esse quadro justifica as demandas atuais com os gêneros do discurso/textuais¹, enquanto práticas de referência para o ensino-aprendizagem nos eixos da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística (PARANÁ, 2008).

A nossa investigação no curso de mestrado articula-se ao projeto de pesquisa “Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino” (UEL/CNPQ), em andamento na UEL, sob a coordenação de Elvira Lopes Nascimento. O objetivo geral dos trabalhos de investigação do grupo é o de promover a articulação entre teorias e práticas pedagógicas, alicerçada nos estudos interacionistas sócio-discursivos, a partir da interação: pesquisa X ferramentas didáticas X formação inicial e continuada de professor de Língua

¹ No conjunto das diferentes disciplinas que abordam os fenômenos textuais/discursivos, já foram formuladas concepções diferentes das nossas provenientes de outras decisões terminológicas. Na maioria, a noção de gênero está associada à de discurso (gênero de ou do discurso) e a noção de tipo, à de textos (tipos textuais ou tipos de textos) e, conseqüentemente, a dimensão textual aparece subordinada à de dimensão discursiva. Enquanto algumas discussões provêm de uma orientação epistemológica que deve ser rejeitada; outras são, apesar das divergências terminológicas, total ou parcialmente compatíveis com a concepção que é defendida pelo Interacionismo Sócio-Discursivo ao qual se filia este trabalho (BRONCKART, 2003). Na nossa pesquisa, como nos inscrevemos na perspectiva epistemológica do ISD, adotamos gênero textual ao invés de gênero discursivo. Nossa opção justifica-se com o propósito de evitar confusão com os *tipos de discurso*, noção a ser discutida no próximo capítulo.

Portuguesa, com ênfase na mediação instrumental e nos movimentos de internalização de gêneros textuais.

Filiando-se a essa pesquisa maior, a nossa pesquisa de mestrado caracteriza-se como pesquisa-ação pela sua natureza social, uma vez que buscamos nos colocar na posição de professores pesquisadores-reflexivos para discutir a interação entre teoria e prática, nos movimentos de ensino e aprendizagem observados em aulas de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Londrina.

O objeto de ensino-aprendizagem que centraliza a nossa investigação é uma prática discursiva da esfera ideológica do jornalismo impresso, (re)conhecida pelos *experts* do jornalismo como “artigo opinativo” ou simplesmente “artigo”, o que dá a eles o papel social reconhecido como “articulistas” de uma determinada empresa jornalística. A nossa reflexão recai, portanto, sobre dois objetos de pesquisa: a) o gênero textual configurado por aquela prática social; b) os movimentos observáveis do professor ao transformar aquele objeto a aprender em um objeto ensinado.

Nessa direção, propusemos alguns objetivos a serem alcançados ao final da intervenção, sendo eles:

OBJETIVO GERAL: Validar² o trabalho educacional, embasado nos fundamentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sócio-discursivo (BRONCKART, 2003, 2006; 2008) e na sua proposta de *engenharia didática* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), consubstanciado nos instrumentos *sequência didática* e *listas de constatações/controle*, em intervenções diferenciadas, durante a reescrita de um gênero de discurso argumentativo.

Com base no objetivo geral, os objetivos específicos foram:

1. analisar um *corpus* de textos do gênero artigo de opinião da Folha de Londrina, a fim de apontar a regularidades do gênero e construir conhecimentos prévios sobre eles. Para isso, adotaremos o modelo de análise proposto pelo Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD, daqui por diante): a) as condições de produção; b) a arquitetura interna, dividida em três níveis (infraestrutura textual; mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos);
2. observar as produções iniciais dos *artigos opinativos* produzidos em sala para levantamento do nível de desenvolvimento real (DR) dos alunos em relação a essa prática de linguagem (VYGOTSKY, 2003);

² O termo “validar” no dicionário Houaiss significa “ação de tornar ou declarar algo válido; legitimação, ratificação”.

3. elaborar um projeto didático, na perspectiva da “engenharia didática”, dos autores do ISD;
4. implementar o projeto para a transposição didática do gênero *artigo de opinião* em uma turma da 8^a série do Ensino Fundamental;
5. elaborar a triangulação de dados, a fim de apontar indícios do desenvolvimento e da aprendizagem, comparando dados emergentes das produções iniciais (antes da intervenção didática), das produções intermediárias e da produção final;
6. apresentar dados da reflexão do professor-pesquisador e dos alunos durante a realização da transposição didática do gênero *artigo de opinião*.

1 OS MOVIMENTOS DE PESQUISA

Para a elaboração do modelo descritivo do gênero *artigo de opinião*, bem como para a sua posterior transposição didática, fez-se necessário, primeiramente, um estudo do discurso argumentativo que teve caráter interdisciplinar por abordar várias vertentes dos estudos da linguagem:

- a) da Semântica Argumentativa, com destaque às estratégias argumentativas para a defesa de um ponto de vista. Autores de base: Ducrot (1981); Oliveira (2001); Koch (2002);
- b) da vertente “didática das línguas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; 2009) do Interacionismo Sócio-Discursivo para a descrição de gêneros e suas características, segundo o modelo de análise de textos proposto pelo ISD (BRONCKART, 1999/2003, 2006, 2008);

Após isso, a nossa pesquisa-ação fez uso dos seguintes passos de execução:

- a) identificação dos problemas no contexto da pesquisa;
- b) levantamento de hipóteses para encontrar soluções dos problemas;
- c) planejamento da ação, execução e coleta de dados para avaliação do andamento da pesquisa ;

d) repetição dos procedimentos e *feedbacks* constantes, sempre que necessário, logicamente, obedecendo a questão como o tempo escolar. (ANDRÉ, 1995)

Para atingirmos o que foi proposto, a dissertação está dividida em três seções principais (Quadros epistemológicos; Metodologia da pesquisa e os Movimentos didáticos da pesquisa) e em 5 capítulos.

No primeiro capítulo, abordamos o instrumento de ensino, o gênero textual. Para isso, fazemos menção à relação dialética entre sujeito e objeto mediada por instrumentos.

O segundo capítulo volta-se para a argumentação como atividade linguístico-discursiva. Nesse sentido, primeiramente, fazemos um breve histórico do discurso do argumentar. Posteriormente, enfocamos as diferentes estratégias discursivas presentes na argumentação. Na etapa seguinte, referimos às fases presentes no discurso do argumentar, destacando o modelo proposto por Bronckart (2003). Por último, apresentamos os mecanismos de conexão, privilegiando os organizadores que possibilitam a transição entre as fases da sequência argumentativa.

No terceiro capítulo, realizamos a desconstrução (construção) do gênero *artigo de opinião*, tomando como *corpus* artigos opinativos da Folha de Londrina. Como a pesquisa faz uso do modelo de análise textual/discursivo proposto pelo ISD, é com base nele que se estruturam os procedimentos metodológicos: contexto de produção e a arquitetura interna dos textos (infraestrutura geral; mecanismos de textualização e mecanismo enunciativos).

O quarto capítulo traz informações sobre o contexto de ação, em que apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa. No mesmo capítulo, falamos ainda sobre os movimentos de transposição didática e o procedimento de elaboração da sequência didática.

O quinto capítulo foi reservado às análises das produções escritas dos estudantes que compuseram nosso *corpus*. Nele, primeiramente, realizamos uma sinopse da sequência didática aplicada em sala de aula. Em seguida, fazemos menção à lista de controle/constatação e damos início às análises dos textos. Por fim, fazemos uma síntese das principais transformações nos artigos opinativos produzidos pelos estudantes e apresentamos a autoavaliação realizada pelo professor pesquisador e alunos.

PARTE I – QUADRO EPISTEMOLÓGICO

CAPÍTULO 1

UM INSTRUMENTO DE ENSINO: O GÊNERO TEXTUAL

1.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE SUJEITO E OBJETO MEDIADA POR INSTRUMENTOS

A base teórica desta pesquisa é alicerçada no ISD – Interacionismo Sócio-Discursivo – que concebe a linguagem, em qualquer representação, como uma interação social. Esse quadro teórico surgiu na década de 1980, a partir de um grupo de psicólogos e linguistas aplicados da Universidade de Genebra, que se baseou, principalmente, nos postulados filosóficos de Vygotsky (1939/1993) – no campo do desenvolvimento; e de Saussure (1916/1997), Voloschinov (1929/2006), e Bakhtin (1953/2003) – no campo da linguagem – para fundamentar sua teoria. Dessa forma, o ISD é concebido, antes de tudo, como “um projeto” (BRONCKART, 2003), “uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006), que fundamenta as práticas languageiras. Nessa perspectiva, as práticas de linguagem são entendidas como formas de ação, a partir das condutas verbais e, por intermédio dos textos que as materializam, constituem-se como os principais instrumentos do desenvolvimento humano.

O ISD toma como base e amplia o conceito de *desenvolvimento* construído por Vygotsky (1987/2000), extensivamente explorado em pesquisas tanto sobre ensino-aprendizagem, quanto sobre formação de professores. O conceito é um dos grandes pilares do ISD e é a base sobre a qual se fundamentam os trabalhos do projeto de pesquisa “Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino” (UEL/CNPQ), em andamento na UEL, sob coordenação da professora Dr^a. Elvira Lopes Nascimento. Esse conceito vem se expandindo e tem sido tomado em relação com os conceitos de mediação, apropriação/internalização, atividades sociais e ações, levando em conta a teoria sociocultural

do desenvolvimento humano como pano de fundo para os nossos projetos que visam às intervenções formativas, tanto de professores em formação, quanto de alunos em situação escolar. Nesse quadro, levamos em conta que o desenvolvimento humano é resultado de uma relação dialética entre sujeito e objeto, mediada por instrumentos materiais e psicológicos que se reestruturam e fazem o mesmo com o próprio objeto e sujeito (NEWMAN & HOLZMAN, 2002).

Oliveira (2001) explicita os postulados de Vygotsky, para quem os signos e instrumentos psicológicos agem de maneira análoga, funcionando como auxiliares indiretos no momento de solucionar um dado problema, sendo assim, orientados pelo próprio sujeito, dirigindo-se ao controle de ações psicológicas, seja quanto ao indivíduo ou a outras pessoas.

Entre os sistemas de signos criados pela espécie humana, temos como destaque a linguagem. Para Vygotsky (1984/1998), a linguagem é essencial para o desenvolvimento do pensamento. Bronckart (2006, p.87), ao defender que “o recém nascido é, de imediato, mergulhado em um contexto de intervenções humanas, ou seja, de ações significantes e de discursos e essas produções sociais medeiam sua relação com o mundo, com os objetos, ou, ainda, com o mundo no que ele tem de físico”, posiciona-se no sentido de que não se pode negligenciar para um segundo plano a influência do social sobre o estágio inicial do desenvolvimento humano, o que seria o mesmo que negar a tese de Vygotsky, a qual defende a influência do sociocultural sobre a emergência das funções psíquicas superiores: das representações *coletivas* que depois se tornam representações *individuais* pela internalização.

Partindo do princípio de que a linguagem é um elemento fundamental para a formação cognitiva intelectual do ser humano, bem como para sua formação como ser sócio-histórico, emergem diferentes inquietações que nos propulsionam a avançar nesta investigação: De que forma a linguagem vem a ser um instrumento mediador? Por que o gênero textual é um instrumento semiótico? Quando dizemos “esse aluno (ou professor) foi instrumentalizado para tal ação”, estamos recorrendo ao conceito vygotskiano de instrumento? A “gênese instrumental” (RABARDEL, 1995) em um aprendiz se dá quando ele internaliza as operações de uso do instrumento? A internalização das operações de uso de gênero/instrumento semiótico implica em capacidades de linguagem? Nesse caso, podemos estender o conceito de “capacidades para a utilização dos gêneros” como um dos pilares que justificam o ensino de gêneros?

Diante de tais questionamentos, recorreremos à noção de *gêneros textuais* articulada à noção de *instrumento* (à luz da psicologia vygotskyana) como conceito que centraliza a nossa

investigação. Além disso, partimos de uma das teses defendidas pelo ISD, segundo a qual as interações organizadas em atividades possibilitam aos sujeitos a apropriação dos pré-construídos sociais, assim como de conhecimentos coletivos e de produções culturais – em outras palavras, o externo que vai constituir o interno transformado, adaptado, internalizado (NASCIMENTO, 2011). Entre os objetos externos pré-construídos, os gêneros textuais constituem “artefatos culturais” que precisam ser ensinados para serem apropriados/aprendidos, o que pressupõe intervenções formativas escolares.

Nessa perspectiva, os textos constituem as unidades empíricas de análise, uma vez que, de acordo com Bronckart (2006, p.139), “os textos são os correspondentes empíricos/lingüísticos das atividades de linguagem” que configuram gêneros textuais – “instrumento” que implica capacidades e, portanto, a apropriação das operações necessárias para a utilização de um gênero nas interações languageiras.

Voltando à questão terminológica adotada na pesquisa, adotamos o termo “gênero textual”³. Em Bronckart (2006, p.143), os gêneros de texto são vistos como “produtos de configurações”, de escolhas entre esses possíveis que se encontram cristalizados ou estabilizados pelo uso. Por outro lado, os discursos são encarados, de acordo com Bronckart (2003, p.76), como um “trabalho de semiotização ou de colocação em forma discursiva”, sendo que se encontram em número limitado (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, etc.).

Nesse sentido, Bronckart (2003, p.143) faz alusão aos gêneros como “gêneros textuais” e, por sua vez, usa o termo “tipo” relacionado a discurso:

a) as formas e os tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral ações de linguagem; b) os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de gêneros de textos; os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de textos, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de enunciados, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase; c) as línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão tipos de discurso.

Com a finalidade de compreender a concepção dos gêneros do ponto de vista de Bronckart (2003), constatamos que ele refere-se a texto como uma unidade de produção de linguagem acabada. Assim, para ser mais precisa, o texto é designado como:

³ O leitor pode encontrar detalhes que justificam essa opção terminológica em Bronckart (1999), no capítulo *Os tipos de discurso*.

[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso. (BRONCKART, 2003, p.75)

Com base nisso, é possível perceber que para Bronckart (2003), a noção de gênero textual está ligada à noção que, do ponto de vista sócio-histórico, pertence às atividades de linguagem em funcionamento nas formações sociais, em que indivíduos produzem textos diversos, que apresentam características relativamente estáveis, toda vez que possui a necessidade de interagir no contexto social, de transmitir algo em função dos seus objetivos, interesses e questões específicas. Assim, por exemplo, ninguém produz um anúncio com a finalidade de mostrar suas capacidades linguísticas.

Para Marcuschi (2005), os gêneros são vistos como entidades dinâmicas, formas culturais e cognitivas de ação social, corporificadas na linguagem. Para esse autor, assim como a linguagem - componente indispensável do gênero - é variável, ele também possui a mesma característica, ou seja, por estar ligado à sociedade que está sempre em constante processo de mudança, nada mais normal que os elementos que pertencem a ela também se adaptem, renovem-se e multipliquem-se.

Outra questão que merece atenção é a proliferação constante de novas variedades de gêneros que, de acordo com Marcuschi (2005), estão sempre surgindo a partir de outros gêneros, ou seja, como desmembramento desses devido às necessidades e as inovações tecnológicas. A reflexão do autor torna-se crucial, se observarmos a proliferação dos gêneros digitais, suas características inovadoras e os papéis que estão assumindo nos processos formativos. As práticas de linguagem no meio virtual e os instrumentos que as configuram têm sido cada vez mais debatidos na área da Linguística Aplicada.

Miller (1984) defende a noção de gênero como uma ação social tipificada que funcione como resposta a situações recorrentes e definidas socialmente. Os gêneros, enquanto artefatos culturais, seriam instrumentos propícios para desenvolver ações sociais em situações específicas, que se definem por objetivos comunicativos, audiência, regularidades formais e conteúdos.

Percebemos, nesse sentido, que os gêneros estão estritamente relacionados com as diversas formas de comunicação, mostrando que estão envolvidos, profundamente, com a realidade de seu tempo.

Para Machado (2002, p.7) “o gênero não se define, é que o existe”. Para a autora, tomando por base o ISD, o gênero não é um tipo de sequência (descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa ou injuntiva), na verdade, o gênero é muito mais que isso, já que é um mecanismo fundamental de socialização, que possibilita aos indivíduos uma maior interação nas práticas comunicativas humanas. Assim, parece ocorrer um conhecimento compartilhado entre os indivíduos, quando se refere a gêneros, tais como: crônica, romance, artigo de opinião, etc., já que estão presentes nas práticas de leituras. Entretanto, o mesmo não ocorre com as *tipologias textuais* (MARCUSCHI, 2008), como a narração e a descrição, visto que elas não circulam socialmente – a não ser, obviamente, como práticas discursivas tal como o gênero “perfil” (em que predomina o tipo de sequência descritiva, mas que não é reconhecido como “descrição”).

Schneuwly (2004) defende que as ações são mediadas por objetos socialmente elaborados, ampliando, dessa forma, experiências dos nossos antepassados. Os instrumentos permitem a transformação dos nossos comportamentos, mas para ser mediador, precisa ser apropriado pelos sujeitos que, de acordo com o ISD, ao agir discursivamente, utiliza-se de um instrumento semiótico complexo, denominado gênero textual. O domínio dos gêneros, por sua vez, permite aos sujeitos produzir e compreender melhor diferentes tipos de textos.

Schneuwly (2004, p.23) trata a atividade como tripolar:

A ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre os indivíduos que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação.

Diante do que foi colocado, podemos entender os gêneros como artefatos sócio-historicamente construídos, dado que não os criamos a cada enunciação, mas, sim, adaptamos estes gêneros que se encontram indexados ao arquitexto⁴. Entretanto, para que o gênero venha a se transformar em um mediador eficaz na interação social, é preciso que o sujeito o domine. Machado (2005, p.251) considera o gênero como “um mecanismo fundamental de

⁴ Bronckart (2006) associa a noção de organização dos tipos de textos preexistentes ao termo arquiteitualidade.

socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”.

Os gêneros, dessa maneira, estão na base da comunicação interpessoal, pressupondo funções psíquicas desenvolvidas. Assim, seu desenvolvimento (Schneuwly, 1995) não pode ser concebido como uma simples interiorização intersíquica⁵, eles precisam ser introduzidos na sala de aula, por intermédio de um trabalho pedagógico interacionista-social.

Acreditando na *maestria dos gêneros*, defendemos que com o domínio dele o indivíduo pode prever quadros de sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com a qual se depara.

Mas para que o instrumento gênero textual seja eficaz, é importante, tomando como base Schneuwly (2004), a construção por parte do indivíduo dos esquemas de utilização. Estes *esquemas*, por sua vez (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), estão ligados às capacidades de linguagem, que nada mais são do que aptidões requeridas por parte do aprendiz para a produção e a recepção de um dado gênero, numa situação de interação de linguagem (BARROS, 2008). As capacidades de linguagem dividem-se em três categorias:

- a) capacidade de ação (dá possibilidade do agente produtor adaptar sua produção de linguagem ao contexto);
- b) capacidade discursiva (dá possibilidade do agente escolher a infraestrutura geral de um texto: os tipos de discurso e as sequências textuais);
- c) capacidade linguístico-discursiva (dá a possibilidade do agente realizar as operações implicadas na produção textual: as operações de textualização; os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e expressão das modalizações; a construção de enunciados e os itens lexicais).

Assim, constatamos a necessidade do indivíduo de dominar as capacidades de linguagem, a fim de mobilizar um determinado gênero. Schneuwly (2004, p.28) concebe o gênero como um megainstrumento “uma configuração estabilizada de vários sistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos)”, que possibilitam aos indivíduos agir de forma eficaz numa dada situação de comunicação.

⁵ Iniciada por Vygotsky e, posteriormente, desenvolvida por Luria e Leontiev - entre muitos outros cientistas russos - a psicologia histórico-cultural defende que o aprendizado e o desenvolvimento tipicamente humanos só podem ocorrer a partir da internalização (interiorização) das funções intersíquicas (entre sujeitos). Estas funções intersíquicas são co-laboradas (construídas conjuntamente) e mediadas por ferramentas concretas (machado e computador, por exemplo) e instrumentos psicológicos de natureza imaterial (como é o caso do uso de signos na comunicação e pensamento verbal).

É com esse olhar que defendemos a necessidade de introduzir os gêneros em sala de aula, a fim de que o ensino afaste-se da gramatiquice e volte-se para o desenvolvimento de práticas discursivas e relações instauradas pelo agir simbólico sobre o mundo por intermédio da linguagem (NASCIMENTO; SAITO, 2005).

No próximo capítulo, levando em conta que nosso trabalho tem por finalidade a abordagem de um gênero do discurso do argumentar – o artigo de opinião – discutimos sobre a argumentação como atividade linguístico-discursiva.

CAPÍTULO 2

A ARGUMENTAÇÃO COMO ATIVIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DOS ESTUDOS DO DISCURSO DO ARGUMENTAR

Como já mencionado anteriormente, implementamos um projeto didático com um gênero da ordem do argumentar (SCHNEUWLY, 2004), o artigo de opinião. Levando em consideração que este gênero tem por finalidade convencer o leitor, influenciá-lo e conclamá-lo à ação, é essencial explicitar nossas concepções sobre o discurso do argumentar – tema centralizador desta dissertação. Assim, começaremos este capítulo fazendo um breve histórico sobre os estudos da argumentação.

Três campos de reflexão: A Retórica, a Lógica e a Dialética foram os precursores das abordagens modernas sobre a argumentação. Para Plantin (2008), no ponto de vista da organização clássica das disciplinas, a argumentação está ligada à retórica “a arte de bem falar”; à lógica, “a arte de pensar corretamente”; e à dialética, “a arte de bem dialogar”.

Segundo Reboul (2000), os mais antigos estudos da argumentação remontam aos gregos. No século V, antes de Cristo, já havia sido composto o primeiro método de argumentação para convencer um tribunal. Dois sicilianos, Córax e Tísias, foram os fundadores da arte retórica ou a arte da oratória. Eles foram considerados os primeiros profissionais, os chamados retores, responsáveis pelo ensino da Retórica aos cidadãos gregos e tinham como propósito ensinar a população a defender seus direitos em praça pública. O que foi produzido pelos dois à época serviu para orientar os advogados que, não defendiam seus clientes na tribuna, mas, tinham como função preparar os clientes para fazer um perfeito uso da argumentação, a fim de obterem sucesso nas causas que defendiam. Dessa maneira, durante praticamente dois mil e quinhentos anos, a Retórica foi vista como o centro de todo o ensino. Era uma disciplina que tinha como finalidade ensinar as habilidades de falar em público, com o propósito de obter a sua adesão (BRETON, 1999).

Para Citelli (1995), Aristóteles (384-322 a.C), discípulo de Platão e perceptor de Alexandre Magno, foi considerado o primeiro historiador e sistematizador do pensamento argumentativo formal, deslocando-se um pouco mais das atividades práticas. Para Aristóteles,

a Retórica tem algo de ciência, dado que é um corpus com determinado objeto e um método verificativo dos passos seguidos para se produzir a persuasão. Seu objetivo não é o de saber se algo é verdadeiro ou não, mas, sim, cabe verificar quais mecanismos ela usa para fazer algo ganhar a dimensão de verdade.

Uma das inovações de Aristóteles foi o lugar dado ao argumento lógico como elemento central na arte de persuasão. Para ele, a Retórica é, acima de tudo, uma Retórica de prova, de raciocínio e de silogismo retórico. Uma das suas maiores qualidades está no fato de ela ser uma técnica aplicável a qualquer assunto (COSTA, 2002). Aristóteles teve como propósito identificar argumentos-padrão ou modelos-padrão que satisfizessem as condições lógicas e pudessem ser usados em contextos diferentes.

As sistematizações de Aristóteles sobre lógica formal, apesar de permanecerem ainda com o objetivo de apreender a capacidade de raciocínio lógico de crianças e adultos, modificou-se muito com o passar do tempo. Entre os motivos, de acordo com Leal e Morais (2006, pg.13) “foi a busca de melhor contextualizar o uso diário que se faz da atividade argumentativa, assim como a percepção de que a argumentação é uma forma discursiva e, portanto, atrelada às situações de produção”.

Em meados do século XX, a retórica teve o seu *revival* com os trabalhos de alguns estudiosos como Perelman & Tyteca (1958) e Toulmin (1958), em que o caráter retórico da argumentação foi retomado. Toulmin, com a publicação de *The uses of Argument*, e Perelman e Olbrechts-Tyteca, com a publicação de *La nouvelle rhétorique: traité de L'argumentation*.

Toulmin (2001), ao contrário de Aristóteles, foca a lógica informal ao invés da formal. Para o autor, a criação de estratégias de convencimento é fundamental, assim a demonstração das relações entre premissa e a conclusão não são suficientes para impor uma afirmação como verdadeira, o que implica em dizer que a justificação é uma operação necessária. Toulmin (2001) fala de dois tipos de discurso argumentativo: a argumentação simples, em que está presente o ponto de vista, dados e justificativas; e a argumentação complexa, em que aparece a justificação da justificação, a modalização e a contra-argumentação.

Da mesma forma que Toulmin (2001), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), são adeptos da nova retórica, em que o estudo dos meios da argumentação não depende da lógica formal, o que permite obter ou aumentar a adesão de outras pessoas às teses que se propõem. Temos na obra de Perelman e Olbrechts (2002) uma crítica à Retórica clássica defendida por Aristóteles, que direciona seus estudos para a arte de bem falar em público. A preocupação

maior da nova retórica seria com a estrutura da argumentação e não nas leis da lógica, conforme faziam os seguidores da lógica formal.

Para os autores referidos anteriormente, o discurso argumentativo consiste em um espaço em que se busca um efeito sobre o auditório, de levá-los a concordar com um determinado ponto de vista. Assim, para argumentar, de acordo com Perelman e Olbrechts (2002, p.18) “é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”. É importante pensarmos nos argumentos que podem influenciar o interlocutor, preocuparmos com ele e nos interessar por seu estado de espírito.

Os mesmos autores acima fizeram ainda uma distinção entre auditório particular e auditório universal. No primeiro caso, há uma preocupação em reconhecer os pontos de partida e as premissas aceitas pelos interlocutores. O que, em alguns pontos, pode acarretar em problemas, pois ao adaptar seu discurso ao modo de ver de seus ouvintes, pode se apoiar em teses que não são aceitas por outras pessoas. Já o auditório universal seria constituído pela humanidade toda, ou por todos os homens adultos e normais. Neste caso, o orador tem que lidar com um auditório heterogêneo de leitores/ouvintes, em que tem uma imagem pouca precisa (VAN EEMEREN; GROOTENDORST; HENKEMANS, 1996).

A ideia de auditório é válida, mas devemos nos ater ao perigo de se naturalizar o fenômeno da interação, uma vez que no nosso dia a dia há, na construção do discurso, influências do contexto de produção, o que implica em dizer que são mais frequentes as situações a qual nos dirigimos a auditórios particulares. Tal fato nos remete à necessidade de compreendermos de forma mais aprofundada como se dá a produção de argumentos nas diferentes situações de interação, o que torna necessário o estudo da linguagem e da produção do discurso.

Trabalhos como o de Toulmin (2001) e de Perelman e Olbrechts (2002) constituíram-se no primeiro passo em direção ao estudo da argumentação, encarada como atividade linguístico-discursiva. Para Leitão e Banks-Leite (2006), o mérito destes estudiosos está no fato de introduzirem novos caminhos na argumentação em direção à abordagem discursiva e, conseqüentemente, no afastamento da lógica formal. Entretanto, em ambos os estudos faltou dar um tratamento específico, ligado à argumentação como fenômeno discursivo.

Autores como Leitão (2002) consideram a argumentação como uma atividade social, em que indivíduos, que expressam ponto de vistas diferentes sobre um tema, defendem suas posições, visando ao convencimento do interlocutor. O autor referido propõe um modelo de argumentação analítico processual. Sua unidade triádica de análise constitui-se de três

elementos: argumento (composto por ponto de vista e justificativa); contra-argumento (constituído por um ataque ao argumento); resposta (correspondente à reação do falante). Fica evidente em Leitão (2002) que o confronto existente no movimento argumentativo não é da ordem dos interlocutores, mas das ideias postas por eles na teia dialógica.

Partilhando do modelo proposto por Toulmin (2001), Golder e Coirier (1994) chamam a atenção para a importância da contra-argumentação como constituinte do texto argumentativo. Ainda que na construção de um texto argumentativo não tenhamos um opositor presente, é a representação do interlocutor, mesmo que virtual, que possibilitará a elaboração de contra-argumentos. Assim, para a defesa de um ponto de vista, é importante que autor leve em conta os seguintes elementos no texto argumentativo: ponto de vista (tese), justificativa, contra-argumentos e respostas.

Garcia (1981) apresenta também um plano-padrão para orientar na construção de textos argumentativos. O plano da argumentação se constituiria, segundo o autor, de quatro partes: proposição; análise da proposição; formulação de argumentos e conclusão. Por outro lado, quando o autor tem por finalidade contestar um determinado ponto de vista, o plano deve conter: proposição a ser refutada; concordância parcial; contestação ou refutação; conclusão.

Assim, o que percebemos nos estudos dos autores mais contemporâneos, acerca da argumentação, é uma grande preocupação com sugestões didáticas voltadas para o modo como se estrutura o texto. Tratam os textos argumentativos como se existissem modelos únicos para as diferentes condições de produção na sociedade. As características das situações de produção, bem como dos interlocutores não são levados em conta, não passando, portanto, de formulações em abstrato que não correspondem a gêneros textuais (LEAL; MORAIS, 2006).

Para Leal e Morais (2006) é importante darmos uma atenção maior sobre as situações em que a argumentação emerge e aos tipos de estratégias usadas pelos indivíduos para defender um determinado ponto de vista.

Nesse sentido, a fim de darmos prosseguimento às reflexões sobre o discurso argumentativo feitas até aqui, abordamos, sucintamente, no próximo tópico, as diferentes estratégias discursivas presentes na argumentação.

2.2 A QUESTÃO POLÊMICA: ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

Alguns autores defendem que a argumentação é uma propriedade geral do discurso, ou seja, que todo texto tem uma intenção persuasiva.

Ducrot (1981) sustenta a tese de que a argumentatividade não constitui apenas algo acrescentado ao uso linguístico, mas que está na língua. O enunciado é argumentativo não apenas pelo que ele diz acerca do mundo, mas pelo que ele próprio é considerado em si mesmo. Oliveira (2001, p.28), da mesma forma que Ducrot, afirma que “a linguagem é uma ideologia, ou melhor, uma ‘argumentologia’; não falamos para trocar informações sobre o mundo, mas para convencer o outro a entrar no nosso jogo”.

Koch (2002, p.15) discute que o ato linguístico fundamental é o ato de argumentar. Nesse sentido, o ato de argumentar seria encarado como o ato de persuadir, que procura atingir a vontade, ou seja, “(...) a linguagem passa a ser encarada como forma de ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade”. Argumentar seria o mesmo que levar a crer, convencer e persuadir.

Citelli (2004) explica que, em qualquer texto, busca-se o convencimento, objetivam-se os efeitos pragmáticos da linguagem. Seguindo esse raciocínio, entendemos que a argumentação está na língua, não importando por qual meio as pessoas a usam para se comunicar, pois em todo texto há uma ideologia, mesmo que o locutor ainda não tenha plena consciência disso.

Assim, ainda que concordemos com a concepção defendida por esses autores de que em todo texto há, de certa forma, uma intenção persuasiva, sustentamos a ideia de que existem alguns textos, no caso, gêneros textuais, que trazem de forma mais explícita o intuito discursivo de defender uma posição/tese/premissa sobre um determinado assunto.

Dolz e Schneuwly (2004), situando suas pesquisas na corrente da didática das línguas, e tendo por finalidade o ensino-aprendizagem da escrita, propõem critérios para a seleção dos gêneros como objetos de ensino, apresentando um quadro de agrupamentos de gêneros textuais que tem contribuído para que professores selecionem os gêneros, de acordo com características embasadas em: a) capacidades de linguagem dominantes e b) domínios discursivos em que emergem os tipos textuais predominantes. Os autores propõem, para fins de seleção dos gêneros que poderão organizar progressões curriculares (NASCIMENTO, 2009), a divisão dos gêneros textuais em cinco agrupamentos: textos da ordem do relatar,

textos da ordem do narrar, textos da ordem do expor, textos da ordem do descrever ações e textos da ordem do argumentar. Organizados pelas semelhanças que as situações de produção dos gêneros de cada um dos agrupamentos apresenta, a divisão por agrupamentos permite ao professor selecionar os gêneros para o ensino, considerando capacidades de linguagem e domínios discursivos determinados.

Segundo esses autores, a produção de textos e/ou discursos da ordem do argumentar requer, como capacidade de linguagem dominante, a defesa de pontos de vista sobre uma questão polêmica, tais como: textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates, editoriais, requerimentos, ensaios, resenhas críticas, artigos de opinião, monografias, dissertações, entre outros.

Dolz e Schneuwly (2004) postulam que nas esferas sociais de interação, em que ocorrem situações em que as pessoas necessitam defender suas opiniões, convencer ou refutar pontos de vista opostos aos seus, circulam textos da ordem do argumentar, cujo tipo dominante é, via de regra, argumentativo, e são constituídos por cadeias de justificativas ou contra-argumentações implícitas ou explícitas, decisões que são determinadas pela base de orientação do enunciador sobre o contexto da sua ação de linguagem.

Dando continuidade às estratégias argumentativas, alguns autores, como Blair e Johnson (1987), sustentam a ideia de que as premissas para a conclusão devem satisfazer a três critérios: relevância, suficiência e aceitabilidade. O primeiro caso, o critério da relevância, refere-se à relação entre o que é defendido e à justificativa utilizada. Nesse sentido, se por um momento houver dúvida quanto à relevância da justificativa por parte do interlocutor, o produtor poderá justificar a justificativa, estabelecendo um elo entre o ponto de vista e ela. O critério da suficiência leva em conta a avaliação sobre a força da justificativa. Neste caso, cabe perguntar se as justificativas apresentadas são suficientes para um determinado ponto de vista. Quanto ao critério de aceitabilidade, é importante observar se há realmente evidências suficientes para a aceitação da justificativa. Neste sentido, as representações sobre os interlocutores é que permitirão ao produtor buscar apresentar evidências ou não de que as premissas são verdadeiras.

Outro ponto importante, quanto às estratégias argumentativas, diz respeito à contra-argumentação, que para Leitão (2000) exerce um papel fundamental no momento de negociar e revisar os pontos de vista. A contra-argumentação promove uma reflexão crítica, dado que o indivíduo, diante de diferentes pontos de vista, é levado a revisar seu posicionamento.

Citelli (2000), no que se refere aos distintos graus de explicitude dos argumentos, defende que, no processo de argumentação, algumas vezes, apresentam-se argumentos visíveis e assume-se explicitamente o ponto de vista e, outras vezes, são adotados mecanismos mais mascarados, a fim de conduzir o auditório. O autor refere-se a três tipos básicos de raciocínio discursivo: a) *o raciocínio apodítico* que possui o tom de verdade inquestionável; b) *raciocínio dialético* que busca quebrar a inflexibilidade do raciocínio apodítico; c) *raciocínio retórico* que apresenta semelhança entre o dialético e o retórico.

De outro lado, Breton (2003) defende a ideia de que para persuadir um interlocutor é importante, em um primeiro momento, estabelecer um acordo inicial a respeito das premissas que serão construídas. Assim, é necessário que se construa algo em comum entre o orador e o auditório. E, em um segundo momento, deve-se vincular as premissas ao ponto de vista defendido.

Ampliando a discussão e apoiando-se em Adam (1992; 1999), Bronckart (2003) refere-se ao protótipo da sequência argumentativa como uma sucessão de quatro fases: fase da premissa; apresentação do argumento; apresentação do contra-argumento e conclusão.

De acordo com o autor, esse modelo pode se realizar de modo simples, deixando implícitas as outras fases da argumentação (da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão) ou de modo mais complexo (explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, etc.).

Dessa forma, tomando como base os pressupostos interacionistas sócio-discursivos, vimos que as decisões, acerca da estrutura do texto, vão depender de como a situação de produção é representada pelo autor e das suas capacidades para operar (usar) aquele instrumento semiótico (o gênero textual). Assim, como não há um modelo universal de texto argumentativo, são os contextos de produção que criam práticas de linguagem que, historicamente, conduzem a modelos estáveis de textos, os gêneros textuais.

Com isso, reforçamos a tese do ISD de que as estratégias de argumentação são capazes de orientar a organização da estrutura textual e que é a situação de produção que direciona o produtor.

No tópico seguinte, ampliando a discussão sobre estratégias argumentativas, abordamos as fases presente nos discurso do argumentar. Para isso, damos destaque ao modelo proposto por Bronckart (2003), que, por sua vez, baseia-se em Jean Michel Adam (1999, 2008).

2.3 O DISCURSO ARGUMENTATIVO NA PERSPECTIVA DO ISD: A ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DOS TEXTOS

Nos últimos anos, como constatamos nos tópicos anteriores, diversas pesquisas têm se orientado para a argumentação como tema. A causa desse fenômeno está, provavelmente, nas demandas sócio-culturais das formações sociais, uma vez que a sociedade está cada vez mais voltada ao debate, à discussão e isso tem implicado em diálogo, argumento e conhecimento.

Bronckart (2003), em seus estudos, afirma que na infraestrutura de um texto, podemos encontrar tanto os tipos de discurso quanto as sequências. Seguindo alguns postulados de Adam (1992), Bronckart (2003) explicita que os gêneros textuais são formados por “esquemas linguísticos” básicos, ou seja, sequências textuais, na terminologia daquele autor. Essas sequências textuais exercem um papel de destaque na organização infraestrutural mais geral de um texto, uma vez que têm por base favorecer a organização linear do seu conteúdo temático.

Já para Adam (1992), as sequências são construtos teóricos semiotizados numa língua natural, por intermédio de propriedades linguísticas específicas que, em geral, abarcam poucas categorias como as da narração, descrição, argumentação, explicação, diálogo e injunção, por exemplo.

Bronckart (2003) defende que as outras “formas de planificação do texto” podem ser feitas a partir de *script* (organização linear) e de *esquematisação*, relacionando às outras sequências discursivas e legitimando, dessa forma, o caráter dialógico das sequências textuais, visto que estão a serviço da interação verbal. Dessa maneira, por intermédio da análise de tais componentes discursivos, o autor reconhece o entrelaçamento dos elementos constituintes dos tipos discursivos e legitima o caráter heterogêneo do texto.

Quanto à sequência argumentativa, elemento foco desta pesquisa, ela está presente em vários gêneros, como carta de leitor, ensaio, monografia, sermão, editorial, crítica, redações dissertativas, assembleia, artigo de opinião, etc. Assim, ainda que não neguemos a presença da argumentação em agrupamentos de outros gêneros, dado que podemos, por exemplo, encontrar a sequência argumentativa em gêneros da ordem do narrar (quando personagens defendem pontos de vista), existem gêneros em que há o predomínio da ação discursiva do argumentar. Nesta pesquisa, por exemplo, trabalhamos com um gênero predominantemente argumentativo, o artigo de opinião.

2.3.1 O Modelo de Jean Michel Adam: a sequência argumentativa e as suas respectivas fases

Jean Michel Adam, pesquisador da linguística textual e da análise do discurso francesa, vem desenvolvendo uma série de estudos que trazem um enfoque bastante abrangente de texto e de seus procedimentos de análise. Seus conceitos são, na maioria das vezes, entendidos de acordo com as linhas de análise a que o próprio autor vem se vinculando ao longo dos anos, a análise do discurso relacionada à linguística textual e a questões envolvendo a textualização.

Em trabalhos mais recentes (ADAM, 2008), o autor aborda como a partir de uma proposição-enunciado, unidade textual básica, as relações de significado vão construindo unidades mais complexas, as sequências ou períodos e o plano de texto. Nesse contexto, o nível sequencial é encarado como um dos pontos-chaves dos pressupostos construídos pelo autor, que reúne cinco sequências: a narrativa, a argumentativa, a descritiva, a dialogal e a explicativa. A princípio, Adam (1997) concebia sete tipos de sequência: narrativa, descritiva, argumentativa, expositivo-explicativa, injuntivo-instrucional, conversacional e poético-autotélica. Posteriormente, conforme Bonini (2005), Adam reduziu o número para cinco: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal, excluindo a injuntiva, por considerá-la parte da descrição, e a poética por considerar o texto poético como o resultado dos ajustes de superfície na base do texto. Dessa forma, o autor referido acima conclui que Jean Michel Adam erige a noção de sequência, a partir de seis conceitos-chave, sendo eles: os conceitos de gênero e de enunciado (BAKHTIN, 1929), de protótipo (ROSCH, 1978), de base e tipo de texto (WERLICH, 1976) e o de superestrutura (VAN DIJK, 1978).

No que se refere à argumentação, assunto principal a ser tratado neste tópico, para Adam (2004), ela é uma operação sempre presente no discurso, podendo assim ser confundida ou, até mesmo, relacionada a outras sequências. No entanto, a sequência argumentativa apresenta determinadas particularidades prototípicas que a diferencia, por exemplo, de sequências como a narrativa e a explicativa. Isso a torna um elemento base para artigos de jornal, revistas, discursos políticos e publicitários, meios de comunicação em que se pretendem vender ou transmitir uma ideia. O ato argumentativo, conforme Ducrot (1987, 1988), é construído com base em um já-dito (um *topos*), um dizer anterior e conhecido pelo interlocutor, que quase sempre aparece implícito. O exemplo de Adam é a frase: *A marquesa*

tem mãos suaves, mas eu não a amo. O topos, nesse caso, é o enunciado implícito: “*Os homens amam as mulheres que têm mãos suaves*”.

Para Adam (2004), as sequências argumentativas podem realizar dois movimentos: demonstrar ou justificar uma tese ou refutar outras teses ou argumentos adversos. Dessa forma, somos tomados por trâmites argumentativos que nos fazem apresentar uma posição diante de uma tese inicial e essa posição é mediada por fatos, argumentos e provas.

A seguir o esquema:

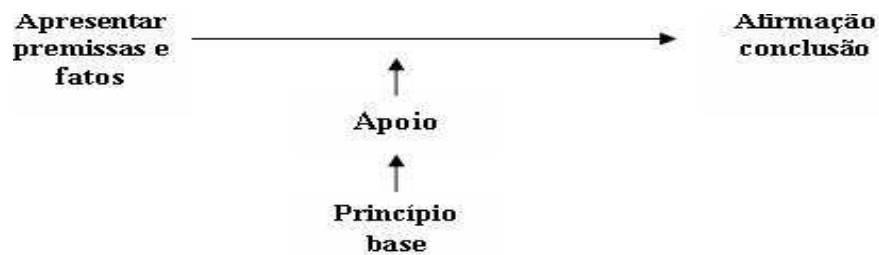


Figura 1: Esquema 1;
Fonte: Adam (2004, p.92).

O esquema de Adam (2004) tem como base o princípio dialógico de Moeschler (1985 apud ADAM, 2004), em que um discurso argumentativo se estabelece sempre com relação a um contradiscurso efetivo ou virtual e defender uma determinada tese leva sempre a entrar em contradição com outras conclusões. Com base nisso, não se cria somente uma polêmica ao entrar em acordo ou desacordo com alguém, mas se toma posse de uma posição contra-argumental. Esse fato é uma característica fundamental da argumentação que a distingue, nitidamente, da demonstração ou da dedução que, em um dado sistema, são irrefutáveis.

Adam (1997), em suas discussões, não deixa de lado uma questão que apresenta como importante, o princípio dialógico. Com esse princípio, apresenta a sequência argumentativa prototípica da seguinte forma:

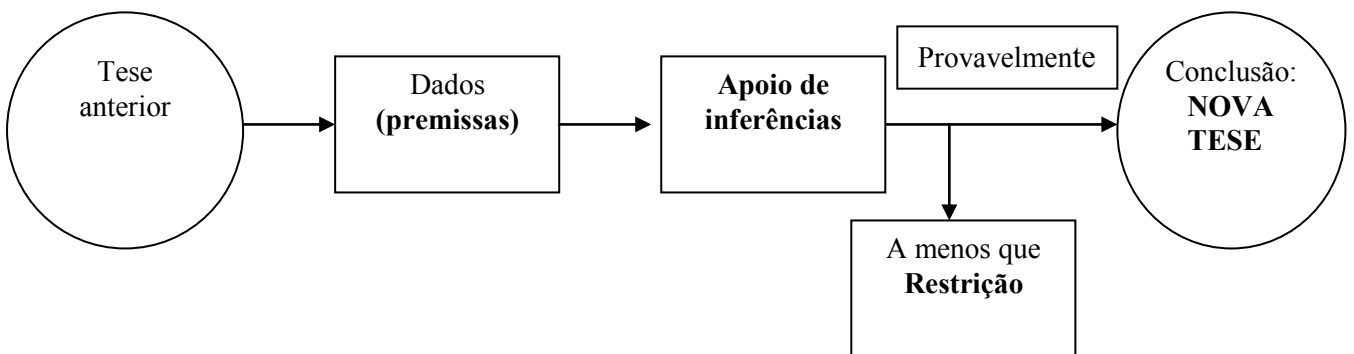


Figura 2: Esquema 2, baseado em Adam (1997, p.108).

De acordo com Adam (2004), seu esquema não está estruturado em uma ordem linear obrigatória. A nova tese, por exemplo, pode ser formulada no início e retomada por uma conclusão que a duplica ao fim da sequência.

Quanto a Bronckart (2003), no que se refere à sequência argumentativa, como foi colocado em outro momento no trabalho, constitui quatro fases: a) fase das premissas, em que são propostos os dados iniciais para que seja inferida uma determinada tese ou ponto de vista; b) a fase dos argumentos, em que são inseridos elementos, a fim de orientar o discurso para a conclusão; c) a fase de contra-argumentos, em que são apresentadas as restrições com relação ao ponto de vista defendido e as refutações a essas restrições; d) a fase da conclusão ou nova tese, em que é reafirmado o ponto de vista assumido a partir dos efeitos de argumentos e contra-argumentos.

Bronckart (2003), da mesma forma que Adam (1997), traz o conceito de nova tese, em que supõe uma tese anterior que fica implícita, conferindo a esta sequência uma visão dialética da argumentação. Para o referido autor, o modelo colocado acima pode ser realizado de modo simplificado (da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícito as outras fases) ou de maneira mais complexa (explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e dos outros, etc.).

No artigo de opinião⁶ a seguir, apresentaremos as sequências argumentativas utilizadas em gêneros da ordem do expor. Para isso, faremos menção ao modelo proposto por Bronckart (2003).

"O problema que ofusca o brilho"

Aluna: Thairiny Cristiane Ribeiro

Professora: Flaviana Fagotti Bonifácio

Escola: Colégio Técnico de Limeira - Cotil (Limeira, SP)

"Localizada no interior do Estado de São Paulo, Limeira já foi muito conhecida por ser a capital da laranja e por abrigar a primeira fazenda que recebeu imigrantes como trabalhadores no final do século XIX. Com o passar dos anos, os setores que sustentam a economia de Limeira mudaram, e hoje a cidade tornou-se a capital da joia folheada.

Grande parte da população da cidade trabalha e sustenta suas famílias com a fabricação de bijuterias, que inclui solda, montagem e banho (tratamento químico que dá brilho às peças), com a comodidade de serem montadas em fabriquetas de fundo de quintal e banhadas em grandes ou pequenas empresas, clandestinas ou legalizadas.

No entanto, uma questão muito discutida aqui é o impacto ambiental causado principalmente por empresas não regularizadas, geralmente situadas em bairros da periferia da cidade. Por não terem condições básicas de funcionamento e pela ganância dos proprietários que só visam ao lucro e não tratam seus resíduos

⁶ Thairiny Cristiane Ribeiro, 17, autora desse texto, foi uma das cinco vencedoras da categoria artigo de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Este artigo foi publicado na Folha Teen, do Jornal de São Paulo, 17/12/2010.

químicos, despejam tais substâncias, provenientes do processo produtivo dos folheados, diretamente no esgoto de Limeira. (PREMISSA) Como consequência disso, as águas fluviais da cidade apresentam grande quantidade de metais pesados, como cromo, níquel, cobre e chumbo - um risco para a saúde e o bem-estar dos cidadãos, que, em contato com esses metais, podem ser acometidos de problemas gastrintestinais, anemia, danos no sistema nervoso central, disfunção renal, entre outros (ARGUMENTO).

Entretanto, são essas empresas poluidoras que mais empregam a população humilde da cidade, que por ter poucos recursos de renda e educação aceita trabalhar nessas fábricas, mesmo correndo riscos de contaminação, muitas vezes sem registro em carteira de trabalho e sem direitos básicos como décimo terceiro salário e licença-maternidade. (CONTRA-ARGUMENTO1)

Já os proprietários alegam que os custos para o tratamento e regularização da empresa são altos, assim como as exigências para a legalização são absurdas, inviabilizando a produção. (CONTRA-ARGUMENTO2)

De acordo com a Associação Limeirense de Joias (Aljoias), o custo para o tratamento de resíduos químicos é viável, até mesmo para as pequenas empresas, e o rigor é necessário para a legalização, já que esse setor expõe as pessoas a alto risco, direta ou indiretamente. (ARGUMENTO)

Do meu ponto de vista, deve-se investir em projetos educacionais de formação profissional para que esses trabalhadores possam competir no mercado de trabalho e exigir seus direitos. Também é necessário fiscalizar com eficácia, punir e até mesmo promover o fechamento dessas empresas que não tratam seus resíduos e, portanto, desobedecem às leis ambientais. Consequentemente, com a regularização e a profissionalização dos trabalhadores desse setor, a economia, a saúde dos cidadãos e a infraestrutura de Limeira melhorarão (ARGUMENTO).

Todos querem brilhar: ao comprar uma joia folheada, os consumidores querem brilhar; as empresas, ao crescerem, gerarem empregos, aumentarem seus lucros, querem brilhar; o município quer aumentar os índices de desenvolvimento, e, portanto, também quer brilhar. Mas não podemos permitir que as nossas águas percam o brilho, afetando a saúde da população.

É claro que as medidas citadas não irão solucionar todos os problemas dos limeirenses com relação a essas empresas, mas, pelo menos, a tentativa para resolvê-los vale; afinal de contas, como dizia Karl Marx, sociólogo alemão, de nada valem as ideias sem homens que possam pô-las em prática." (CONCLUSÃO)

O texto de Thairiny, por ser um artigo opinativo, apresenta uma grande ocorrência de seqüências argumentativas. Isso ocorre por ser um gênero que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor (PEREIRA, 2007).

No artigo, a fase da premissa seriam os dados iniciais do impacto ambiental causado por empresas não regularizadas. A partir deste dado, podemos inferir a tese ou o ponto de vista a ser abordado no texto.

Encontramos no texto, como um todo, um entrelaçamento entre as fases de maneira mais complexa, argumento e contra-argumento. Primeiramente, a produtora do texto argumenta abordando o lado negativo das empresas não regularizadas na cidade que favoreceram o surgimento de impactos ambientais, como o fato das águas fluviais da cidade apresentarem grande quantidade de metais pesados. Em seguida, após mencionar o lado negativo das empresas não regularizadas, contra-argumenta, dizendo que as empresas poluidoras, apesar de seus aspectos negativos, são as que mais empregam a população humilde da cidade e que os custos para a regularização da empresa são muito altos.

Ainda que os contra-argumentos sejam fortes, a produtora argumenta dizendo que os custos para o tratamento de resíduos químicos é viável, até mesmo, para as pequenas empresas, já que expõe as pessoas a alto risco e que, além disso, é necessário investir em

projetos educacionais para que os trabalhadores possam competir no mercado de trabalho e exigir seus direitos.

Por intermédio dos exemplos, constatamos que, no processo de argumentação, o contra-argumento corresponde à antecipação de um possível ponto de vista ou argumento. Para Silva (2002, p.6), “é no uso de tais operações que se estabelece, no diálogo, a presença da divergência como elemento que imprime na argumentação o caráter dialético próprio das situações discursivas”. A contra-argumentação, dessa maneira, vai além de um simples elemento retórico, que entra no texto e confere respeito ao argumento (KOCH, 2002), ela confere uma marca importante no processo dialético da argumentação.

Quanto à conclusão, o produtor do texto reforça a tese defendida no artigo, no que se refere à necessidade de evitarmos o impacto ambiental, cuidando das águas.

Dando ênfase, assim, ao que foi dito sobre sequência argumentativa, Bronckart (2003), tal como Adam (1997), não defende que todas as fases apareçam explicitamente. Na verdade, o que vemos são possibilidades, visto que o processo de construção do texto é uma atividade social, cultural e é o contexto que vai determinar a estrutura da argumentação.

No próximo tópico, mencionamos os mecanismos de conexão, dado o nosso interesse em destacar os organizadores que possibilitam a transição entre as fases da sequência argumentativa de um texto.

2.4 MECANISMOS DE CONEXÃO: ORGANIZADORES TEXTUAIS PARA A TRANSIÇÃO ENTRE AS FASES DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA

Os mecanismos de textualização, de acordo com o modelo de análise proposto pelo ISD (BRONCKART, 2003), compreendem três categorias análise: os mecanismos de conexão (que explicitam as relações entre os diferentes níveis de um texto, os tipos de discurso, sequências e relações entre as frases sintáticas); os mecanismos de coesão nominal (que explicitam relações de referência e progressão nos textos) e os de coesão verbal (que contribuem para a explicitação de relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição expressos por sintagmas verbais). Responsáveis pela coerência temática do texto, tais elementos são responsáveis por explorar as cadeias de unidades linguísticas, explicitando ou marcando as relações de continuidade ou ruptura da organização dos diferentes elementos que compõe o conteúdo temático.

Como em capítulos posteriores, realizamos a desconstrução e a reconstrução de corpus do discurso argumentativo, no caso o gênero artigo de opinião, e tratamos de forma mais detalhada sobre os mecanismos de textualização, neste capítulo, que tem por finalidade abordar sobre o discurso do argumentar, fizemos menção apenas aos mecanismos de conexão, dado o nosso interesse em destacar os organizadores que possibilitam a transição entre as fases da sequência de um texto, no caso a sequência argumentativa, e promovem a ligação necessária para que as fases venham a se desenvolver.

Os mecanismos fazem menção às relações existentes entre os diferentes níveis da infraestrutura textual. Denominados por Bronckart (2003) como organizadores textuais, este grupo abarca elementos linguísticos de ordem variada, como: conjunções, locuções conjuntivas, advérbios, locuções adverbiais, preposições, sintagmas preposicionais, sintagmas nominais, etc.

No que se refere às funções destes organizadores, Bronckart (2003) assinala que os mecanismos de conexão, quando marcam as articulações do plano textual, assinalando os diferentes tipos de discurso, são denominados de **segmentação**.

Já quando marcam a junção entre as fases de uma sequência, são denominados de **demarcação ou balizamento**. As marcas linguísticas que realizam a marcação são: a) advérbios ou locuções adverbiais e adjuntos adverbiais; b) sintagmas preposicionais; c) conjunções coordenativas; e d) conjunções subordinativas.

No **empacotamento** os elementos marcam a forma de junção das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma sequência.

Quanto aos mecanismos de conexão que se referem à **ligação**, sua tarefa principal é a de articular orações de um só período. Nesse sentido, encontramos uma divisão em: justaposição (coordenação) e de encaixamento (subordinação).

Assim, a fim de demonstrar o que foi dito, abordamos como se dão tais processos nos textos e quais são seus propósitos. Para isso, chamamos atenção, especialmente, aos mecanismos de demarcação ou balizamento no gênero artigo opinião⁷, devido a nossa intenção em destacar os organizadores que possibilitam a transição entre as fases da sequência. Os organizadores mecanismos de conexão encontram-se destacados nos fragmentos dos artigos opinativos a seguir:

⁷ Os fragmentos dos artigos opinativos foram retirados do Jornal Folha de Londrina, em anexo no final da dissertação.

Artigo 1: “O bullying na mídia”

Exemplo 1: “Tem sido comum a mídia abrir espaço para falar sobre o bullying na escola, **entretanto** sua amplitude tem extrapolado os muros de lá. Mensagens e comentários depreciativos têm crescido e obtido divulgação na internet e outros meios de comunicação, principalmente o televisivo (...)”

Exemplo 2: “(...) As abordagens esculachadas feitas por programas de televisão, de auditório ou não ferem princípios constitucionais e inclusive o código civil que determina que todo ato ilícito que cause dano a outra pessoa gera o dever de indenizar, **por isso**, o bullying não culmina na escola está escancarada para todos aqueles que o queiram enxergar (...)”

Artigo 2: “Nova família: abordagem pedagógica”

Exemplo 1: “(...) Esses novos modelos de famílias, **embora** distantes dos modelos convencionados socialmente, podem sem dúvida, oferecer à criança condições de obter sucesso na educação e uma vida harmoniosa, **pois** as funções determinadas como maternas e/ou paternas podem ser assumidas por qualquer pessoa, **por isso**, quando se fala em família na sala de aula, deve-se ter em mente que as crianças têm o direito de não se sentirem diminuídas ou excluídas por terem uma família “diferente” (...)”

Exemplo 2: “(...) No momento em que o aluno apresentar problemas na escola é preciso identificar os tipos de relacionamento e apoio que recebe em casa e não quem são as pessoas que ele tem lá, **além disso**, a escola pode criar entrevistas, debates e apresentar dados sobre as configurações familiares (...)”

Artigo 3: “E viva a miscigenação!”

Exemplo 1: “(...) Quando nos olhamos, identificamos em nosso andar o do negro, o cabelo com cor, que se assemelha à do cabelo do índio e a nossa pele, ao ser observada, tem um pouco de cada cor. **Assim**, somos parte do branco, do índio e do negro (...)”

Exemplo 2: “(...) É tempo de assumir-se, é tempo de entender que o Brasil é rico culturalmente, **porque** herdou de africanos, indígenas e outros povos traços culturais e, **por isso**, necessitamos de dar viva à miscigenação (...)”

Artigo 4: “O homem não é um ser social”

Exemplo 1: “(...) Se leis, preceitos morais e dogmas religiosos resolvessem algumas coisa, o mundo seria o paraíso, **pois** ao longo dos séculos milhões de normas, regras, dogmas e leis foram criados (...)”

Artigo 5: “Globalização, drogas e fronteiras”

Exemplo 1: “(...) **Ainda** segundo a pesquisa, na África Ocidental os principais aeroportos utilizados pelos correios que introduzem a cocaína contrabandeada na Europa são os de Dakar, Conakry, Freetown, Banjul, Accra e Lagos (...)”

Exemplo 2: “(...) **Enfim**, o que chamo de nova violência tem origem no tráfico de drogas e é preciso que haja uma ação globalizada onde os países conjuntamente articulem políticas eficazes de esse mercado ilícito e impeça a entrada de drogas em seus territórios (...)”

No artigo de opinião é comum que cada argumento utilizado para sustentar as conclusões parciais ou a conclusão geral esteja contido em um parágrafo, sendo que grande parte deles é introduzido por organizadores lógico-argumentativos (entretanto, sendo assim, mas sim, dessa forma, portanto, inclusive, por isso, etc.) que relacionam os argumentos num mesmo nível. Além disso, encontramos a presença de argumentos que são melhores reforçados com a utilização de exemplos, realizados por organizadores lógico-argumentativos. Para Oliveira (2003, p.237) o operador lógico-argumentativo exerce um papel importante, já que:

(...) é responsável pela argumentatividade do texto (escrito ou falado); direciona os argumentos para um determinado sentido, faz com que este sentido se realize com o objetivo de produzir um efeito no interlocutor, portanto, os operadores executam, efetuam o caminho, o direcionamento dos argumentos, agindo de forma eficaz, no raciocínio do enunciatário.

Tomando como base os estudos de Koch (1992), no fragmento do artigo 1, primeiro exemplo, encontramos o conectivo **entretanto**. Tal operador lógico argumentativo tem como função contrapor argumentos orientados por conclusões contrárias e exerce, de acordo com Bronckart (2003), a função de empacotamento, já que marca a junção das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma sequência. No exemplo, há uma articulação entre um contra-argumento e um argumento, em que o produtor aborda a importância da mídia por abrir espaço para falar do *bullying* e, em seguida, contrapõe dizendo que nela tem sido comum a presença do *bullying* “Mensagens e comentários depreciativos têm crescido e obtido divulgação na internet e outros meios de comunicação, principalmente o televisivo”.

No artigo 1, temos também a presença do operador **por isso**, exemplo 2, que assinala conclusão. Sua função foi introduzir uma conclusão (de que o *bullying* não está presente apenas na escola, mas em todos os lugares) aos argumentos apresentados em enunciados anteriores: as abordagens feitas por programas de televisão têm desrespeitado muitas pessoas, ferindo princípios constitucionais. Para Citelli (2004) os conectivos como operadores argumentativos não servem, simplesmente, para ligar, mas são elementos coesivos que podem levar à conclusão. No que se refere a Bronckart (2003), tal mecanismo de conexão exerce a função de empacotamento, pois há integração das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma sequência.

No exemplo 1, do artigo 2, o primeiro operador lógico-argumentativo **embora**, tal como o operador **entretanto** do artigo 1, também liga um contra-argumento “os novos modelos de família, embora distantes dos modelos convencionados socialmente” a um argumento “podem, sem dúvida, oferecer à criança condições de obter sucesso na educação e uma vida harmoniosa”. De acordo com Koch (1992), o produtor ao empregar o **embora**, utiliza a estratégia de antecipação, anunciando que o argumento introduzido por tal operador vai ser anulado.

No mesmo exemplo do artigo 2, encontramos ainda o operador **pois** que, de acordo com Koch (1992), denota uma justificação ou explicação por meio de um novo ato de fala, ou seja, de um ato de fala anterior. A conjunção **pois** explica o argumento de que as novas famílias podem oferecer às crianças educação, acrescentando que as funções maternas e paternas podem ser assumidas por qualquer pessoa.

O argumento lógico-argumentativo **por isso**, encontrado ainda no primeiro exemplo, do artigo 2, de acordo com Citelli (2004), conclui a ideia contida no parágrafo de que os novos modelos de família têm sido cada vez mais comuns e que não devem ser excluídos de qualquer espaço, inclusive na sala de aula. Para Bronckart (2003) o mecanismo de conexão **por isso**, assim como o **pois**, do exemplo anterior, têm a função de ligação, dado que articularam frases sintáticas em uma só frase gráfica.

No exemplo 2, do segundo artigo, encontramos o operador lógico-argumentativo **além disso**. Para Koch (1992), tal operador tem como função somar argumentos a favor de uma mesma conclusão. No fragmento, o produtor acrescenta uma nova ideia “a escola pode criar entrevistas, debates e apresentar dados sobre as configurações familiares” sobre o argumento de que a escola tem uma função de identificar os tipos de relacionamento e apoio que os alunos com problemas possuem em casa. O operador lógico-argumentativo **além disso**, de acordo com Bronckart (2003), tem a função de empacotamento, junção de frases em uma mesma fase da argumentação.

No terceiro artigo, com base em Citelli (2004), encontramos dois operadores argumentativos que assinalam conclusão, **assim** (primeiro exemplo) e **por isso** (segundo exemplo). O operador **assim** tem por função concluir a ideia contida no argumento de que nos originamos do homem branco, do índio e do negro. Com base em Bronckart (2003), ele marca a junção entre as fases de uma sequência, sendo denominado como demarcação ou balizamento. Já o operador **por isso** tem como finalidade concluir a ideia de que o Brasil é

muito rico culturalmente graças à miscigenação. Tal mecanismo (BRONCKART, 2003) articula duas ou várias frases em uma só frase gráfica, sendo denominado de ligação.

No exemplo 2, do terceiro artigo, encontramos a conjunção **porque** causal (CITELLI, 2004). Como o Brasil herdou de africanos, indígenas e outros povos traços culturais (causa), acabou resultando em um país rico culturalmente (consequência). Neste caso a oração iniciada pelo **porque** tem a função de causa da oração anterior. Bronckart (2003) denomina esse mecanismo de conexão como mecanismo de ligação, já que articula orações de um só período.

O organizador lógico-argumentativo **pois**, de acordo com Koch (1992), funciona como uma conjunção explicativa no quarto artigo. Ele tem o propósito de introduzir uma explicação quanto ao argumento de que preceitos morais e dogmas religiosos de nada serviram para fazer o homem tornar-se um ser social. Da mesma forma que o mecanismo **porque**, visto no exemplo anterior, o **pois**, de acordo com Bronckart (2003), também exerce a função de ligação.

No artigo 5, o advérbio **ainda** tem por função introduzir conteúdos pressupostos. O pressuposto, de acordo com Ducrot (1984), implica em dizer que algo foi dito de uma forma particular: não é apresentando como aquilo que se quer dizer. A pressuposição, nesse sentido, pode ter duas características fundamentais: o caráter intencional e o seu caráter implícito. No exemplo “Ainda segundo a pesquisa, na África Ocidental os principais aeroportos utilizados pelos correios (...)”, fica implícito que a pesquisa traz mais informações quanto à questão das drogas.

O operador argumentativo **enfim** do exemplo dois, do artigo cinco, tem como finalidade introduzir, tomando como base Koch (1992), uma conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores. Nesse sentido, reafirma a tese de que a violência tem origem no tráfico e sugere uma solução para o problema abordado no artigo opinativo. O operador argumentativo **enfim**, assim como o **ainda** (BRONCKART, 2003) exercem a função de demarcação ou balizamento, dado que marcam pontos de articulação entre as fases de uma sequência.

Com isso, tendo como exemplo fragmentos de alguns artigos opinativos, anexo A, vimos que as marcas que realizam a função de balizamento desempenham um papel essencial no que se refere à articulação entre as fases de uma sequência e na organização interna de tais fases.

Entre os operadores lógico-argumentativos, verificamos a presença marcante de conjunções adversativas, estabelecendo relações de contrariedade e refutação. Isso acontece porque os contra-argumentos precisam ser refutados para reforçar a premissa defendida pelo artigo de opinião. Posteriormente, encontramos a presença de conjunções indicando causa e explicação, a fim de justificar os argumentos. Isso significa que as fases do argumento precisam, geralmente, ser reforçadas por meio de esquematizações que trazem fatos que funcionam como justificativas ou explicações. Por último, temos a presença dos organizadores lógicos argumentativos que têm como finalidade concluir o que foi abordado nos parágrafos ou no artigo como um todo.

No próximo capítulo, para darmos prosseguimento a este assunto, realizamos a desconstrução (e a construção) do gênero artigo de opinião. Com isso buscamos ampliar os nossos conhecimentos sobre o gênero para, posteriormente, realizarmos a transposição didática que consiste na adaptação desse saber (externo) para o saber (interno) a ser internalizado por nossos alunos.

CAPÍTULO 3

UM GÊNERO TEXTUAL DO DISCURSO ARGUMENTATIVO: DE OBJETO SOCIAL A OBJETO A ENSINAR

Para o ISD, tomando como base Bronckart (2003, p.21), “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”. Nesse sentido, estudar a linguagem sócio-discursivamente implica em compreender as ações humanas e as interações sociais, o que vai muito mais além do que, simplesmente, elaborar um modelo das condições de produção do texto e de sua organização.

No que se refere ao agir coletivo, o ISD diferencia atividade e ação. O termo *atividade* designa a leitura do agir, implicando as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo, ou seja, as formas de organização cooperação-colaboração dos humanos, em que as dimensões motivacionais, intencionais e estruturais são regidas pelo coletivo. Já a *ação* designa uma leitura do agir implicando as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível individual, de pessoas singulares, remetendo a condutas finalizadas e motivadas por um indivíduo. A *ação* é um recorte da atividade de linguagem (do agir coletivo), cuja responsabilidade é atribuída a um indivíduo singular: o agente, actante ou ator da ação⁸. Assim, a vida psicológica humana consiste, então, regularmente, em uma negociação entre propriedades de ação externa (socialmente avaliadas) e propriedades de ação interna (na forma como as avaliações sociais são representadas pelo agente/actante).

Para Bronckart (2003), as atividades discursivas são materializadas em textos, que são definidos como os correspondentes empíricos de uma determinada ação de linguagem. O texto, dessa forma, não é uma unidade linguística, dado que suas condições de abertura, de fechamento (e de planejamento geral) não dependem do linguístico, mas são determinadas pela ação que o gerou, ou seja, o texto é uma unidade comunicativa. Ainda, segundo Bronckart (2003, p.71), “a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de

⁸ O agir está diretamente ligado ao actante. O termo actante refere-se a qualquer pessoa implicada nesse agir, sem que sejam feitas quaisquer interpretações. Esse actante, por sua vez, pode ser representado como o ator ou agente. O termo ator é empregado quando, na interpretação de um texto, o actante aparece como fonte de um processo em que lhe são atribuídos capacidades, motivos e intenções. Já o termo agente/autor, refere-se ao actante que não recebe essas atribuições (BRONCKART; MACHADO, 2004).

linguagem situada, oral ou escrita”. Nesse sentido, observamos que o autor chama a atenção para o papel contextual dos textos. Para os pesquisadores do grupo genebriano, o texto sempre está em interdependência com o contexto (situação de produção), apresentando mecanismos enunciativos e mecanismos de textualização que garantem a coerência do texto⁹. Por outro lado, todo texto configura-se em um modelo de gênero, o que contribui para a transformação histórica contínua. Os gêneros textuais, vistos como construtos históricos, ficam disponíveis no *arquitexto* de uma determinada formação social. Assim, quanto aos gêneros textuais, para Machado (2005, p.250):

(...) eles são de avaliações sociais permanentes, o que acaba por constituirlos, de “reservatórios, de modelos de referência”, dos quais tanto todo produtor deve se servir para realizar ações de linguagem. Eles se encontram necessariamente indexados às situações de ações de linguagem e são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para determinada situação de ação.

No quadro epistemológico do Interacionismo Sócio-Discursivo (BRONCKART, 2003, 2006, 2008), as relações entre desenvolvimento e aprendizagem são processos interrelacionados: o indivíduo imerso em um contexto cultural que lhe dá a matéria prima do funcionamento psicológico tem o seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. Quando existe intervenção formativa deliberada de outro sujeito (NASCIMENTO, 2011), o processo ensino e aprendizagem passa a fazer parte de um todo único, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre ambos. No processo em que o instrumento é aquilo que se encontra entre o trabalho do professor e o objeto de ensino, o conceito de “mediação instrumental” (VYGOTSKY, 2003) é fundamental, pois cabe ao professor organizar, dirigir e administrar as situações de aprendizagem, trabalhando a partir das representações dos alunos, dos seus erros, dos obstáculos para a aprendizagem, acionando instrumentos que envolvam os alunos e contribuam para o monitoramento, a regulação e a *avaliação formativa* (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010).

Para Nascimento (2011), o conjunto de *capacidades e competências* do professor são fundamentos dos movimentos que são condicionados, principalmente, pelo conhecimento que vai constituir os dois níveis da transposição didática: da transposição externa dos objetos sociais à transposição interna. A autora salienta que a transposição didática externa implica as

⁹ Fundamento do ISD que tem sido mal compreendido por iniciantes nos estudos dos gêneros discursivos.

transformações, adaptações e transformações pelas quais os saberes legítimos, sob o ponto de vista científico, são validados nos parâmetros curriculares oficiais e diretrizes educacionais e tem como função situar o professor nos saberes específicos no universo de uma disciplina escolar.

Assim, pelas representações dos elementos dos três mundos: mundo físico, mundo social, mundo subjetivo, que resumem o contexto específico do “agir humano”, podemos compreender melhor o estudo dos processos de cooperação interindividual que se estruturam no mundo social (BRONCKART, 2003). Sintetizando a formulação do autor para contextualizar o agir humano, vejamos: a) mundo físico, que se refere aos parâmetros do ambiente; b) mundo social, que se refere à cooperação entre membros do grupo e conhecimentos coletivos acumulados; c) mundo subjetivo, que está relacionado às imagens que os indivíduos fazem de si mesmo ao agir na comunicação.

Pensando, dessa maneira, no papel de professor, aluno e pesquisador, é indispensável que se chegue à transposição didática da teoria de ensino/aprendizagem na perspectiva interacionista sócio-discursiva. Para isso, buscamos apoio em Bronckart (2003), que propõe elaborar não apenas um modelo geral das condições de produção de texto e de sua organização interna, como também compreender a ação humana e as interações envolvidas nessas ações.

O Interacionismo Sócio-Discursivo deixa em segundo plano a noção de “tipo de texto” a favor dos gêneros e dos tipos de discurso e procura focalizar as condições externas de produção dos textos. No que se refere a Bronckart (2003), os gêneros são colocados em correspondência com as unidades psicológicas e os tipos de discurso (narração, relato, discurso teórico e discurso interativo) que serão vistos como formas linguísticas que entram na composição dos gêneros.

Seguindo esta perspectiva, na hora de elaborar e compreender um texto, o produtor deve tomar certas decisões com o objetivo de melhor desempenhar a ação discursiva, tomando como referência Bronckart (2003), sobre a situação em que materializa a ação: o contexto de produção, a valoração apreciativa do tema, de acordo com as representações do mundo físico e sócio-subjetivos que constituem a base de orientação para o agir comunicativo. Deverá fazer, ainda, uma escolha de um determinado gênero presente no

arquitexto¹⁰, seguindo experiências sócio-históricas acumuladas através da ação de linguagem verbal.

No quadro a seguir, apresentamos o modelo bronckartiano:

Quadro 1: O contexto de produção de acordo com Bronckart (2003)

Mundo Físico	Mundo social e subjetivo
O texto resulta de um comportamento verbal concreto, sendo assim, surge de um ato realizado em um contexto físico por quatro parâmetros principais: o lugar físico da produção; o momento de produção; o emissor que produz fisicamente o texto oral ou escrito; o receptor que recebe o texto concretamente.	A produção do texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social, isto é, no quadro de uma interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que dá de si ao agir). Esse contexto pode ser decomposto em quatro parâmetros principais: o lugar social (em que interação o texto é produzido); a posição social do emissor (a posição social que o emissor desempenha na interação em curso); a posição social do receptor (papel social que o emissor desempenha na interação em curso) e o objetivo da interação (ponto de vista do enunciador).

De acordo com a proposta de análise de textos do ISD¹¹, os gêneros de texto deverão ser analisados em uma perspectiva “descendente” que propõe a distinção dos seguintes níveis da análise: a) nível da ação de linguagem em uma dada situação; b) nível da organização interna do texto, que é o correspondente empírico de uma ação de linguagem, criado pela mobilização dos recursos linguísticos de uma língua natural.

A organização interna pressupõe a organização mais profunda do texto, “a infraestrutura textual”, que torna possível a verificação do plano geral do texto, os mundos discursivos em conjunção ou disjunção em relação ao mundo da ação de linguagem em curso, implicados ou autônomo em relação à ação de linguagem. Assim, no mundo conjunto, as ancoragens espaço-temporais caracterizam os gêneros da ordem do EXPOR. No mundo disjunto, as ancoragens espaço-temporais referem-se à ordem do NARRAR. No mundo implicado, o texto implica deitivamente o contexto da ação de linguagem. No mundo autônomo, em contrapartida, o texto não requer conhecimento do contexto de produção.

¹⁰Os gêneros estão disponíveis no que Bronckart denomina de arquitexto de uma determinada comunidade verbal, o qual é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes e orientados pelas formações sociais contemporâneas. O agente-produtor, para Bronckart, principalmente o inexperiente, parte desses arquitextos, de modelos indexados, dos parâmetros de representação e do conteúdo temático, mas no final do processo pode e deve encontrar seu estilo individual (BAKTHIN/VOLOCHINOV, 1997).

¹¹ Para aprofundamento na proposta de análise de textos do ISD remetemos o leitor às obras de J.P. Bronckart, assim como às publicações dos estudiosos brasileiros do ISD.

Temos, assim, os arquétipos discursivos que, segundo Bronckart (2003), correspondem a quatro mundos discursivos: mundo do expor implicado; mundo do expor autônomo; mundo do narrar implicado e mundo do narrar autônomo.

Os arquétipos discursivos (BRONCKART, 2003) dividem-se ainda em dois grupos:

- a) os que estão no eixo do expor: discurso interativo e o teórico;
- b) os que estão no eixo do narrar constituindo: o relato interativo e a narração.

Esses arquétipos concretizam a organização sequencial do conteúdo temático: as sequências narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, conversacionais-dialogais, de scripts e esquematizações – formas linguísticas que constituem os gêneros, instrumentos da ação de linguagem.

As sequências lineares do texto, de acordo com o mesmo autor citado, constituem o nível dos mecanismos de textualização que compreendem: a conexão, a coesão nominal e a verbal (discutida pela Linguística Textual); e os mecanismos da responsabilidade enunciativa: distribuição de vozes e marcação das modalizações, responsáveis pela coerência interna. Dessa forma, a fim de visualizarmos melhor o modelo de análise do ISD para a arquitetura textual, tomemos como exemplo a figura 3, uma adaptação de Bronckart (2006, p.147):

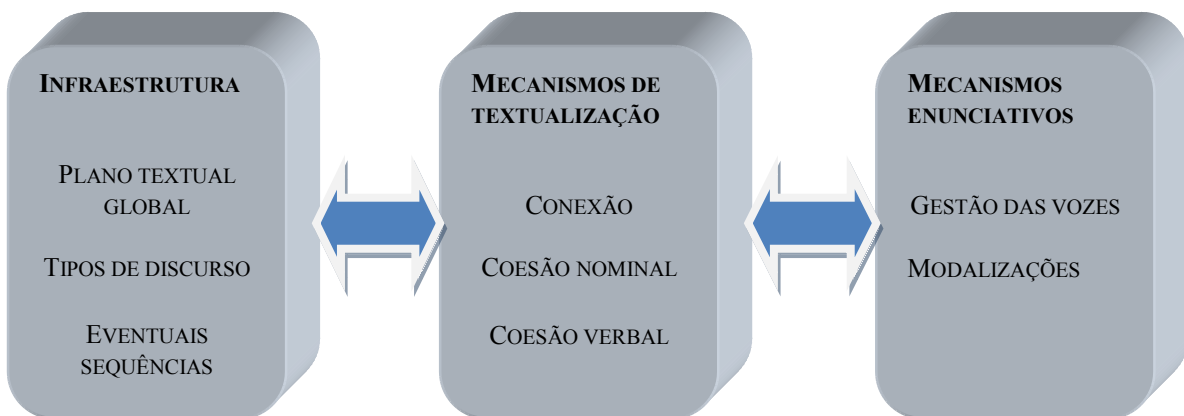


Figura 3: Os três níveis da arquitetura textual

As categorias de análise, embora algumas vezes sejam estudadas separadamente, encontram-se em permanente diálogo, pois são interdependentes entre si.

No tópico que segue, apresentamos o conceito de modelo didático e a sua importância.

3.1 A ELABORAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: FERRAMENTA PARA A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

O *modelo didático* é um instrumento/ferramenta¹² didática que visa à organização dos saberes a serem internalizados pelo professor sobre uma prática discursiva de referência que será didatizada posteriormente.

O termo modelo didático surgiu em Genebra-Suíça, com a finalidade de contribuir com o trabalho docente e favorecer o ensino/aprendizagem, tanto na produção quanto na compreensão de textos em francês. Para o grupo de Genebra, o modelo didático tem a função de nortear as atividades em sala de aula, sendo que esse deve vir sempre antes do ensino aprendizagem de qualquer gênero.

De acordo com Pietro & Schneuwly (2003), o primeiro passo para venhamos ensinar um determinado objeto é por intermédio do modelo didático. Assim, esse último, conforme os mesmos autores mencionados, possui as seguintes características:

- a) uma dimensão praxeológica;
- b) uma força normativa;
- c) é o centro do processo de todo ensino e posterior aprendizagem;
- d) pode ser implícito/intuitivo ou explícito e conceitualizado;
- e) é o ponto de início e ponto de chegada do trabalho a ser realizado;
- f) é uma teoria mais genérica das atividades languageiras;
- g) é sempre o resultado de práticas de linguagem anteriores;
- h) permite, com base nas práticas sociais, produzir SDs;
- i) é o lugar de reflexões e práticas pedagógicas.

Machado e Cristóvão (2006) sustentam que os modelos didáticos dos gêneros são objetos descritivos e operacionais que, ao serem construídos, tendem a facilitar a apreensão da complexidade da aprendizagem de um dado gênero. Nesse sentido, para as autoras, o modelo permite visualizar as características do gênero em estudo/análise/ produção.

¹² Nascimento (2011) destaca a distinção proposta por Rabardel (1995) entre *ferramenta/artefato* e *instrumento*. Nas pesquisas da autora, sobretudo nas interpretações dos dados, o termo *instrumento* é utilizado quando a *ferramenta* foi apropriada pelo sujeito. A *engenharia didática proposta pelo ISD* centrada no ensino da língua por meio da apropriação de práticas languageiras/gêneros tem como foco a utilização de *instrumentos/ferramentas* didáticas para o desenvolvimento de *capacidades*, tanto do professor – como *ator* do processo de mediação formativa –, como dos alunos – no processo de apropriação de práticas de linguagem atualizadas sempre em algum gênero de texto.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) salientam que para a caracterização do gênero é fundamental a coleta de textos autênticos, os quais se constituem num corpus, que quanto mais ricos e variados mais a observação se estenderá a realizações diversas referentes aos gêneros trabalhados. Para os mesmos autores ainda, o modelo didático é o produtor de uma construção tripartite em interação e em evolução: princípio da legitimidade (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas); princípio da pertinência (refere-se às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem); princípio da solidarização (tornar coerentes os saberes tendo em vista os objetivos visados).

Com base nisso, temos o que os autores genebrianos chamam de modelo didático do gênero, o produto de uma determinada construção, em que a base é a articulação dos três princípios descritos: legitimidade, pertinência e solidarização.

Para Machado e Cristóvão (2006) a construção de um modelo didático pode envolver a análise de um conjunto de textos pertencentes ao gênero, considerando os seguintes elementos: a) as características da situação de produção; b) os conteúdos típicos do gênero; c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; d) a construção composicional característica do gênero; e) o seu estilo particular (as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador; as sequências textuais e os tipos de discursos 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 e as características lexicais).

As mesmas autoras salientam também que a construção de modelos didáticos abre a possibilidade da utilização de referências teóricas diversas, de diferentes estudos sobre o gênero ensinado.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sustentam que para se realizar um trabalho com sequências didáticas¹³, os saberes a serem transpostos para a sala de aula devem estar fundamentado num modelo didático de gênero, a fim de apontar aspectos centrais a serem ensinados. Schneuwly (2005) discute a questão dizendo que o saber é fundamental para a aprendizagem, já que é visto como um saber útil, antes de ser transposto para a sala de aula. Os saberes, nesse sentido, não existem primeiramente para ser ensinados, mas para serem usados nas mais diversas situações.

¹³ As sequências didáticas são um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004).

Para Dolz e Scheneuwly (2004), ainda, a construção de um modelo didático constitui a explicitação de hipóteses sobre certos dados: resultados de aprendizagem expressos/esperados em documentos oficiais; conhecimentos linguísticos, como o funcionamento do gênero para os especialistas e psicólogos e, por último, a capacidade mostrada pelos estudantes.

Assim, a pesquisa sobre o gênero e a desconstrução analítica de um *corpus* do gênero, de acordo com a proposta de análise de Bronckart (2003), nos parece essencial para o trabalho didático que virá depois, tendo em vista que para nós o modelo didático precisa se sustentar a partir do tripé: desconstrução, descrição e indicação das dimensões ensináveis do gênero.

Bronckart (2003) defende que para um estudo eficaz é necessário termos conhecimentos prévios sobre os gêneros. Nesse sentido, justifica-se a análise de um conjunto de textos do mesmo gênero, ao mesmo tempo em que articula os três níveis do folhado textual de Bronckart (2003): as capacidades de ação, as capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

A desconstrução de um corpus de textos, de um gênero em específico, vai propiciar a definição da atividade que ele configura, o contexto de produção em que emerge, os mecanismos discursivos (o que compreende o plano textual global, os tipos de discurso e os tipos de seqüências); as formulações (conexão, coesão nominal, coesão verbal, gerenciamento das vozes, modalizações, seleção lexical, mecanismos de refutação, etc.) que são elementos necessários para que ocorra no aluno o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão e produção dos textos.

Assim, em consonância com os autores do ISD e tendo como objetivo dar continuidade a um assunto inicialmente tratado na monografia¹⁴ por nós, durante a especialização em Língua Portuguesa, abordamos sobre o modelo didático (doravante, MD) de um gênero do argumentar, o artigo de opinião. Nesse sentido, analisamos e descrevemos qualitativamente o nosso objeto de pesquisa – ações de linguagem realizada por um sujeito singular, tomando como corpus seis artigos opinativos do Jornal Folha de Londrina, a fim de atribuir-lhe significados.

Para a elaboração do nosso modelo didático do gênero artigo de opinião, primeiramente, buscamos saberes não só da área da linguística, mas também do campo jornalístico – esfera social que emergem os textos analisados. Em seguida, levantamos hipóteses da situação mais imediata das ações de linguagem que investigamos, ou seja,

¹⁴ A especialização em Língua Portuguesa foi realizada na UEL, no período de 2006 a 2007, sob orientação da Prof. Elvira Lopes Nascimento. O tema abordado na monografia foi “O artigo de opinião como ferramenta de aprendizagem e avaliação de vestibulandos”.

propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que exercem influências sobre a forma a produção do gênero artigo de opinião. Fizemos ainda a análise da arquitetura interna dos textos. Sendo que esta última está dividida em três camadas: a infraestrutura textual (plano global, tipos de discurso e de sequências); b) mecanismos de textualização (conexão, coesão verbal¹⁵ e coesão nominal) e c) mecanismos enunciativos (vozes e modalizações).

Conforme abordado anteriormente, o modelo didático e os demais procedimentos ligados a sua construção têm o propósito de subsidiar o ensino de línguas (materna e estrangeira) e o aprendizado do aluno com atividades destinadas ao desenvolvimento de capacidades para a produção, recepção e compreensão de determinados gêneros.

3.1.1 Consulta aos Especialistas do Gênero

O nosso interesse em abordar um gênero do argumentar, surgiu pela importância que a argumentação tem no nosso dia a dia. Numa era de informação global, em que comunicar está na base das relações pessoais e profissionais, estar familiarizado com os gêneros do discurso do argumentar virou um trunfo de mão dupla, pois implica não apenas cair na conversa de qualquer interlocutor, mas também possibilita às pessoas manifestarem um ponto de vista, opinar ou reclamar sobre um determinado assunto presente nas práticas discursivas que emergem nas esferas sociais.

No caso do artigo de opinião, ele é um gênero que toma posição em relação a uma questão polêmica, de relevância social. Nesse sentido, ao escrever um artigo de opinião, debatendo com determinada profundidade um assunto de interesse social, podemos participar de forma mais ativa da vida pública, exercendo, assim, nosso papel de cidadãos.

Seguindo o postulado de Dolz & Schneuwly (1998), que aconselham a consultar aos especialistas/experts para buscar categorias de análise e descrição do gênero enfocado, fomos a Beltrão (1980, p.19) e encontramos sua afirmação de que o jornalismo:

¹⁵ Devido ao caráter restrito de uma pesquisa de dissertação, não realizamos um trabalho com a coesão verbal, já que esta requer um estudo bastante exaustivo. Assim, deixaremos a análise da coesão verbal para uma próxima oportunidade, na qual possamos desenvolver um trabalho com maior especificidade.

[...] veicula, pois, três categorias específicas de opinião: a do editor, a do jornalista e a do leitor, que, juntas, irão oferecer à comunidade a manifestação corporificada do tão discutido fenômeno social da opinião pública.

Quanto ao artigo opinativo, ele nasceu e subsiste na imprensa pública e pode ser escrito tanto por jornalistas, pertencentes aos quadros da instituição noticiosa, quanto por colaboradores, escritores, professores, pesquisadores, políticos, etc.

Martins Filho (1992), da mesma forma que Beltrão, afirma que o artigo de opinião pode ser escrito tanto por jornalistas ou por profissionais de outras áreas convidadas pelo jornal ou revista, em que neste caso sempre há informações do autor no final do artigo. O autor acrescenta ainda que o artigo é sempre assinado e pode aparecer em todos os cadernos versando sobre o assunto pertinente a esse último, como: economia, política, esportes. Em revistas, ocupa, geralmente, a página toda ou parte dela, sempre delimitado por uma margem. A diagramação tende a destacar com letras maiores e, algumas vezes, com cores o título, o nome do autor e uma frase.

Rabaça e Barbosa (1978) sustentam que o artigo de opinião é visto como um texto jornalístico interpretativo mais ou menos extenso, que expõe a opinião sobre uma determinada idéia ou traça um comentário sobre um determinado assunto. Apesar de ser muito semelhante ao gênero editorial, o artigo opinativo aparece assinado e não apresenta uma receita para a questão em pauta, nem a opinião da empresa jornalística. Tal concepção demonstra que o artigo de opinião, embora seja muito semelhante ao editorial, possui algumas características que o torna diferente.

Segundo Marques de Melo (1994, p.122), “o artigo de opinião democratiza a opinião do jornalismo, tornando-o não um privilégio da instituição jornalística e de seus profissionais, mas possibilitando o seu acesso às lideranças emergentes na sociedade”. Tal concepção demonstra que o artigo de opinião é um gênero que dá voz à sociedade, já que as pessoas, diante de um fato que desperte a atenção ou provoque insatisfação, têm a possibilidade de transmitir a opinião em jornais que circulam na esfera social. Assim, para escrever um artigo opinativo é preciso tomar partido em relação à questão polêmica, o que implica tomar conhecimento sobre o que foi dito sobre o assunto, inserir a questão na história, incorporar a opinião de outras pessoas e argumentar, justificando a opinião com exemplos, opiniões de especialistas, etc.

Martín Vivaldi (apud MARQUES MELO 1994, p. 117) caracteriza o artigo de opinião como “escrito de conteúdo amplo e variado, de forma diversa, na qual se interpreta, julga ou

explica um fato ou uma ideia atual de especial transcendência, segundo a conveniência do articulista”. Ainda dois elementos são próprios do artigo de opinião: a) atualidade; b) opinião.

A ideia de atualidade restringe-se ao momento histórico vivido, em que colaboradores apreendem as dimensões menos efêmeras dos acontecimentos, o que acaba por diferenciar de um outro gênero, o comentário, em que jornalistas analisam os fatos em cima da sua ocorrência. Quanto à opinião, a significação maior do gênero reside no ponto de vista de que alguém expõe, nesse sentido, a avaliação deve-se apresentar claramente. Dessa forma, a opinião vincula-se à assinatura do autor, em que o leitor procura saber o que o articulista pensa, diante de um determinado fato.

Outra característica do artigo de opinião, de acordo com Bräkling (2000), é que se tenha um tema controverso que levante polêmica. Com relação a isso, o produtor do texto precisa apresentar dados consistentes que sejam capazes de convencer o interlocutor ou, no mínimo, negociar com aqueles que possuem uma opinião divergente.

Rodrigues (2005) e Lopes-Rossi (2010) comentam que os temas abordados nos artigos são polêmicos na sociedade, relevantes para o momento, ou fatos recentes que despertaram opiniões divergentes da população e que, na opinião dos editores do veículo de comunicação, interessam aos leitores daquela publicação.

O propósito comunicativo do gênero artigo de opinião pode ser também colocar em discussão um determinado assunto, mostrar um ponto de vista e provocar outras discussões. Entretanto, para fazer um bom diálogo, é essencial que o leitor tenha conhecimento sobre as características sociocomunicativas do gênero, além de ter a capacidade de perceber que um gênero pode trazer um propósito implícito, como defender interesses políticos, comerciais, etc. (LOPES-ROSSI, 2010).

O artigo de opinião, ainda, segundo Marques de Melo (1994), pode possuir duas feições quanto à finalidade: doutrinário e científico. O doutrinário seria aquele que se destina a analisar uma questão da atualidade, possibilitando ao público a oportunidade de ver ou julgar determinado fato. O artigo científico, em contrapartida, tem por finalidade em tornar público o avanço da ciência, repartindo com os leitores novos conhecimentos e novos conceitos. No caso do artigo de opinião, objeto de estudo, aproxima-se mais do tipo doutrinário.

De acordo com o autor citado anteriormente, cada modelo de artigo possui suas próprias características redacionais. Dessa forma, não há um padrão uniforme e comenta que

o artigo contém os seguintes elementos: a) títulos; b) introdução; c) discussão/argumentação; d) conclusão.

Apesar de o texto não apresentar a assinatura como um outro elemento, é necessário mencionar tal item, visto que no artigo o autor deve se identificar.

Quanto a Lopes-Rossi (2010), a organização textual do artigo de opinião é a da argumentação clássica: introdução ao tema (opcional); posicionamento do autor (a tese que ele defende). O posicionamento assumido pode aparecer explícito, mas pode, às vezes, não ser apresentado de forma clara, cabendo ao leitor inferi-lo; argumentos apresentados para sustentar um ponto de vista; contra-argumentos possíveis e refutação desses (opcional); conclusão.

Assim, seja qual for a estrutura, Martín Vivaldi (apud MARQUES MELO, 2003, p. 121) diz que “o processo de elaboração passa por três momentos: invenção, disposição e elocução.”

Inventar significa tirar do mundo, da vida; do mundo dos fatos, das idéias. Implica em buscar na atualidade a motivação suficiente para justificar o encontro com os leitores [...]. Dispor significa colocar as idéias em ordem. Anotá-las, na medida em que surgem, ordená-las, quando vão crescendo. A disposição é o equilíbrio entre a inspiração e a ordem [...]. A elocução corresponde à expressão escrita das idéias já planejadas. É o momento de dar forma definitiva ao pensamento [...].

No que se refere à composição, uma das características do gênero artigo de opinião é a “heterogeneidade genérica”. Em relação a essa questão, segundo Rodrigues (2000, p. 215) “na sua configuração composicional encontram-se, muitas vezes, mais ou menos marcados, fragmentos de outros gêneros, por exemplo, relatos, que funcionam no todo do gênero como estratégias discursivas de sustentação da argumentação”.

3.1.1.1 A relação entre o artigo de opinião e a imprensa escrita

Com a função de colaborar com a discussão da realidade, o artigo de opinião surgiu e sobrevive na imprensa escrita. Assim, levando em conta o que foi dito, torna-se importante comentarmos um pouco mais sobre este suporte, o jornal. Para alguns estudiosos, como Marques de Melo (1994), Rabaça (1978) e Rojo (2000) o jornalismo se estrutura em função de dois núcleos: a informação e a opinião. O primeiro corresponde ao que se passa e o

segundo, saber o que se pensa sobre o que se passa. Nesse sentido, temos a categorização em jornalismo informativo e jornalismo opinativo. Os gêneros relativos ao universo da informação estruturam-se a partir de um universo exterior à instituição jornalística, segundo Marques de Melo (1994, p.64), “[...] sua expressão depende diretamente da eclosão e evolução dos acontecimentos e da relação que os mediadores profissionais (jornalistas) estabelecem em relação aos protagonistas (personalidades ou organizações).”

Quanto aos gêneros opinativos, preocupação maior da pesquisa, já que o artigo de opinião entra nesta classificação, a estrutura da mensagem é determinada, no que se refere a Marques de Melo (1994), por algumas variáveis que são, por sua vez, controladas pela instituição jornalística e que possuem as seguintes feições: autoria (quem emite a opinião) e angulação (perspectiva temporal ou espacial que dá sentido à opinião).

Assim, tem-se uma classificação dos gêneros em (MARQUES MELO, 1994, p.64):

Quadro 2: Classificação dos gêneros

A) JORNALISMO INFORMATIVO	B) JORNALISMO OPINATIVO
- nota;	- editorial;
- notícia;	- comentário;
- reportagem;	- artigo;
-entrevista.	- resenha;
	- coluna;
	- crônica;
	- caricatura;
	- carta.

Segundo Marques de Melo (1994), a opinião no jornalismo contemporâneo não é caracterizada como um “fenômeno monolítico”, visto que existe sempre uma diferenciação na opinião dos acontecimentos. Com base nisso, o jornalismo atual exige a participação de equipes numerosas, não havendo, portanto, a possibilidade de controlar tudo o que vai ser divulgado.

A opinião da imprensa, conforme o autor citado no parágrafo anterior, além de estar presente no editorial (seleção, destaque, titulação), aparece também na opinião do jornalista, alguém pertencente à empresa e, respectivamente, assalariado. A opinião dos colaboradores, na maioria das vezes, personalidades representativas da sociedade civil, surge também sob a forma de artigos.

O contato com os gêneros jornalísticos é extremamente relevante aos indivíduos na esfera social, nesse sentido, levar muitos desses gêneros para a sala de aula implica dar

subsídios para a formação de cidadãos críticos e melhor preparados para conviver em sociedade (SAITO, 2009).

Uma questão que ainda suscita dúvida é a noção de *suporte* em que se dá a textualização. Para Marcuschi (2003) todo gênero tem um suporte, mas nem sempre é simples a distinção entre ambos. Nesse sentido, a ideia central é que o suporte “não é neutro e o gênero não fica indiferente a este, sendo que está por ser analisada a natureza e o alcance dessa inferência” (MARCUSCHI, 2003, p.9). De acordo, ainda, com o mesmo autor, temos a seguinte explicação quanto ao suporte:

Suporte tem a ver centralmente com a idéia de um portador do texto, mas não no sentido de um meio de transporte ou veículo, nem um suporte estático e sim como um locus no qual o texto se fixa e que tem repercussão sobre o gênero que suporta. (MARCUSCHI, 2003, p.7)

Dessa forma, observa-se que a função do suporte é a de colocar em circulação os gêneros, o que comprova que há uma estreita relação entre os dois. Bonini (2005) classifica o jornal como convencionalizado, já que não há uma distinção nítida, ou seja, há uma sobreposição entre gênero e suporte. Além disso, do ponto de vista do mesmo autor, o jornal, por ser um gênero constituído de vários outros e por apresentar um conjunto de seções organizadas, de modo mais ou menos característico, é considerado como um hiper-gênero.

Com base no que foi exposto, diante de tal questão, constatamos que há grande dificuldade em explicar tal fenômeno, já que de acordo com Bonini¹⁶, no jornal, as noções de gênero e veículo se sobrepõem mutuamente. Com base nesta ideia, se o gênero é visto como um veículo, infere-se que suas partes também o sejam, já que o leitor tem o poder de decidir em ler uma seção ou outra. Quanto a essa questão, a polêmica instala-se também em relação à noção de que se determinada seção é vista como veículo, o gênero presente no jornal também o é. Entretanto, a discussão abrange também outro lado, já que, de acordo com o autor, se “os gêneros são materiais sígnicos compartilhados entre a comunidade e tendo o jornal a mesma propriedade cultural do gênero”, ele seria também um tipo de gênero e não, propriamente, um veículo, entrando, de certa forma, no que foi citado anteriormente neste trabalho, de que o jornal pode ser visto como um gênero construído a partir do encaixe de outros, um “hiper-gênero”.

¹⁶ Revista Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. V.19, São Paulo, 2003.

Sintetizando, o que se percebe, enfim, embora bastante importante para o estudo dos gêneros, é que a questão do suporte ainda suscita algumas dúvidas, já que pouco se tem considerado sobre esta questão no debate acadêmico. De qualquer forma, nesta dissertação, em conformidade com os ISD, assumimos a importância da reflexão sobre as condições de produção que “condicionam” a produção de um texto (externas, ou seja, extralinguísticas e internas, ou intralinguísticas). Dentre os vários elementos que constituem as condições de produção, como já salientamos, destacamos o contexto sócio-histórico mais amplo, o contexto linguageiro imediato, o intertexto, a situação de produção, a atividade coletiva à qual se articula e, finalmente, o suporte. Defendemos que a análise e descrição de um “modelo social” de linguagem - para constituir um modelo didático -, não pode prescindir da reflexão sobre as características do suporte. Assim é que o tópico a seguir trata do suporte dos artigos de opinião focalizados na sequência didática.

3.1.1.2 O suporte dos artigos de opinião: atividade midiática do Jornal Folha de Londrina

Nesta dissertação, diferentemente do que foi feito durante a especialização, em que usamos como corpus artigos opinativos da jornalista Eliane Cantanhêde e de eventuais colaboradores da Folha de São Paulo, fizemos uso de artigos opinativos da Folha de Londrina.

A mudança ocorreu por tratar-se de um jornal que circula em Londrina, cidade onde os alunos pesquisados residem, e por ser um jornal que sempre está presente nas escolas, o que torna mais fácil o acesso a este veículo tanto por professores como por alunos.

O jornal Folha de Londrina¹⁷ foi fundado em 13 de novembro 1948, por João Milanez. A princípio o semanário da Folha de Londrina continha apenas quatro páginas, mas com o tempo, após a aquisição de uma rotativa plana, o jornal tornou-se diário.

No final da década de 1980, a Folha de Londrina circulava em mais de 500 localidades. A tiragem girava em torno de 45 mil exemplares durante a semana e até 60 mil nos domingos. Nessa época, a empresa comprou três emissoras de rádio em Londrina e instalou uma TV, chamada Tarobá, na cidade de Cascavel, região Oeste do Paraná.

¹⁷ As informações desta unidade foram retiradas da Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação (www.usp.br/anagrama/severo_jornais_paranaenses) e por uma série de reportagens publicas pela Folha de Londrina no Caderno Especial de 26 de agosto de 2007 ([www.bonde.com.br/folha de Londrina](http://www.bonde.com.br/folha_de_Londrina)).

Na década de 1990, a Folha passou por uma crise, devido à má administração dos sobrinhos de Milanez. O trabalho era baseado em permuta com demais empresas, o que baixava a lucratividade. Apesar de se manter na administração da Folha de Londrina até 2002, Milanez passou o poder para a mão dos sobrinhos e, em 1992, procurou ajuda do Senador José Eduardo de Andrade Vieira, que aceitou a proposta de ser sócio minoritário.

A partir de 2002, o jornal passa a ter mais estabilidade econômica e administrativa. Ao invés de quatro edições diárias, a Folha de Londrina passa a contar como uma edição diária apenas. E procurou manter as edições mais voltadas para a população de Londrina.

O jornal apresenta, atualmente, a média de 58 páginas durante a semana e de 76 páginas nos finais de semana. Nas edições diárias, o leitor encontra sessões de “Política”; “Geral”, “Mundo”, “Esportes”, “Folha 2”, “Cidades”, “Especial”, “Indicadores”, “Folha Curitiba”, “Índice” e “Últimas”. Além disso, temos o espaço “Opinião da Folha”, onde encontramos gêneros do argumentar, como o artigo de opinião, que serviu como corpus de análise nesta dissertação.

Na figura que segue, é possível visualizar como se encontra a silhueta do jornal atualmente:



Figura 4: Silhueta do jornal Folha de Londrina

A cobertura do jornal é profissionalizada e abrange vários assuntos, que vão desde o cotidiano até a política internacional. O público da Folha de Londrina é considerado qualificado, a maioria pertence às classes A/B e possui curso superior completo ou incompleto. A faixa etária vai dos 35 aos 54 anos, com predominância do público masculino.

Assim, vejamos no quadro a seguir, extraído no caderno especial da Folha de Londrina, 26 de agosto de 2007, estes dados:

Quadro 3: Perfil do leitor da Folha de Londrina

Classificação social	Classe A/B: 78% Classe C/D/E: 22%
Escolaridade	Superior incompleto/completo: 58,1% Ensino Médio completo: 28,3%
Faixa etária	15 a 34 anos: 20,9% 35 a 54: 41% Acima de 55: 28,1
Sexo	Masculino: 62% Feminino: 38%

A Folha de Londrina também possui um portal na internet, conhecido como Bonde¹⁸. O portal, além de disponibilizar notícias do jornal, possibilita o acesso a diversos canais, com grande variedade de assuntos.

3.1.2 O Contexto de Produção: as representações necessárias para a construção de um artigo opinativo

Na perspectiva do ISD, o contexto de produção vem a ser um conjunto de parâmetros que exercem influência sobre a forma como um texto é organizado. Tomando como referência os mundos representados pela linguagem de Habermas (1987) – mundo físico; mundo social e mundo subjetivo, Bronckart (2003) reagrupa os mundos discursivos em dois conjuntos: a) mundo físico e b) mundo sócio-subjetivo.

Nesta pesquisa, em que construímos um modelo didático, com base em Bronckart (2003), tomamos como *corpus* de análise seis artigos opinativos da Folha de Londrina, anexo A. Nosso propósito foi observar o contexto de produção, que exerce um papel de destaque nas tomadas de decisão sobre a organização do texto, já que permite ao indivíduo ter conhecimento sobre a situação de comunicação em que ele se insere.

¹⁸ O endereço eletrônico é www.bonde.com.br/FolhadeLondrina

Quadro 4: O contexto de produção dos artigos de opinião analisados:

O CONTEXTO FÍSICO	O lugar físico da produção	Pode ter sido escrito tanto no escritório do produtor do texto, quanto em casa ou no trabalho.
	O momento de produção	O momento de produção é anterior à publicação. É sempre realizado fazendo uso de um tema polêmico que suscita debate na sociedade.
	O emissor	O nome do agente produtor sempre aparece no artigo de opinião, refere-se a colaboradores - escritor, professor, pesquisador, político, profissional liberal, etc., convidado a escrever sobre um assunto da sua competência.
	O receptor	Trata-se, primeiramente, dos jornalistas que trabalham na redação e faz a edição do texto e, depois, os leitores físicos que leem os artigos nos jornais. Acredita-se que os leitores possuem um bom nível escolar, dado que são textos que apresentam um nível de dificuldade maior para um leitor menos proficiente, uma vez que são discutidos temas polêmicos, em que o autor defende uma tese, por intermédio de uma complexa rede de argumentos.
O CONTEXTO SÓCIO-SUBJETIVO	O lugar social	Esfera de comunicação jornalística. A mídia impressa é o lugar social em que o texto se insere. Ele circula em lugares públicos.
	Os objetivos da interação	É uma ferramenta que auxilia na formação da opinião pública, pois propaga princípios e idéias em relação ao tema.
	O enunciador	O autor empírico desse gênero pode ser um jornalista ou um convidado do jornal: político, professor, médico, etc. São indivíduos pertencentes ao quadro da sociedade, pessoas que se posicionam frente aos fatos e que estão por dentro dos acontecimentos atuais.
	O destinatário	São leitores que possuem uma alta escolaridade, bom nível sócio-econômico e que se interessam pela discussão de assuntos que suscitam polêmica.
	Conteúdo temático	Temas sociais polêmicos.
	Suporte	Jornal Folha de Londrina – Espaço Opinião da Folha.

Nesse conjunto de aspectos da situação de produção, o agente produtor do artigo opinativo estabelece uma base de orientação, em que um conjunto de decisões são tomadas para a textualização. Tais decisões possuem uma estreita relação com as operações de linguagem que acabam por implicar em operações acionais para a contextualização, operações discursivas e operações linguístico-discursivas, que compreendem, respectivamente, as

capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas. (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Com isso, queremos mostrar que as operações de contextualização incidem sobre os parâmetros contextuais da atividade de linguagem que servem como base de orientação para a escolha do modelo de artigo de opinião que o autor considera pertinente à determinada situação.

Em outro tópico desta dissertação, apresentamos reflexões sobre os mecanismos linguístico-discursivos.

3.1.3 A Arquitetura Interna do Gênero Artigo de Opinião

Consideramos, baseados em Bronckart (2003), que a arquitetura interna dos textos é reflexo das representações do agente sobre o contexto de produção, o que implica em dizer que o agente produtor da ação de linguagem realiza operações psicolinguísticas de materialização do texto, tomando como base os parâmetros da situação em que se dá a produção. Dessa maneira, os aspectos da organização interna refletem as representações do agente produtor sobre o contexto, os aspectos exteriores da produção.

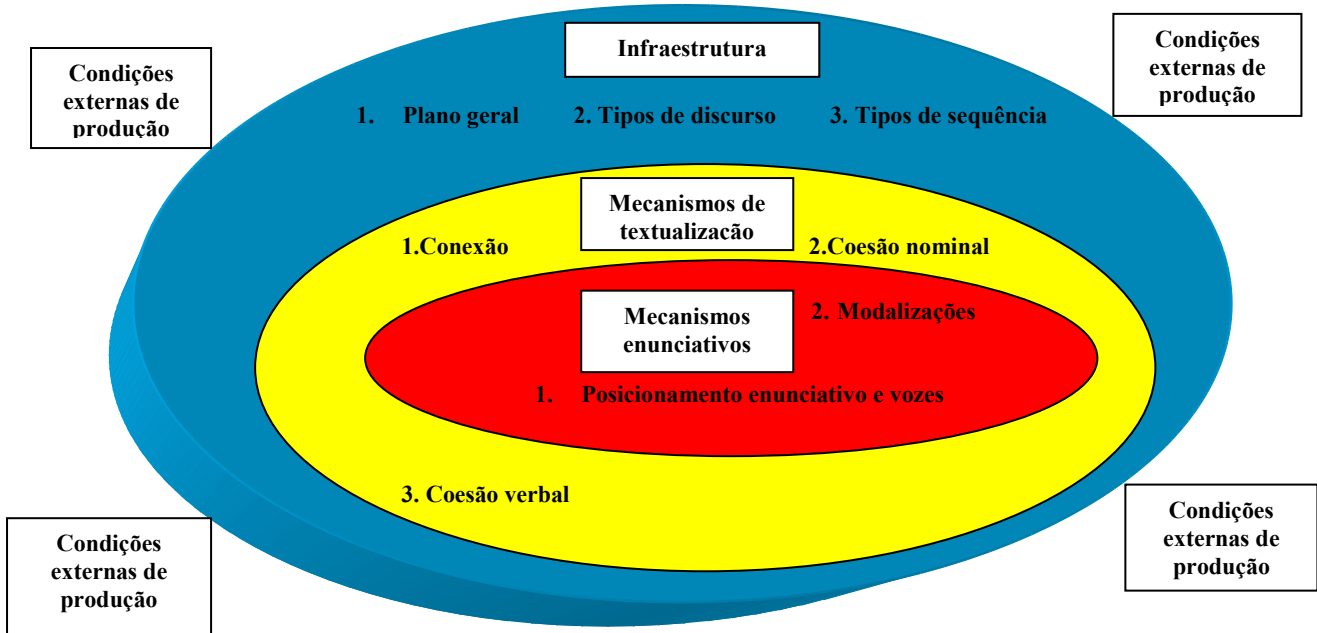
Durante a elaboração de um texto, o produtor deve tomar certas decisões no momento de construir seu trabalho. Se o objetivo é desempenhar a ação discursiva de linguagem, ele deverá fazer uso dos seguintes passos, de acordo com Baltar (2004, p. 72):

- a) refletir sobre qual ação de linguagem está inserido, o contexto de produção e o conteúdo temático do texto que se pretende produzir;
- b) fazer a escolha de um gênero de texto disponível no intertexto;
- c) articular o plano geral dos textos, os tipos de discurso que configuram os gêneros textuais, e que serão organizados por intermédio de sequências ou tipos de planificação.

Essa última divisão listada acima configura a infraestrutura geral de um texto, que juntamente com os mecanismos de textualização (conexão, coesão verbal e coesão nominal) e os mecanismos de enunciação (posicionamento enunciativo/vozes e as modalizações) formarão, de acordo com Bronckart (2003), o folhado textual com três camadas superpostas.

Para uma melhor compreensão, tomando como base Bronckart (2003), elaboramos uma representação da metáfora do folhado textual, a fim de explicar a arquitetura interna dos textos pertencentes a um gênero.

Figura 5 – Arquitetura interna dos textos (BRONCKART, 2003)



Bronckart (2003, p.119) concebe “a organização de um texto como um folhado textual constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos”.

Para Nascimento (2010), a importância do *folhado* reside no fato de que a proposta advinda do ISD pode se tornar uma ferramenta para o trabalho didático com os gêneros textuais, pois, para o educador, tal divisão é extremamente eficiente, já que, por intermédio dela, ele pode perceber a importância de se trabalhar os três folhados num determinado gênero e não abordar apenas um aspecto como, na maioria das vezes, acontece no contexto escolar, em que professor tende a trabalhar, por exemplo, apenas a estrutura de um determinado gênero.

3.1.3.1 Infraestrutura geral dos artigos opinativos da Folha de Londrina

De acordo com Bronckart (2003), a infraestrutura geral é a que pertence ao nível mais profundo da chamada arquitetura textual. Este nível comporta o plano mais geral do texto, os tipos de discurso e os tipos de sequência.

3.1.3.1.1 *O plano geral*

O plano geral refere-se, com base em Bronckart (2003, p.120), à “organização do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo”. Isso implica em dizer que o plano textual global é uma estrutura que pode ser apreendida, a partir de uma leitura mais atenta de um texto. Segundo o autor, deve-se levar em consideração um conjunto observáveis de ordem semântica (temas e significações), de ordem léxico-semântica (escolhas lexicais e estruturais e suas implicações) e de ordem paralinguística (unidades para-textuais - quadros, imagens, esquemas - e unidades supra-textuais – formatação de página, títulos, subtítulos, sublinhados, itálico, negrito). Vários elementos podem fazer parte do plano geral de um texto, no caso dos artigos opinativos produzidos pela Folha de Londrina, em anexo, temos: o tema que pode ficar explícito, às vezes, no título ou no corpo do texto. Os temas, geralmente, estão ligados a assuntos e questões de grande repercussão na sociedade. No que se refere ao léxico e às estruturas utilizadas, percebemos uma tentativa de deixar a linguagem mais sofisticada, tendo em vista que é um texto, de acordo com o contexto de produção, direcionado a leitores que possuem, na grande parte das vezes, uma alta escolaridade e bom nível sócio-econômico.

No artigo de opinião há outras características que merecem nossa atenção, como: o espaço ocupado pelo texto na página de opinião; a citação, geralmente, de uma informação importante presente no artigo, que aparece no meio do texto, em destaque, com letra maior, em negrito e aspas; título, em negrito e com letra maior que o corpo do texto; a assinatura do produtor, que aparece no início do artigo e no final e, ainda, informações sobre o emissor no final do texto.

Além desses fatores, é interessante destacar que o artigo de opinião não se utiliza de recursos para-textuais com figura e imagens, não é um texto colorido.

Na figura seguinte, temos um exemplo de artigo opinativo publicado na Folha de Londrina.



Figura 6 – O artigo de opinião na Folha de Londrina

Na figura a seguir, apresentamos um esquema de organização geral do gênero artigo de opinião da Folha de Londrina.



Figura 7 – Plano textual global do gênero artigo de opinião

O artigo é dividido em duas colunas, sendo que, em alguns, encontramos um pequeno trecho em negrito, centralizado, a fim de chamar atenção do leitor para aquele assunto.

Os artigos da Folha de Londrina trazem a assinatura dos produtores, já que são produzidos por pesquisadores, professores, ou seja, pessoas comuns, que não fazem da empresa jornalística. Isso provoca uma diferença em relação a outros gêneros jornalísticos, como o editorial, que também trabalha com a opinião, mas que não apresenta a assinatura dos produtores, dado que é elaborado pelo quadro de funcionários da própria empresa jornalística.

Logo após o nome, há no artigo, de forma sintetizada, um pequeno trecho que aponta sobre a carreira profissional do produtor. Tal recurso é importante, já que o colaborador é definido como um não jornalista, alguém que exerce a função social de escritor, professor, pesquisador, profissional liberal, etc., que introduz novas informações e ideias para completar a crítica do cenário sócio-político.

Há nos parágrafos iniciais, geralmente, uma apresentação da questão em debate, além da contextualização dos fatos que são de repercussão na sociedade. Em seguida, há a apresentação da premissa que será defendida pelo autor e que é fortalecida por argumentos (que a corroboram) e, na maioria das vezes, por contra-argumentos (vozes dissonantes). Por últimos, encontramos a conclusão.

Com isso, embora o quadro acima tenha sido produzido tomando por base os artigos opinativos do corpus em anexo, é necessário dizer que cada texto possui suas próprias configurações, e, portanto, o que foi apresentado é apenas uma representação geral dos artigos analisados, já que não existe um modelo rígido para a disposição dos argumentos, contra-argumentos e conclusão, etc. Na verdade, essa disposição vai depender das escolhas e representações de cada agente-produtor.

3.1.3.1.2 Os tipos de discurso

Nas análises realizadas, durante a especialização (PEREIRA, 2007), sobre os tipos de discurso presentes no gênero artigo de opinião, pudemos constatar, quanto às operações linguísticas que norteiam a textualidade, que ao mobilizar as representações e criar um mundo discursivo, o agente-produtor intenciona expor, comentar, dar sua opinião sobre um determinado assunto polêmico, por um mundo discursivo conjunto ao da situação de

linguagem, sendo o conteúdo temático interpretado sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário.

No que se refere à implicação ou à autonomia desse EXPOR, observamos que as marcas linguísticas analisadas não delimitam muito bem o tipo de discurso. Temos a presença de um texto essencialmente heterogêneo, constituído por segmentos de discurso misto (BRONCKART, 2003), de discurso teórico e, em menor número, por segmentos de discurso interativo, o que aponta para uma dupla restrição a que está submetido o produtor: a necessidade de tratar de temas atuais e de envolver o destinatário e, de outro lado, a necessidade de convencer, expondo suas posições (suas premissas, sobretudo) como verdadeiras e atemporais. Assim, para Bronckart (2003, p.193):

Esse estatuto misto decorre de uma dupla restrição exercida sobre o autor. Nas situações de produção discutidas acima, ele deve, de um lado, apresentar informações que são, a seu ver, verdades autônomas, independentes a circunstâncias particulares da situação material de produção e que se inscrevem, conseqüentemente nas coordenadas de um mundo teórico; mas ao mesmo tempo, mesmo na ausência de contato direto com o receptor-destinatário, deve levar em conta, solicitar a sua atenção, procurar sua aprovação, ou ainda, antecipar suas objeções, inscrevendo-se nas coordenadas de um mundo interativo.

Como não percebermos uma delimitação clara entre discurso interativo e discurso teórico, devemos considerar, de acordo com Bronckart (2003), que os dois discursos estão fusionados, fundidos, constituindo, assim, um verdadeiro tipo misto-teórico.

Baltar (2004, p.78) classifica o discurso misto interativo teórico da seguinte forma:

Esse tipo de discurso apresenta características tanto do discurso interativo quanto do discurso teórico, ou seja, a presença de unidades dêiticas, ao mesmo tempo que de unidades lógico argumentativas. Apresenta alta densidade sintagmática e seu sistema de verbos é o mesmo dos dois tipos de discurso em questão.

No artigo 1 a seguir “A lei dos ciclos e realidades individuais”, anexo A, vemos essa dualidade discursiva.

Artigo 1: A lei dos ciclos e realidades individuais

Exemplo 1:

“Inundações, terremotos, destruição de cidades, tsunamis, vulcões, secas e perdas de safras, bactérias desconhecidas surgindo e contaminando pessoas, tudo isto com grande número de mortos, feridos e desabrigados, mais as inquietações sociais de toda ordem, governantes corrompidos, nações sucedendo-se no anseio da dominação, terrorismo, guerras, exploração humanas, mercantilismo religioso e assim por diante.” (par. 1)

Exemplo 2:

“Soma-se a isto o aquecimento global, que já está derretendo geleiras, enchendo os oceanos, encobrindo ilhas rasas e diminuindo o espaço territorial litorâneo. Não se trata **aqui** de difundir ideias de tragédias, mas ocorre que elas estão acontecendo. Se isto reflete (também) irresponsabilidades humanas, algo mais está ocorrendo na estrutura do planeta e na sua relação com o conjunto cósmico.” (par. 2)

Exemplo 3:

“As revelações escritas nas tábuas do destino planetário **nos falam** das leis dos ciclos, e o mais longo deles está prestes a encerrar-se, para imediatamente iniciar-se outro da mesma natureza. É o ciclo que agora fecha mais um giro do nosso sistema solar em torno das doze casas do zodíaco, que são zonas do cosmo e não meras citações astrológicas. Esse giro dura 26 mil anos. Por causa dos realinhamentos, isto não ocorre sem grandes turbulências geológicas, agitações mentais e expansões conscienciais. O que tem de acontecer a certos agrupamentos se junta a isso, em sincronidade com seus programas evolucionários.” (par.3)

No primeiro exemplo, encontramos a presença do discurso teórico, ausência de marcas que remetem à interação, distanciamento entre enunciador e destinatário.

Entretanto, tanto no segundo como no terceiro, temos marcas do discurso interativo, marcas dêiticas que fazem menção aos parâmetros da situação. No segundo parágrafo, encontramos o advérbio de lugar “aqui”, que faz referências ao mundo discursivo – ao artigo publicado no jornal. No terceiro parágrafo, temos ainda a presença do pronome “nos”, marcando a interatividade entre produtor e leitor.

Da mesma forma, no artigo 2, encontramos esta dualidade discursiva.

Artigo 2: O homem não é um ser social

Exemplo 1

“Como **podemos** chamar de “social” um ser que mata outro de sua própria espécie sem o menor constrangimento e pelos motivos mais torpes? Como chamar de “social” um ser que, para atender a sua arrogância, ganância, inveja, desejo de poder político e econômico, não hesita em matar milhões de semelhantes em guerras estúpidas que nunca resultam em coisa nenhuma, a não ser destruição e morte, desgraça e desespero? O que restou de verdadeiramente bom para a “sociedade humana” das duas guerras mundiais? Nada além do enriquecimento dos vencedores e a desgraça dos perdedores: pobreza, fome e desespero.” (par. 1)

Exemplo 2

“O homem “se social” é capaz de proteger seu “-capital”, usar de todo maquiavelismo possível, deixando milhões de outros homens famélicos, doentes morrendo como moscas no mais completo abandono. O neocolonialismo (1815-1970), instituído pelos países europeus no congresso de Viena, destruiu a África, a Ásia Menor, a Índia e parte da China, loteadas entre as poderosas nações européias que alegavam, cretinamente, que iriam levar a “civilização” onde só havia “barbárie”. Este processo se constituiu no mais completo exemplo da estupidez, ganância e insensibilidade humana.” (par. 2)

No artigo 2 “O homem não é um ser social”, anexo A, encontramos no primeiro exemplo marcas do discurso interativo, uso da primeira pessoa do plural, que marca a interatividade entre produtor e leitor e encontramos ainda a predominância de frases não declarativas, uso de perguntas retóricas, a fim de mais uma vez interagir com quem lê o artigo opinativo. No segundo exemplo, em contrapartida, há marcas do discurso teórico, ausência de frases não declarativas e de marcas que remetem à enunciação.

Assim, os exemplos analisados vão ao encontro da hipótese formulada inicialmente de que o tipo de discurso predominante nos textos do *corpus* analisado é o discurso misto, ou seja, uma mistura de discurso teórico e discurso interativo.

3.1.3.1.3 A organização sequencial

No capítulo 2 desta dissertação, vimos, no exemplo do artigo de opinião usado para análise, a ocorrência das sequências argumentativas, com suas respectivas fases: premissa; argumento; contra-argumento e conclusão. Isso se deve ao fato de que no artigo de opinião o agente produtor prevê uma operação constante de sustentação das afirmações, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor.

Durante a especialização (PEREIRA, 2007), analisamos *corpus* de artigos opinativos da Folha de São Paulo e constatamos a presença de um discurso heterogêneo, em que, embora houvesse o predomínio da sequência argumentativa, encontramos também a presença de outras sequências. Uma delas, por exemplo, foi a sequência explicativa, em que o produtor faz uso dela toda vez que o assunto abordado corre o risco de ser problemático para o leitor. Dessa forma, o uso da justificção das afirmações é muito comum e pode ser compreendido como uma maneira de efetuar uma resposta do produtor a uma questão dos destinatários, como “por que você diz isso?” o que nos mostra o caráter dialógico de determinado gênero.

No *corpus*, constituído pelos artigos da Folha de São Paulo (PEREIRA, 2007), encontramos também, embora em menor número, a presença das sequências narrativas, sobretudo, nas passagens em que a argumentação se faz pela apresentação de relatos de experiência vivenciadas por cidadãos, que acionam no texto de opinião, com a finalidade de ilustrar, pelo exemplo, a opinião, o ponto de vista que o autor defende. Também se observa a

presença de sequências descritivas dialogando com as sequências narrativas, acionadas pelo produtor para “dar pistas” ao leitor sobre o contexto da ação relatada.

Dessa forma, como o objetivo desta dissertação é trabalhar com os artigos do jornal local (Folha de Londrina), exemplificamos, por intermédio de recortes de dois artigos “*O bullying na mídia*” e “*O homem não é um ser social*”, anexo A, a presença da sequência argumentativa e o diálogo dessa forma de organização do enunciado articulando-se com outras sequências: a explicativa, a narrativa e a descritiva.

Chamamos a atenção para os segmentos em destaque:

Artigo 1: O bullying na mídia

Exemplo 1:

“A palavra bullying vem do inglês e pode ser traduzida como “intimidar ou amedrontar” e tem como principais características agressão física, moral ou material, (Sequência explicativa) sendo assim não estaríamos assistindo ao bullying de dentro das nossas casas e não somente nas escolas? O que impressiona não é a indignação de pais quando as vítimas são seus filhos, mas sim a hipocrisia ao sentarem à frente da TV para assistirem a esses programas “-humorísticos” que ridicularizam pessoas. A gravidade desse tipo de violência não é levada a sério por todos, ou só é considerada quando passa a existir dentro da própria família.” (sequência argumentativa)

Exemplo2:

“Durante tempos o bullying passou por tão evidente que nem sequer era criticado, (sequência narrativa) hoje, com a abertura dada ao assunto, as escolas têm mantido posição de alerta. O fato é que o bullying, disfarçadamente obteve na mídia uma válvula de escape que banaliza os valores sociais e incita a violência, o desrespeito a valorização do que é “belo”.” (sequência argumentativa)

Da mesma forma, o artigo 2:

Artigo 2: O homem não é um ser social

Exemplo 1:

“O homem como ser social não passa de uma quimera plantada na mentalidade coletiva por uma minoria de “pensadores” que, ao longo de séculos, nos impingiu essa idiotice denominada, pomposamente, de “sociedade humana”. Ela nunca existiu nem existe hoje. (sequência argumentativa) **Viver em sociedade pressupõe igualdade de deveres e direitos, obedecidos e cumpridos por todos, sem exceção, o que leva à harmonia e à estabilidade.**” (sequência explicativa)

Exemplo 2:

“O homem “ser social” é capaz para proteger seu “capital”, usar de todo o maquiavelismo possível, (sequência argumentativa) **deixando milhões de outros homens famélicos, doentes, morrendo como moscas no mais completo abandono (sequência descritiva)**. O neocolonialismo (1815-1970), instituído pelos países europeus no Congresso de Viena, destruiu a África, a Ásia Menor, a Índia e parte da China, loteadas entre as poderosas nações europeias que alegavam, cretinamente, que iriam levar a “civilização” onde só havia a “barbárie”. (sequência narrativa) Este processo se constitui no mais complexo exemplo da estupidez, ganância e insensibilidade humana.” (sequência argumentativa)

A análise dos recortes só vem reafirmar o que dissemos anteriormente: nos artigos de opinião observa-se a presença de um discurso essencialmente heterogêneo. Embora haja o predomínio da sequência argumentativa, encontramos também a presença de outros tipos de sequências, a fim de sustentar melhor ainda a tese defendida.

3.1.3.2 Os mecanismos de textualização

No capítulo 2, desta dissertação, fizemos menção aos mecanismos de textualização, chamando a atenção para os mecanismos de conexão, dado o nosso interesse em destacar os organizadores que possibilitam a transição entre as fases da sequência de um texto (no caso, a sequência argumentativa), e promovem a ligação necessária para que as fases venham a se desenvolver.

Neste momento, discutimos a visão do ISD quanto à coesão nominal. Para Bronckart (2003, p.263) os mecanismos de coesão nominal “introduzem os argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto; são realizados por um subconjunto de unidades que chamamos de anáforas”.

Os mecanismos de **coesão nominal**, quanto aos planos do significado, podem assumir duas funções: **a) introdução** (que tem como propósito marcar no texto a inserção de uma nova unidade de significação, uma unidade-fonte que será vista como a origem de uma cadeia anafórica); **b) retomada** (reformulação de uma unidade fonte na sequência do texto).

Bronckart (2003) apresenta algumas discussões, como a ideia de que a unidade fonte possa ser constituída apenas por uma unidade fonte, o que não sustenta, tendo em vista que, algumas vezes, o antecedente pode ser toda uma oração ou até várias. Para Koch e Elias (2006), tal processo mobilizado é denominado como “nominalização”, em que se retoma uma ideia mais ampla por intermédio de uma expressão-síntese.

Bronckart (2003) chama a atenção para o fato de que a unidade-fonte pode não estar verbalizada no texto, encontrando-se disponível apenas na memória discursiva do agente produtor. Para o autor, a coesão nominal configura-se por grandes categorias anafóricas: a) a categoria das anáforas pronominais (composta por pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos, reflexivos, elipses e, por último, os dêiticos, que não se inscrevem uma

cadeia anafórica, referindo-se a instância extratextual; b) a categoria de anáforas nominais (composta por sintagmas nominais de diversos tipos).

Entretanto, tendo em vista a necessidade de trabalho didático com os mecanismos de textualização – análise linguística contextualizada (PERFEITO, 2005) - ampliamos as categorias de anáfora pronominal e nominal, fazendo menção a algumas subcategorias de análise adaptadas por Koch & Elias (2006), Koch (2005), Figueiredo (2003), Pinheiro (2003) e Koch & Marchuschi (1998).

No quadro a seguir, baseado em Mondada e Dubois (2003), trazemos tipos diferenciados de anáforas, também assumidos pelos autores já referidos.

Quadro 5 – Categorias anafóricas utilizadas na pesquisa

Categorias anafóricas	Descrição e exemplificação
Anáfora pronominal	Composta de pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos, reflexivos e pronome nulo (elipse) e de advérbios pronominais (cf. KOCH, 2005; PINHEIRO, 2003). Exemplo: “O homem “ser social” é capaz de, para proteger seu “- capital”, usar de todo maquiavelismo possível, deixando milhões de homens famélicos, doentes, morrendo como moscas no mais completo abandono (...)” (Artigo: O homem não é um ser social, anexo A).
Anáfora pronominal com função de sumarização	Pronomes demonstrativos que têm a função de condensar informações anteriores, retomando-as ¹⁹ . Exemplo:“(…) Guerras intermináveis, genocídios, por razões étnicas, religiosas ou políticas, desigualdade socioeconômica, fome flagelando países inteiros. E, em todos estes casos, é o homem matando e aniquilando outros homens. Como podem chama isso de “sociedade”, e ao homem de “ser social” (...)” (Artigo: O homem não é um ser social, anexo A).
Anáfora fiel (nominal)	Consiste em lembrar, por meio de um SN definido ou demonstrativo, o objeto do discurso sob uma etiqueta lexical que já serviu para categorizá-lo. Neste caso, também pode ser incluído as anáfora por repetição parcial ou total. Exemplo: “Como podemos chamar de “social” um ser que mata outro de sua própria espécie sem o menor constrangimento e pelos motivos mais torpes? Como chamar de “social” um ser que, para atender a sua arrogância, ganância, inveja, desejo de poder político e econômico, não hesita em matar milhões de semelhantes em guerras estúpidas que nunca resultam em coisa nenhuma, a não ser destruição e morte, desgraça e desespero?” (Repetição por anáfora total) (Artigo: O homem não é um ser social, anexo A).
Anáfora infiel (nominal)	Relação anafórica que se estabelece por meio do processo de substituição lexical (sinônimos, adjetivação, perífrases, metáforas, etc.). Exemplo: “Estudo realizado pela Confederação de crack no Brasil é assustador. O problema já é visível a olho nu e só não

¹⁹ Os estudos sobre referenciação colocam o caso da sumarização por pronome demonstrativo na categoria de “nominalizações” (cf. NEVES, 2006; Apothéloz, 1995).

	enxerga quem não quer. O estudo mostrou que esta droga já chegou a 98% em quase todos os municípios, quase quatro mil foram consultados. (...)” (Artigo: Globalização, drogas e fronteiras, anexo A).
Anáfora por nominalização (nominal)	Sumarizam as informações contidas em segmentos precedentes do texto (nesse caso, ao invés de unidade-fonte, temos informação-fonte), rotulando-as sob a forma de uma expressão nominal, ou seja, transformando-as em objetos de discurso. Exemplo: “As medidas que precisam ser tomadas para combater essa triste realidade de na valerá se outras mais duras não forem implantadas tendo em vista o crescimento visível do tráfico de drogas em nível nacional e internacional. O problema precisa ser enfrentado globalmente para se ter soluções locais. (...)” (Artigo: Globalização, drogas e fronteiras, anexo A).
Anáfora indireta (nominal)	Caracteriza-se pelo fato de não existir no co-texto uma unidade-fonte explícita, mas elementos de relação (ou uma estrutura complexa, denominado âncoras). Ou seja, “trata-se de formas nominais que se encontram em dependência interpretativa de determinadas expressões da estrutura textual em desenvolvimento, o que permite que seus referentes sejam ativados por meio de processos cognitivos inferenciais que permitem a mobilização de conhecimentos linguísticos dos mais diversos tipos armazenados na memória dos interlocutores.” (KOCH, 2005, p.107)
Anáfora associativa (nominal)	Essa categoria tem a função de introduzir um referente novo no texto por meio da exploração de uma relação, cujo um dos elementos pode ser considerado, de alguma forma, “ingrediente” do outro. Ex: A fazenda estava abandonada. Dava pena ver o pasto e as lavouras dominadas pelo mato (...) (KOCH & ELIAS, 2006, p.128-129).

Na abordagem dos processos de referenciação para construção dos objetos de discurso, apresentados por Mondada e Dubois (2003), analisamos as categorias anafóricas nos artigos opinativos do Jornal Folha de Londrina, anexo A.

Quadro 6 - A presença ou ausência de categorias anafóricas nos artigos de opinião

Artigos de opinião	O bullying na mídia	E viva a miscigenação	Globalização, drogas e fronteiras	O homem não é um ser social	Nova família: abordagem pedagógica
Anáfora pronominal	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Anáfora pronominal com função de sumarização	Não	Não	Não	Sim	Sim
Anáfora fiel	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

(nominal)					
Anáfora infiel (nominal)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Anáfora por nominalização (nominal)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Anáfora indireta (nominal)	Não	Não	Não	Sim	Não
Anáfora associativa (nominal)	Sim	Não	Não	Não	Sim

No quadro, observamos que as anáforas estão bem presentes nos artigos opinativos, sendo, portanto, fundamentais para a construção dos mesmos.

Assim, além da função de retomada textual, o uso das anáforas também é importante no momento de evocar fatos ou personagens, já que contribui para o desenvolvimento do texto e na elaboração de sentidos, indicando pontos de vista e assinalando a orientação argumentativa (BARROS; NASCIMENTO, 2010). Dessa forma, a referência anafórica pode ser encarada de acordo com Koch (2005), como *multifuncional*.

Quanto às *anáforas pronominais*, verificamos a presença desse mecanismo em todos os artigos opinativos. Para exemplificar sua presença nos artigos opinativos, trazemos um trecho do artigo opinativo “*O bullying na mídia*”, em que a unidade-fonte é a palavra **bullying** e o pronome possessivo **sua** tem função de retomá-la:

“Tem sido comum a mídia abrir espaço para falar sobre o **bullying** na escola, entretanto **sua** amplitude tem extrapolado os muros de lá.”

Já as *anáforas pronominais por sumarização*, apesar de presentes em dois dos artigos analisados, não apareceram em todos. O uso dessas anáforas, ou seja, dos pronomes demonstrativos, por parte do produtor, é com a finalidade de sintetizar as informações ativadas no decorrer da argumentação. No trecho do artigo “*O homem não é um ser social*”, temos o uso do pronome demonstrativo **isso** com a função de retomar vários aspectos negativos que têm ocorrido em nossa sociedade:

“(…) Guerras intermináveis, genocídios por razões étnicas, religiosas ou políticas, desigualdade socioeconômica, fome flagelando países inteiros. E, em todos estes casos, é o homem matando, aniquilando outros homens. Como podem chama **isso** de “sociedade”, e ao homem de “ser social”.”

A *anáfora fiel* também se fez bastante presente nos artigos, acredita-se que sua presença acentuada ocorra porque há a finalidade de chamar a atenção do leitor para determinadas palavras e, dessa forma, convencer o leitor mais facilmente sobre um determinado assunto. No artigo “*O homem não é um ser social*”, na tentativa de convencer o

leitor de que o homem tem feito várias coisas ruins à sociedade e de que, portanto, não é um ser social, encontramos, muitas vezes, a repetição da palavra **ser**.

“O homem como **ser** social não passa de uma quimera plantada na mentalidade coletiva de uma minoria de “pensadores”.” (...) Como podemos chamar de “social” **um ser** que mata o outro de sua própria espécie sem o menor constrangimento e pelos motivos mais torpes? Como chamar de “social” **um ser** que, para atender a sua arrogância, ganância, inveja, desejo de poder político, econômico, não hesita em matar milhões de semelhantes em guerras estúpidas que nunca resultam em coisa nenhuma, a não ser destruição e morte, desgraça de desespero.”

As *anáforas infieis* também se fizeram presentes nos textos analisados. Elas foram usadas, provavelmente, com a finalidade de fugir das repetições lexicais e delinear um texto mais rebuscado. No artigo “Globalização, drogas e fronteiras”, a palavra **cocaína** é retomada pelo nome **droga**.

“(...) sobre consumo e produção de drogas no mundo apontou que uma nova rota do tráfico está se intensificando nos últimos anos e está se configurando como a nova porta de saída da **cocaína** produzida na Colômbia – de alta qualidade- para abastecer a Europa. Segundo esse estudo, a **droga** sai do território colombiano, passa pelo Brasil e é transportada por aviões particulares (...).”

No que se refere às *anáforas por nominalização*, observamos uma presença marcante dela nos artigos opinativos. Provavelmente isso ocorra porque o gênero tem como característica transmitir uma apreciação valorativa sobre um dado assunto. Para Figueiredo (2003) retomar enunciados por intermédio do processo de nominalização é uma tarefa complexa, pois vai além de recategorizar elementos do co-texto, uma vez que estabelece uma avaliação ou orientação argumentativa. No artigo “Globalização, drogas e fronteiras”, a palavra **problema**, por exemplo, usada para se referir ao crescimento visível de drogas em nível nacional e internacional, transmite uma apreciação valorativa negativa em relação às drogas.

“As medidas que precisam ser tomadas para combater essa triste realidade de nada valerá se outras mais duras não forem implantadas tendo em vista o crescimento visível do tráfico de drogas em nível nacional e internacional. **O problema** precisa ser enfrentado globalmente para se ter soluções locais.”

A *anáfora indireta* apareceu apenas em um dos artigos analisados. No fragmento do artigo “O homem não é um ser social”, ao usar o (G-20), o enunciador pressupõe que o leitor seja capaz de fazer uma retomada discursiva. Esse processo só é ativado por intermédio de

inferências, a partir de uma informação âncora deixada no texto (países estáveis e ricos). Neste caso, a competência enciclopédica acaba também se fazendo necessária, dado que para o processo cognitivo de inferência dar certo, é importante o aluno saber quais são os países que fazem parte do (G-20). Para Maingueneau (2005), a competência enciclopédica é enriquecida durante o processo de atividade verbal, já que tudo que foi aprendido fica no estoque de conhecimentos, contribuindo, desta maneira, para a produção e compreensão de enunciados posteriores.

“A “sociedade humana” compreende todas as pessoas do mundo, e não apenas aquelas dos **países estáveis e ricos**. O capital mundial está concentrado nas mãos de **20 países (G-20)**, enquanto os demais países, na sua maioria, sobrevivem na mais absoluta miséria.”

As *anáforas associativas* apareceram em poucos textos. No artigo “Nova família”: abordagem pedagógica. O produtor introduziu um referente novo “família” por meio da exploração de uma relação de palavras “pai”, “mãe” e “filhos”.

“Durante muito tempo **a família** manteve um modelo clássico de organização cujos membros se limitavam a **um pai, uma mãe, filhos** e só casamento.”

A partir da análise da coesão nominal nos fragmentos dos artigos de opinião da Folha de Londrina, passamos aos resultados de análise de mais uma “camada” da arquitetura interna dos textos – ou seja, do nível organizacional do texto²⁰.

3.1.3.3 Os mecanismos enunciativos

De acordo com Bronckart (2003, 2006), os mecanismos enunciativos são responsáveis pela coerência do texto, e é visto como o nível mais superficial das três camadas do folhado

²⁰ O ISD, como um projeto em construção e, portanto, em evolução constante, tem aprimorado novos elementos em seu quadro epistemológico. Nesse novo enfoque, Machado e Bronckart (2009) propõem uma análise concebida a partir do nível de textualidade enfocado. Existem três níveis diferentes para esse enfoque: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico do agir. Todos os níveis se encontram co-relacionados. Neste trabalho o enfoque recai sobre os dois primeiros níveis.

textual. Apesar disso, tem um papel de destaque, já que fazem referência à interação entre agente produtor e os interlocutores.

Para o ISD, esse mecanismo inclui a análise de dois aspectos: a distribuição de vozes enunciativas e a marcação das modalizações.

Na figura que segue, chamamos atenção às categorias dos mecanismos enunciativos, tomando como base o ISD.

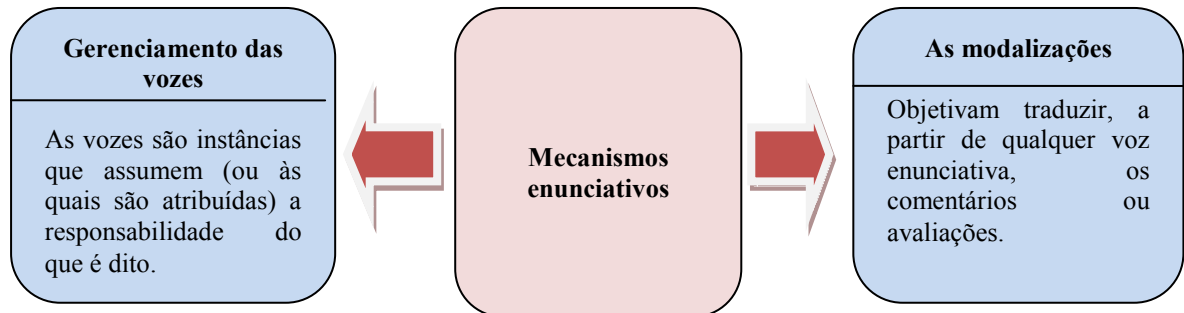


Figura 8 – Mecanismos enunciativos

A compreensão dos mecanismos enunciativos para a produção e a compreensão dos textos é essencial, visto que possibilita ao indivíduo tomar conhecimento das diversas formas de conhecimento e de engajamentos enunciativos e de se situar em relação a essas formas, reformulando-as, o que contribui para o desenvolvimento da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006).

3.1.3.3.1 Análise da distribuição de vozes do gênero artigo de opinião

As vozes enunciativas, de acordo com Bronckart (2003, p.306) “(...) podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.” Nesse sentido, é a instância geral da enunciação que assume o enunciado, podendo por em cena outras vozes, as vozes secundárias (voz de personagens, voz social e voz do autor).

Assim, temos o mundo real, representado pelos agentes humanos (mundo ordinário) e o mundo criado/semiotizado pela atividade de linguagem (mundo discursivo). Ainda que as mobilizações representadas pelo autor na hora de empreender uma ação de linguagem estejam localizadas no mundo ordinário, é no mundo discursivo que se processam as operações de responsabilização enunciativa. Com isso, a voz do autor é apagada e substituída por uma

instância geral da enunciação, denominada pelo ISD de textualizador: “voz neutra” que se configura em *narrador* quando o discurso é da ordem do narrar e *expositor* quando for da ordem do expor. Os corpus dos artigos opinativos, analisados nesta dissertação, por pertencerem à ordem do expor, possuem a presença do expositor.

Tomemos como exemplo uma representação esquemática sobre o funcionamento das vozes enunciativas, de acordo com o ISD.

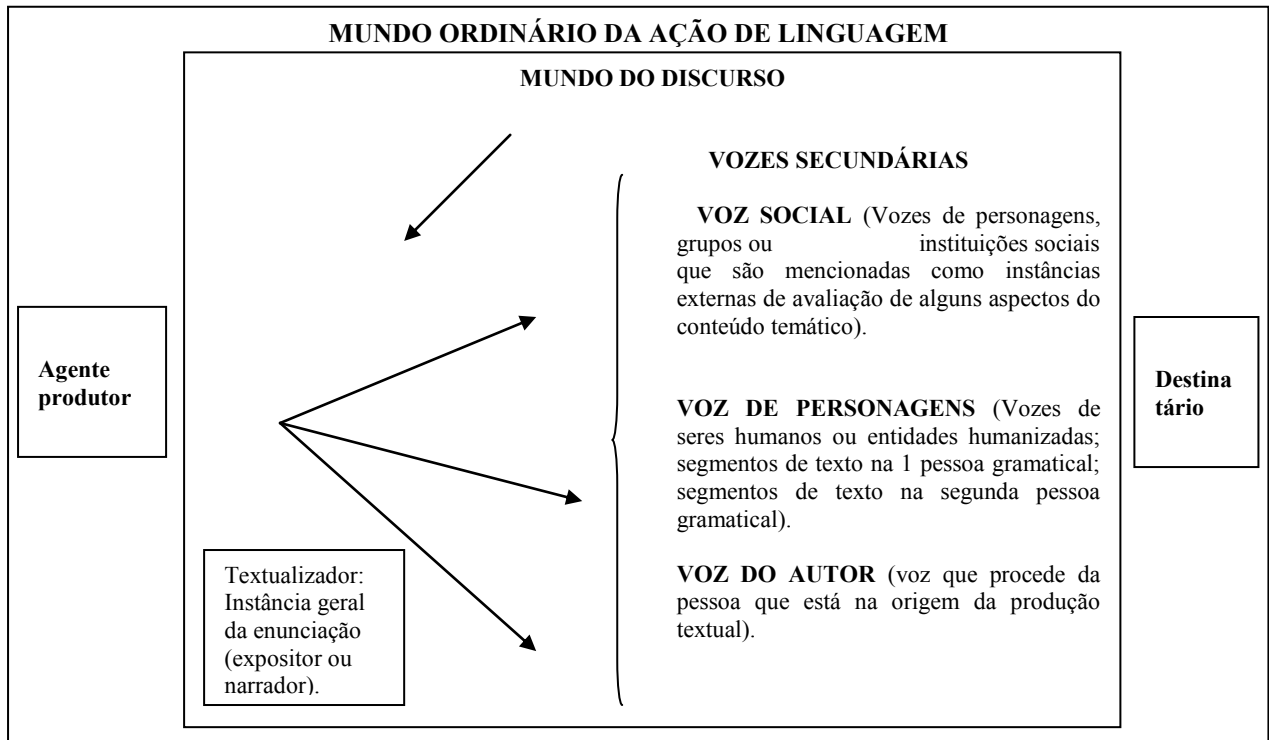


Figura 9 – Representação da ação de linguagem para gerenciamento das vozes

Nesta etapa da pesquisa, optamos por analisar qualitativamente algumas incidências representativas do processo de gerenciamento das vozes enunciativas, a partir de recortes textuais. Para isso, optamos em adotar o modelo de análise proposto por Bronckart (2003), sendo que em alguns momentos faremos menção a outros autores, como Maingueneau (1993) e Fiorin (1996).

Iniciamos a investigação analisando a questão do gerenciamento de vozes enunciativas que intervêm no processo discursivo para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado, tal como: a instância geral e seus desdobramentos (expositor e narrador); as vozes dos personagens; a voz do autor.

Porém, antes de entrarmos na análise das vozes enunciativas, é importante mencionarmos sobre os tipos de discurso, tomando como base o ISD. Ao criar um mundo discursivo, o produtor dos artigos de opinião tem como finalidade expor, fazer uma avaliação sobre um determinado assunto considerado polêmico, que está conjunto e se refere ao mundo

empírico da ação de linguagem. O discurso do expor, de acordo com Bronckart (2003), acontece de forma interativa, pois deixa várias marcas dêiticas. Com isso, podemos assumir que, no gênero objeto de estudo, há a predominância de um discurso misto teórico-interativo.

Nos trechos dos artigos a seguir (cf. Anexo A), temos como propósito verificar algumas incidências representativas do processo de gerenciamento das vozes enunciativas.

Artigo 1 – O Bullying na mídia

Exemplo 1:

“(...) A palavra bullying vem do inglês e pode ser traduzida como ‘intimidar ou amedrontar’ e tem como principais características agressão física, moral ou material, sendo assim, não estaríamos assistindo ao bullying de dentro das **nossas** casas e não somente nas escolas?(...)”

Exemplo 2:

“(...) inclusive o código civil que **determina** que todo ato ilícito que cause dano a outra pessoa gera o dever de indenizar, por isso, o bullying não culmina na escola, está escancarada para todos aqueles que o queiram enxergar (...)”

No primeiro exemplo, visto como trecho da ordem do expor, encontramos a presença da voz do expositor, autor e leitor do artigo. Tal ocorrência é comum de ocorrer no gênero artigo de opinião, dado que este gênero tem como finalidade estabelecer uma interação maior com o público leitor. Para Fiorin (1996), o uso da primeira pessoa do plural, não é necessariamente a multiplicação de objetos idênticos (eu+eu), mas a junção de um eu com um não-eu. Outra questão que chama a atenção ainda neste trecho é o uso da pergunta, usada com a finalidade de estabelecer maior interação com o leitor.

No segundo exemplo, temos a presença de um discurso indireto, explicitando a voz do código civil, o que evidencia um discurso por autoridade. O expositor traz a posição do código civil, por intermédio de um verbo introdutório “determina”.

Artigo 2: Globalização, drogas e fronteiras

Exemplo1:

“**Estudo realizado pela Confederação Nacional de Municípios (CNM)** mostrou que o consumo de crack no Brasil é assustador. O problema já é visível a olho nu e só não enxerga quem não quer. O estudo mostrou que esta droga já chegou a 98% em quase todos os municípios, quase quatro mil foram consultados. (...) **Perguntado** sobre o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à prevenção e ao controle no uso, no estudo mais de 91% responderem não possuir nenhum programa municipal de combate a esse tipo de droga”

Exemplo 2:

“Outro **estudo da Junta Internacional de Fiscalização de Entorpecentes (Jife)** sobre consumo e produção no mundo apontou nova rota do tráfico está se intensificando nos últimos anos e está se configurando como a nova porta de saída da cocaína produzida na Colômbia – de alta qualidade- para abastecer a Europa. (...)”

No fragmento, temos a presença do discurso indireto. No primeiro exemplo, temos a voz da Confederação Nacional dos municípios e, no segundo, a voz da Junta Internacional de Fiscalização de Entorpecentes, ambas trazem a voz das instituições que detêm poder institucional sobre a questão.

No primeiro exemplo, temos também a presença de outra voz, a dos municípios “Perguntado sobre o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à prevenção e ao controle no uso, no estudo mais de 91% responderem não possuir nenhum programa municipal de combate a esse tipo de droga”. Para Maingueneau (1993), em uma estratégia discursiva como esta o locutor aparece como o não-eu, em relação ao qual o locutor se delimita e como autoridade que protege a asserção.

Artigo 3: O homem não é um ser social

Exemplo 1:

“A vida humana em sociedade é um reflexo da própria natureza humana, que é “encrenqueira e briguenta” (John Locke), “uma perpétua busca de poder que só acaba com a morte” (Thomas Hobbes), com os homens sendo “volúveis dissimuladores ansiosos para evitar o perigo e ambiciosos por lucro” (Nicolau Maquiavel), vivendo numa condição em que “todo homem é inimigo de todo homem” onde “há contínuo medo e perigo de morte violenta; e a vida dos homens, solitária, pobre, sórdida, brutal e curta” (Thomas Hobbes). Como afirma Trasimaco: “A justiça é o direito do mais forte”.”

Exemplo 2:

“Como **podemos** chamar de “social” um ser que mata outro de sua própria espécie sem o menor constrangimento e pelos motivos mais torpes? Como chamar de “social” um ser, que para atender a sua arrogância, ganância, inveja, desejo de poder político e econômico em matar milhões de semelhantes em guerras estúpidas que nunca resultam em coisa nenhuma, a não ser destruição e morte, desgraça e desespero? O que restou de verdadeiramente bom para a “sociedade humana” das duas guerras mundiais? Nada além do enriquecimento dos vencedores e a desgraça dos perdedores: pobreza, fome e desespero.”

Exemplo 3:

“O neocolonialismo (1815-1970), instituído pelos países europeus no Congresso de Viena, destruiu a África, a Ásia Menor, a Índia e parte da China, loteadas entre as poderosas nações europeias **que alegavam, cretinamente**, que iriam levar a ‘civilização’ onde só havia a “barbárie”. **Este processo se constituiu no mais completo exemplo da estupidez, ganância e insensibilidade humana.**”

Exemplo 4:

“(…) O homem como ser social não passa de uma quimera plantada na mentalidade coletiva por uma minoria de “**pensadores**”, que, ao longo de séculos, nos impingiu essa idiotice denominada, **pomposamente**, de “**sociedade humana**” (...) Como podemos chamar de “**social**” um ser que, para atender a sua arrogância, ganância, inveja, desejo de poder político e econômico, não hesita em matar milhões (...) O homem “**ser social**” é capaz de para proteger seu “**-capital**”, usar de todo o maquiavelismo possível (...)”

Exemplo 5:

“(…) Aqui fica a lembrança de Plauto (254-184), em que sua obra “**Asinaria**”: “**Lupus es homo homini non homo**”, simplificada por Thomas Hobbes (1588-1679): “**Homo homini lupus**” (“O homem é o lobo do homem”).”

No primeiro exemplo, encontramos a presença do discurso direto, em que há voz de poder de vários filósofos-pensadores. Para Fiorin (1996), o discurso direto cria um efeito de sentido de realidade, tendo em vista que passa a impressão de que a instância geral da enunciação está apenas repetindo o que disse a voz reportada.

No segundo exemplo, o uso do verbo na primeira pessoa do plural, indica que há um mescla (voz do expositor, autor e leitor). No mesmo trecho há também a presença de perguntas. Plebe (1992, p.63) define pergunta retórica da seguinte forma:

Mas fazer uma pergunta para a qual já se sabe que não há possibilidade de opção entre responder afirmativa ou negativamente, já que a própria formulação do problema prefigura uma de suas respostas (ou exclui ambas), é o artifício que recebe o nome de pergunta retórica.

No terceiro exemplo, temos a presença do discurso indireto, explicitando a voz das nações europeias. A posição das nações europeias é introduzida pelo verbo “alegavam”. Juntamente com o discurso indireto, encontramos também voz do autor do texto, em que realiza um posicionamento crítico através do modalizador depreciativo “cretinamente”.

No quarto exemplo, temos o uso das aspas indicando o processo polifônico de inclusão de vozes sociais²¹. De acordo com Maingueneau (1993), o uso das aspas, ao mesmo tempo em que são marcadas como estranhas ao texto, ou seja, com uma outra voz, também são integradas à sequencialidade linear do enunciado. O uso das aspas na palavra “pensadores” teve como objetivo nos chamar atenção para este termo e, ao mesmo tempo, indicar a presença de uma voz social, por intermédio do discurso indireto livre. Em seguida, com a intenção de criticar e, ao mesmo tempo, ironizar, temos o uso das aspas nas palavras “sociedade humana”, em que a crítica refere-se ao fato do homem não ser social, palavra que se repete várias vezes no texto e que, pelo fato do produtor querer destacá-la, aparece entre aspas. A palavra capital também aparece entre aspas, tendo em vista o objetivo do produtor em destacar a ideia de que o homem é muito ambicioso e só pensa em dinheiro. No mesmo trecho, encontramos também o uso do modalizador pomposamente, em que o produtor do texto o usa com intenção de ironizar a sociedade humana.

²¹ Authier (1990) se refere a duas ordens de heterogeneidade: (1) a heterogeneidade constitutiva do discurso (que esgota a possibilidade de captar linguisticamente a presença do outro no um e (2) a heterogeneidade mostrada no discurso (que indica a presença do outro no discurso do locutor). A heterogeneidade mostrada, por sua vez, ainda segundo a autora, divide-se em duas modalidades: a marcada, da ordem da enunciação e visível na materialidade linguística; e a não-marcada, da ordem do discurso e não provida de visibilidade. Para a autora, as aspas constituem o mecanismo de heterogeneidade mostrada, visível ao leitor do texto.

No quinto exemplo, há algumas palavras e frases em destaque por aspas que remetem a um já-dito, colocadas na linearidade do texto, como se fossem expressões comuns. A compreensão deste parágrafo vai depender do conhecimento de mundo do interlocutor. O que quer dizer, para Maingueneau (2005), que vamos precisar acionar o nosso conhecimento enciclopédico, que varia em função da sociedade em que vivemos e das nossas experiências de vida.

Artigo 4: Nova família: abordagem pedagógica

Exemplo 1:

“(...) Falar em estrutura familiar em sala de aula exige concepção pedagógica e principalmente entender que o estereótipo de lar perfeito não se associa à família desestruturada, pois um lar com pai e mãe não é garantia de proteção, atenção, afeto.”

Exemplo 2:

“Ainda hoje, é muito comum escolas atuarem como se existisse um modelo único de família, é preciso imaginar o que sentem crianças filhas de pais separados ou homossexuais, é preciso imaginar o que sentem crianças filhas de pais separados ou homossexuais, diante de uma comemoração de dia das mães ou dos pais, por exemplo.”

No primeiro exemplo, há um processo polifônico de pressuposição, pois ao dizer que há necessidade de uma concepção pedagógica para se falar em estrutura familiar em sala de aula, isso quer dizer que tal fato nem sempre ocorre nas escolas. Indicando, nesse sentido, a voz daqueles que trabalham com o ensino. Koch (2002) ressalta que o uso retórico da pressuposição tem por finalidade apresentar como já sendo do conhecimento público aquilo que se deseja veicular.

No segundo exemplo do mesmo artigo, encontramos também o processo polifônico da pressuposição, pois ao ressaltar que “é muito comum escolas atuarem como se existisse um modelo único de família, é preciso imaginar o que sentem as crianças filhas de pais separados ou homossexuais”, pressupõe-se que estas crianças se sentem constrangidas em tal situação. Assim, neste trecho, encontramos a voz de crianças que possuem pais separados ou são filhas de homossexuais.

3.1.3.3.2 As modalizações do gênero artigo de opinião

O termo modalidade, segundo Charaudeau & Maingueneau (2004), são facetas de um processo de modalização, de atribuição de modalidades ao enunciado, pelo qual o enunciador, em sua própria fala, exprime uma atitude em relação destinatário e ao conteúdo do enunciado. Para Bronckart (2003, 2006), a modalização se inscreve na problemática da enunciação, podendo aparecer em qualquer nível do folhado textual. Para esse autor, a modalização dos enunciados contribui para a instituição da coerência pragmática ou interpretativa.

Bronckart (2003) considera a diversidade dos fenômenos linguísticos que “marcam” a modalização, referindo-se a quatro tipos de modalizações que podem ser visualizadas no texto por intermédio de marcas linguísticas específicas (formas verbais no futuro do pretérito; auxiliares de modo – querer, dever, ser necessário e poder – e verbos que podem funcionar como auxiliares de modo – crer, pensar, parecer, gostar de, ser obrigado, etc.; advérbios ou locuções adverbiais – certamente, provavelmente, talvez, etc.; orações impessoais – é provável que, sem dúvida que, admite-se que).

No quadro seguinte, no que se refere ao plano dos significados, constatamos - seguindo os estudos de Bronckart (2006) - que as estruturas linguísticas podem traduzir quatro funções de modalizações. O quadro permite a visualização desse pressuposto:

Quadro 7: As quatro funções de modalizações

Modalizações lógicas²²	Servem na avaliação de elementos do conteúdo temático, apoiada em conhecimentos do mundo objetivo, sob a ótica de suas condições de verdade, fatos atestados possíveis, eventuais, necessários. Quanto às marcas linguísticas, é comum a presença do talvez, é evidente que, provavelmente, frequentemente e verbos no futuro do pretérito do indicativo. Ex: “Durante tempos o bullying passou por tão evidente que nem se quer era criticado, hoje, com a abertura dada ao assunto, as escolas têm mantido posição de alerta” (Artigo: O bullying na mídia, anexo A).
Modalizações deônticas	As modalizações deônticas servem na avaliação do conteúdo temático, por intermédio de expressões de valores, opiniões e regras que formam o convívio social. Apresenta os elementos do conteúdo sendo do domínio do

²² Referem-se às modalidades aléticas e epistêmicas dos lógicos. Para Koch (2002) a modalidade alética refere-se ao eixo da existência, ou seja, determina o valor de verdade de proposições. Já a modalidade epistêmica está ligada ao eixo da crença. Castilho & Castilho (2002) classificam a modalidade epistêmica ainda como uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição.

	<p>direito, da obrigação social e/ou da conformidade quanto às normas de uso. São marcadas pelos verbos auxiliares, advérbios e orações impessoais. Ex: “Enfim, o que chamo de nova violência tem origem no tráfico de drogas e é preciso que haja uma ação globalizada onde os países conjuntamente articulem políticas eficazes de combate a esse mercado ilícito e impeça a entrada de drogas em seus territórios”. (Artigo: Globalização, drogas e fronteiras, anexo A).</p>
Modalizações apreciativas	<p>Expressam avaliações referentes ao mundo subjetivo, da voz originária dos julgamentos. Apresenta os elementos como benéficos, infelizes, estranhos, etc., quanto à entidade avaliadora. São marcados por advérbios ou orações adverbais.</p> <p>Ex: “O neocolonialismo (1815-1970), instituído pelos países europeus no Congresso de Viena, destruiu a África, a Ásia Menor, a Índia e parte da China, loteadas entre as poderosas nações europeias que alegavam, cretinamente, que iriam levar a “civilização” onde só havia a “barbárie”.” (Artigo: O homem não é um ser social, anexo A).</p>
Modalizações pragmáticas	<p>“As modalizações pragmáticas têm por função explicitar aspectos ligados a uma entidade constitutiva do conteúdo temático (pensamento, grupo, instituições), no que se refere às ações, intenções, razões (causas, restrições, etc.) e ainda as capacidades de ação. A modalização tende a ser marcada pelos verbos auxiliares.</p> <p>Ex: “Ainda hoje, é muito comum escolas atuarem como se existisse um modelo um modelo único de família, é preciso imaginar o que sentem as crianças filhas de pais separados ou homossexuais, diante de uma comemoração de dia das mães ou dos pais, por exemplo.” (Artigo: Nova família: abordagem pedagógica, anexo A).</p>

De acordo com o ISD, a quantidade de recursos modais pode estar relacionada ao gênero. Assim, Bronckart (2003) salienta que em determinados gêneros há saturação de modalizações, enquanto em outros, são quase inexistentes. No artigo de opinião, gênero foco desta dissertação, as modalizações são bem frequentes, já que é um gênero que faz uso do ponto de vista e que está sujeito, portanto, a avaliações e julgamentos.

Antes de partimos para as análises na próxima seção, torna-se necessário mencionar que tentamos aprofundar um pouco mais a questão das modalizações, recorrendo a outras fontes que discutissem com maior especificidade a questão da modalidade.

Nesse sentido, aprofundamos um pouco mais a nossa reflexão quanto ao uso dos modalizadores lógicos. Tendo por base Castilho & Castilho (2002), procuramos dividi-los em três subcategorias: a) asseverativos (o conteúdo temático do que se afirma ou que se nega é marcado no enunciado como fora de dúvida); b) quase asseverativos (o conteúdo temático é colocado quase como certo, próximo à verdade, como algo do domínio do eventual, do provável); c) delimitadores (fixam condições de verdade, delimitam o âmbito das afirmações e das negações).

Nos artigos analisados, encontramos o modalizador lógico nos seguintes trechos:

Artigo 1: O bullying na mídia

Exemplo 1:

“Durante tempos o bullying passou por **tão evidente** que nem se quer era criticado, hoje, com a abertura dada ao assunto, as escolas têm mantido posição de alerta.”

Exemplo 2:

“A palavra bullying vem do inglês e **pode** ser traduzida como “intimidar ou amedrontar” e tem como principais características agressão física, moral ou material, sendo assim não estaríamos assistindo ao bullying de dentro das nossas casas e não somente nas escolas?”

Artigo 2: Nova família: abordagem pedagógica

Exemplo 1:

“**É correto**, portanto, falar em estrutura familiar na sala de aula como algo imóvel e comum a todos? **Podemos** reduzir o conceito de família a pai, mãe e irmãos interligados geneticamente?”

Exemplo 2:

“Esses novos modelos de famílias, embora distantes dos modelos convencionados socialmente, podem, **sem dúvida**, oferecer à criança condições de obter sucesso na educação e uma vida harmoniosa, pois funções determinadas como maternas e/ou paternas **podem** ser assumidas por qualquer pessoa (...).”

Artigo 3: “E viva a miscigenação”

Exemplo 1:

“Em nós, habitam italianos, japoneses, alemães, africanos, indígenas e **é justamente** por sermos feitos dessa mistura é que somos brasileiros.”

Artigo 4: O homem não é um ser social

Exemplo 1:

“O que restou de **verdadeiramente** bom para a “sociedade humana” das duas guerras mundiais?”

Exemplo 2:

“E mesmo a paz **nada mais** do que um produto da violência implícita, um equilíbrio de terror, que nos faz lembrar o vaticínio sombrio de Winston Churchill.”

No primeiro exemplo do artigo 1, encontramos o modalizador lógico asseverativo. Tal categoria tende a ser utilizada quando o sujeito acredita na verdade ou não-verdade do conteúdo que é mobilizado pelo seu enunciado. O conteúdo temático é enfatizado e temos um alto grau de adesão do produtor ao que é dito. Assim, o uso do asseverativo no artigo de opinião só vem ratificar a opinião do produtor, além de reforçar seu posicionamento valorativo.

O asseverativo “*tão evidente*”, encontrado no primeiro trecho do artigo 1, foi caracterizados como afirmativo, tendo em vista que o conteúdo do qual se afirma é apresentado como um fato fora de dúvida (NEVES, 2000).

No primeiro artigo, encontramos também um operador lógico quase-asseverativo. Diferentemente dos asseverativos, os quase-asseverativos indicam baixa adesão do produtor, no que se refere ao seu discurso, indicando a possibilidade e a probabilidade. Nos artigos de opinião, verificamos que, algumas vezes, o produtor relativiza os fatos, talvez a fim de mostrar que ele não é o único dono da verdade. No segundo exemplo, do artigo “O bullying na mídia”, encontramos o modalizador quase lógico “pode”. Nesse sentido, ao invés do produtor dizer que o bullying significa intimidar e amedrontar, ele relativiza esta informação utilizando o termo “pode”.

No primeiro exemplo, do segundo artigo, o produtor tenta interagir com o leitor por intermédio de questionamentos: “**É correto**, portanto, falar em estrutura familiar na sala de aula como algo imóvel e comum a todos? **Podemos** reduzir o conceito de família a pai, mãe e irmãos interligados geneticamente?”

Nesse sentido, o uso do modalizador lógico asseverativo “é correto” assume para nós um efeito de ênfase do conteúdo temático. Presente em um questionamento, o produtor enfatiza um julgamento de cunho positivo direcionado ao leitor. Já o modalizador quase-asseverativo “podemos”, atenua o caráter do questionamento.

No segundo exemplo, do artigo 2, temos dois operadores lógicos, um asseverativo “sem dúvida” e outro quase-asseverativo “podemos”. O primeiro é utilizado para dar credibilidade às partes do conteúdo temático mobilizadas para fins apreciativos. Nesse sentido, a intenção é modalizar asseverativamente, a fim de conseguir a adesão do locutor a um posicionamento positivo quanto ao fato das famílias tradicionais poderem oferecer às crianças condições de obter sucesso. Já o modalizador quase-asseverativo “podem” do mesmo modo que o exemplo 1, do artigo 2, tem a função de relativizar a opinião do agente-produtor.

No exemplo 1, do terceiro artigo, encontramos o modalizador asseverativo “justamente”, com a finalidade de enfatizar um julgamento de cunho positivo, quanto à miscigenação.

No primeiro exemplo, do quarto artigo, tal como no segundo artigo, transcorre uma linguagem interativa, no caso retórica, tendo em vista que não é um diálogo face a face, e já temos a resposta. O uso do operador asseverativo “verdadeiramente” tem como propósito reforçar a pergunta retórica do produtor, em que da guerra não restou nada de bom para a sociedade.

O modalizador asseverativo negativo “nada mais”, usado no segundo exemplo, do quarto artigo, traz a ideia de que até a paz é um produto de violência implícita, reforçando a opinião do produtor de que o homem não é um ser social.

Quanto às modalizações deônticas, verificamos uma presença expressiva delas no artigo de opinião, dado que este gênero não apenas dá sua opinião sobre um determinado assunto, como também, algumas vezes, sugere algo apoiado nas opiniões sociais. Podemos dizer, apoiando-nos em Castilho & Castilho (2002), que o artigo de opinião é um gênero que figura no âmbito das obrigações, permissões próprias de quando o falante tem por finalidade atuar fortemente sobre o interlocutor.

Artigo 1: O bullying na mídia

Exemplo 1:

“**Precisamos pensar** os valores, o direito de ser respeitado e o tipo de sociedade que queremos. Quando falamos em sociedade, falamos a respeito dos nossos filhos, irmãos, etc.”

Artigo 2: Nova família: abordagem pedagógica

Exemplo 1:

“Ter pai e mãe não quer dizer que eles realmente exerçam tais papéis, o que muitas vezes fica ofusco para a escola, por isso é **preciso** que os professores desmistifiquem o conceito estereotipado de família e, principalmente, não confundam o que foge a esses estereótipos com família desestruturada. No momento em que o aluno apresentar na escola é **preciso** identificar os tipos de relacionamento e apoio que recebe em casa (...).”

Artigo 3: O homem não é um ser social

Exemplo 1:

“Só haverá uma verdadeira “sociedade humana” se **for estabelecida** a igualdade social e econômica. O resto são apenas mentiras bem engendradas pelos que detêm o poder para justificar suas ações deletérias contra o próprio ser humano.”

Artigo 4: Globalização, drogas e fronteiras

Exemplo1:

“Enfim, o que chamo de nova violência tem origem no tráfico de drogas e **é preciso** que haja uma ação globalizada onde os países conjuntamente articulem políticas eficazes de combate a esse mercado ilícito e impeça a entrada de drogas em seus territórios.”

Nos artigos opinativos analisados, identificamos uma presença maior de modalizadores deônticos nas conclusões. Como se trata de um gênero que, além de opinar, também procurar apontar soluções para os problemas abordados, isso nos leva a atribuir a maior incidência de deônticos nas conclusões, dado que estas últimas têm como característica retomar o problema abordado, bem como assumir opinião e sugerir soluções para ele.

No primeiro artigo, encontramos como modalizador deôntico o auxiliar “precisamos” e o verbo “pensar”. Este tipo de modalizador reforça uma orientação argumentativa e conclui um posicionamento – precisamos pensar os valores, o direito de ser respeitado e o tipo de sociedade que queremos.

No segundo artigo, bem como no quarto, encontramos o modalizador deôntico “é preciso”. Nos dois trechos, temos presente a avaliação final firmada, a partir de uma necessidade deôntica. Considerado como um modalizador incisivo, ele só foi usado porque reforça uma orientação argumentativa e conclui um posicionamento. No artigo dois, o modalizador “é preciso” é usado duas vezes, e tem como propósito reforçar a ideia de que, com a mudança nos modelos clássicos de família, é necessário uma nova abordagem pedagógica. Já no quarto artigo, o modalizador “é preciso” reforça a orientação argumentativa de que é importante a união entre os países para impedir a entrada de drogas em seus territórios.

Quanto à modalização apreciativa, verificamos que os artigos opinativos analisados tendem a fazer uso dela, o que pode ser atribuído ao fato de que o artigo de opinião é um tipo de gênero que sustenta a opinião de uma determinada pessoa frente a um assunto, geralmente, polêmico, o que faz com que seja comum vir a tona expressões de reações diante o que é veiculado.

Artigo 1: O bullying na mídia

Exemplo 1:

“O fato é que o bullying, **disfarçadamente**, obteve na mídia uma válvula de escape que banaliza os valores sociais e incitam a violência, o desrespeito e a valorização do que é “belo”.”

Artigo 2: O homem não é um ser social

Exemplo 1:

“O neocolonialismo (1815-1970) instituído pelos países europeus no Congresso de Viena, destruiu a África, a Ásia Menor, a Índia e parte da China, loteadas entre as poderosas nações europeias que alegavam, **cretinamente**, que iriam levar “a civilização” onde só havia “barbárie”.”

Artigo 3: E viva a miscigenação

Exemplo 1:

“Tempos depois, vieram os negros, **infelizmente** trazidos como escravos, sendo sua cultura quase sufocada pela do branco.”

Artigo 4: Globalização, drogas e fronteiras

Exemplo 1:

“As medidas que precisam ser tomadas para combater **essa triste realidade** de nada valerá se outras mais duras não forem implantadas, tendo em vista o crescimento visível do tráfico de drogas em nível nacional e internacional.”

No trecho do primeiro artigo, o sujeito produtor expressa a sua opinião, quanto à presença do bullying na mídia. Para isso, faz uso do modalizador apreciativo “disfarçadamente”.

No segundo artigo, o produtor expressa sua opinião negativa quanto ao neocolonialismo, para isso usa expressão “cretinamente”.

O fragmento do terceiro artigo ilustra bem a modalidade apreciativa. Nele, de modo subjetivo, o agente-produtor avalia aspectos do tema, por intermédio do advérbio avaliativo “infelizmente”.

No quarto artigo, a modalização apreciativa “essa triste realidade” expressa a insatisfação do agente produtor quanto ao crescimento do tráfico de drogas no país.

Quanto à modalização pragmática, ela está ligada a alguns aspectos, como: intenção, razão, capacidade de ação, etc., da responsabilidade de uma voz enunciativa que é colocada pelo textualizador.

Artigo 1: O bullying na mídia

Exemplo 1:

“As abordagens esculachadas feitas por programas de televisão, de auditório ou não, ferem princípios constitucionais e inclusive o código civil que determina que todo ato ilícito que cause dano a outra pessoa **gera o dever de indenizar** (...).”

Artigo 2: Nova família: abordagem pedagógica

Exemplo 1:

“Ainda hoje, é muito comum escolas atuarem como se existisse um modelo único de família, é **preciso imaginar** o que sentem as crianças filhas de pais separados ou homossexuais, diante de uma comemoração de dia das mães ou dos pais, por exemplo.”

No primeiro artigo, o agente produtor do artigo de opinião, delega voz à outra instância (o código civil) a responsabilidade que todo ato ilícito que cause dano a outra pessoa gera o dever de indenizar. Para tal utiliza-se dos verbos “gera”, “dever” e “indenizar”.

Quanto ao segundo artigo, temos a voz das crianças filhas de pais separados e homossexuais. Nesse sentido, o uso do modalizador “é preciso imaginar” exprime uma intenção, que é a de dar atenção aos outros modelos de família.

Neste capítulo, procuramos trazer resultados do modelo didático elaborado por nós pesquisadores. As reflexões apresentadas constituem uma parte do processo de construção e desconstrução do gênero artigo de opinião, tendo como abordagem o Interacionismo Sócio-Discursivo (BRONCKART, 2003; 2006). Verificamos, por intermédio das nossas análises, que agente-produtor, em sua ação de linguagem situada, faz adaptações no gênero, tanto no que se refere ao plano textual global, infraestrutural, chegando até aos mecanismos de textualização e enunciação, o que dá possibilidades de transformação e inovação ao gênero. Para os envolvidos com o ensino de Língua Portuguesa, esta etapa da pesquisa serviu como modelo de abordagem do gênero artigo de opinião em sala de aula. Salientamos que a etapa prévia de elaboração de um modelo didático do gênero é crucial para ampliar/aprofundar os saberes do professor sobre o objeto a ensinar, pois é um instrumento que aponta as dimensões ensináveis do gênero artigo de opinião, tendo em vista um contexto escolar determinado.

A próxima etapa da pesquisa traz informações sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola pública e o mapeamento inicial das produções do gênero artigo de opinião de alunos de uma 8ª série, já que, em etapas posteriores, discutimos a intervenção realizada no ensino.

PARTE II – METODOLOGIA DA PESQUISA

CAPÍTULO 4

O CONTEXTO DE AÇÃO

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No presente trabalho, servimos metodologicamente da pesquisa qualitativa, denominada de pesquisa-ação, de natureza social empírica, em que o pesquisador coloca-se na posição de professor pesquisador-reflexivo.

A pesquisa qualitativa, ao contrário da pesquisa quantitativa, não se fundamenta em instrumentos estatísticos para análise dos dados, ela trabalha com descrições, comparações e interpretações. O pesquisador, na pesquisa qualitativa, está imerso na realidade em que os dados são coletados, não ocupando apenas o papel de mero observador dos dados, como na pesquisa quantitativa.

Com base nisso, a interpretação é o instrumento principal do pesquisador, que tem como objetivo entender melhor os fenômenos que envolvem a situação na qual se insere, interpretando as ações dos indivíduos em seu contexto social.

Para Creswell (2007, p.186):

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas [...].

No que se refere à metodologia adotada neste trabalho, pesquisa-ação, André (1995) a considera como a forma mais direta e eficaz para atingir determinado objetivo, quando temos como foco a própria prática. Nesse sentido, a pesquisa possui características etnográficas, dado que permite ao pesquisador entrar em contato com a situação objeto de investigação, em

um plano de ação. Para Tripp (2005) a pesquisa-ação educacional é uma estratégia importante para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência disso, o aprendizado de seus alunos.

Entre as finalidades da pesquisa-ação, temos: discutir dados, elaborar generalizações, comparar informações e avaliar. Neste modelo de pesquisa, a argumentação do pesquisador tem grande peso, já que tem que interpretar os dados coletados e as informações colhidas.

A pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (1998), é uma forma de experimentação em tempo real. Nela o pesquisador, de forma consciente, intervém, requerendo a participação dos atores, no caso alunos da oitava série, que não são vistos como meras cobaias, muito pelo contrário, têm um papel ativo.

Para Morin (2004), a pesquisa-ação permite aos atores construir teorias e estratégias, as quais emergem no campo, e que, posteriormente, são validadas, confrontadas, desafiadas e acabam por acarretar em mudanças esperadas para resolver ou questionar um dado problema.

Michaliszyn e Tomasini (2008, p.52) salientam que a pesquisa-ação pode ser caracterizada “pela interação entre os pesquisadores e o grupo social pesquisado, ocorrendo entre eles um certo envolvimento de modo cooperativo ou participativo e supõe o desenvolvimento de ações planejadas, de caráter social”.

Diante do mencionado, é possível conceituar a pesquisa-ação como a metodologia em que o pesquisador empenha-se para solucionar algum problema por meio da ação, assim, seu objeto de estudo é o problema que busca solucionar. Moita Lopes (2005, 185) a define como:

(...) um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novo tópico de investigação, de modo que os professores-pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática.

Na metodologia em questão, ressaltamos, ainda, a concomitância entre a pesquisa e ação. É a pesquisa que conduz a ação e a necessidade de ação que, por sua vez, alimentam a pesquisa. A pesquisa-ação possibilita ao pesquisador elaborar uma análise sobre a realidade em que está envolvido de forma a intervir. Dionne (2007, p.23) esclarece que “o objetivo primeiro da pesquisa-ação é mudar uma dada situação levando em consideração a totalidade concreta tal como é vivida”.

Vista como um método de pesquisa em que deve haver uma intervenção, tanto no campo educativo, como no campo social, de modo sistemático, às vezes de modo

participativo, podendo comportar métodos de retroação ou de revisão, a pesquisa - ação corresponde a fins específicos de mudar uma determinada situação, com destaque no campo educacional (MORIN, 2004).

Nesse sentido, a pesquisa-ação é movida pelo desejo de mudança. Na modalidade, existe há presença do diálogo entre o pesquisador e os pesquisados em busca da solução de um determinado problema constatado. Moita Lopes (2005) considera a pesquisa-ação como uma tendência, na qual o professor torna-se investigador da própria prática em sua sala de aula. Vista como aberta à complexidade e à interdisciplinaridade, a pesquisa-ação é compatível como o campo de investigação em Linguística Aplicada.

Quanto ao nosso trabalho, no terceiro capítulo, podemos dizer que a pesquisa também se denomina como pesquisa qualitativa de cunho analítico-descritivo, uma vez que analisamos e descrevemos qualitativamente nosso objeto, ações de linguagem realizadas por um sujeito, a partir do empréstimo do gênero artigo de opinião da esfera do jornalismo, no caso a Folha de Londrina, a fim de atribuir-lhe significados.

4.1.1 Público Alvo

Alunos da 8^a ou 9^o ano²³ do Ensino Fundamental de uma escola pública, chamada X (a fim de manter discrição), localizada na cidade de Londrina. A turma escolhida é do período matutino e é composta por alunos adolescentes com idade entre 13 a 16 anos, em um total de 28 alunos.

O objetivo foi tentar desenvolver capacidades de linguagem nos alunos, por intermédio da apropriação de práticas de linguagem que se configuram no gênero textual artigo de opinião.

²³ A Lei no 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei no 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a lei nº 11.274 institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

4.1.2 Etapas do Processo

Em um primeiro momento, como colocado na primeira parte do trabalho, buscamos referenciais teóricos que delinearão o trabalho de transposição didática e, então, passamos para a desconstrução-contrução de um corpus de artigos de opinião. Esta etapa compreendeu a descrição de seis artigos opinativos da Folha de Londrina, anexo A, e de suas características, constituindo uma ferramenta para que o professor possa apontar o que é ensinável sobre o gênero, em um contexto escolar determinado (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Ao se apropriar das características do gênero a ensinar, o professor enfrenta questionamentos, como: O que os alunos precisam aprender sobre a ação de linguagem configurada no gênero? Que capacidades de linguagem os alunos já desenvolveram em relação ao gênero? Em que aspectos precisam avançar?

Esses e outros questionamentos tornam importante o mapeamento das capacidades de linguagem dos alunos em sala de aula, tendo em vista o procedimento de *avaliação formativa* (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010). Pois, levando em consideração que o pré-requisito para a elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática é o mapeamento das capacidades de linguagem (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2009) na produção escrita dos alunos, esse processo é ilustrado, a partir da produção inicial de alunos da 8^a de uma escola pública, apresentando dados de análise que confirmam a hipótese de que uma sequência didática implica diferentes instrumentos de mediação entre os elementos dos três polos do trabalho escolar: a) o professor; b) o aluno; c) o objetos de ensino.

Uma vez realizado o mapeamento, tomando como base Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), partimos para a sequência didática que visa a ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, contribuindo, de certa forma, para que o aluno consiga adequar o seu discurso a uma determinada situação de comunicação.

Neste processo, trabalhamos com o gênero *artigo de opinião*, apresentando um conjunto de oficinas, cujos objetivos foram delineados, considerando as dimensões ensináveis do gênero²⁴. Ao mesmo tempo, realizamos diários reflexivos do professor-pesquisador.

Quanto às correções dos textos, realizamos uma correção interativa, a partir de uma produção inicial. Nesta correção, há o desenvolvimento de uma série de atividades (módulos didáticos). Dessa forma, trabalhamos com a lista de controle/ constatações, com a finalidade

²⁴ Esse é o momento em que o saber sobre o gênero (objeto social) a ser transposto para a sala de aula (objeto de ensino) é crucial para a qualidade da transposição didática (NASCIMENTO, 2009).

de ajudar os estudantes a compreenderem os critérios de avaliação de seus textos e realizar, com isso, uma autocrítica de suas produções, servindo de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita.

Por último, realizamos um levantamento de dados quantitativos e qualitativos mediados pelo instrumento “grade de controle” da produção inicial. Para isso, efetuamos triangulação de dados que apontam indícios sobre o desenvolvimento e aprendizagem²⁵, por intermédio de comparação das produções iniciais (antes da intervenção didática); produções intermediárias e da produção final (depois da sequência didática).

4.1.3 Constituição do Corpus

Como o propósito primeiro deste trabalho é subsidiar a transposição didática, com a construção de um modelo didático do gênero artigo de opinião, realizamos a desconstrução e descrição do gênero a ser, posteriormente, transposto para a sala de aula, tomando como *corpus* de análise 6 artigos opinativos da Folha de Londrina.

Em seguida, realizamos a transposição didática do gênero artigo de opinião, em uma turma da 8ª série do Ensino Fundamental, período matutino, do Colégio X, da cidade de Londrina. A escolha da cidade e da escola ocorreu porque residimos na cidade e porque atuamos como professor regente nessa turma e colégio. Trata-se de um colégio de centro que tem obtido bons resultados no IDEB. A turma escolhida é composta por alunos adolescentes com idade entre 13 a 16 anos, em um total de 28 alunos. Ao começarmos as análises, constatamos que havia semelhanças qualitativas entre uma produção e outra, dessa maneira, optamos por apresentar as análises e os resultados de apenas cinco produções do gênero artigo de opinião.

Coletamos os textos no 2º bimestre de 2011, a partir de uma proposta de produção de um artigo de opinião, cuja temática, a partir da SD produzida por nós, foi “O bullying na sociedade”. A escolha do tema aconteceu por se tratar de um fato recorrente em sala de aula, o que poderia servir para fazer os alunos refletirem sobre as suas atitudes e respeitarem mais os colegas.

²⁵ A triangulação de dados tem sido adotada nos trabalhos do grupo de pesquisa da UEL, já citado.

O mapeamento das capacidades de linguagem e a intervenção na escrita foram realizados por intermédio de listas de controle/ constatações, tomando como base as produções feitas pelos alunos.

4.2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A escolha do colégio X aconteceu por atuarmos como professora regente nesta escola e pela fama de escola pública de excelência, adquirida pelos resultados no IDEB, número de aprovação no vestibular das Instituições públicas da cidade, entre outros fatores. A escola situa-se na região pericentral de Londrina. Como o estado do Paraná adota a política de georreferência para as matrículas, o nível socioeconômico dos alunos pode ser considerado médio baixo.

O Colégio foi fundado em 24 de fevereiro de 1948 e conta atualmente com quatorze salas de aula, uma sala de vídeo, DVD, TV, data show, um laboratório de biofísica, quadra poliesportiva coberta, uma biblioteca com cerca de 25.000 mil livros, salas de orientação, supervisão, professores, direção, secretaria informatizadas e possui cerca de 1300 (mil e trezentos) alunos. Oferece Ensino Fundamental (3ª a 8ª séries), manhã e tarde e Ensino Médio (1º, 2º e 3º) manhã e noite. Possui 68 (sessenta e oito professores), 22 (vinte e dois) funcionários, entre serviços gerais e auxiliares administrativos. A APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) é bastante participativa nas diversas decisões a serem tomadas. A escola possui também um Conselho Escolar igualmente atuante nos diversos eventos desenvolvidos neste estabelecimento de ensino.

De acordo com um dos princípios psico-pedagógicos e filosóficos que norteiam a ação educativa da escola, o colégio tem como propósito desenvolver um trabalho de embasamento científico e humano eficaz para que os alunos possam atingir a idade adulta com preparo para o trabalho e o convívio social, estabelecendo um pleno exercício de cidadãos conscientes, éticos, críticos e solidários.

O livro didático utilizado na disciplina de Língua portuguesa, nas séries finais do Ensino Fundamental, é o Português linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, adotado em 2010 pelos professores do colégio.

4.3 O MOVIMENTO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

No que se refere ao transpor didaticamente um dado saber científico, Bronckart e Plazaola Giger (2007) apontam três limitações para o trabalho a ser realizado: a primeira refere-se à natureza do saber mobilizado; a segunda está ligada ao estatuto dos destinatários da transmissão; e, por último, ao contexto institucional, onde se darão as práticas.

Quanto a nossa pesquisa, não sofremos as limitações apontadas pelos autores citados anteriormente. Primeiro, porque o gênero artigo de opinião, saber a ser mobilizado, faz parte da esfera escolar, segundo, porque procuramos respeitar as capacidades dos aprendizes quanto a sua faixa etária, alunos das séries finais do Ensino Fundamental e, por fim, não sofremos por parte da instituição nenhum tipo de pressão administrativo-pedagógica, visto que antes de aplicar a sequência didática em sala de aula, conversamos com a equipe pedagógica.

O quadro a seguir apresenta uma síntese do planejamento da pesquisa e do movimento de transposição didática do gênero artigo de opinião.

Quadro 8: O movimento de transposição didática

<p>Abril de 2011 a julho de 2011</p>	<p>1. Instrumento didático I:</p> <p>Elaboração do modelo didático do gênero artigo de opinião. Esta etapa compreendeu o estudo do discurso argumentativo em várias vertentes teóricas:</p> <p>a) vertente da Semântica Argumentativa, com destaque às estratégias argumentativas para a defesa de um ponto de visto. Para isso, fizemos menção a Ducrot (1981); Oliveira (2001); Koch (2002), etc.</p> <p>b) vertente didática do Interacionismo Sócio-Discursivo: para a descrição de gêneros e suas características, segundo o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2003, 2006).</p>
<p>Abril de 2011 a julho de 2011</p>	<p>Após o modelo didático, foi necessário responder a algumas questões como: a) O que os alunos precisam aprender sobre a ação de linguagem configurada no gênero? b) Que capacidades de linguagem os alunos desenvolveram em relação ao gênero?</p>

	<p>O que tornou importante o mapeamento das capacidades de linguagem dos alunos em sala de aula, tendo em vista o procedimento de <i>avaliação formativa</i> (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010). Para isso, levando em consideração que o pré-requisito para a elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática é o mapeamento das dificuldades e obstáculos (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2009) na produção escrita dos alunos, esse processo levanta dados de análise que advêm dos diferentes instrumentos acionados nos três pólos do trabalho escolar: a) o professor; b) o aluno; c) os objetos de ensino.</p> <p>2. Instrumento didático II:</p> <p>Elaboração de ferramentas didáticas que constituem um conjunto de atividades pedagógicas, organizadas de maneira sistemática, em que há o objetivo de oferecer ao aluno instrumentos importantes para melhorar sua capacidade de ler e escrever (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Para cada oficina trabalhada em sala de aula, com exceção da que trabalhamos sobre o contexto de produção, em que usamos quatro aulas, ocupamo-nos de duas aulas.</p> <p>3. Instrumento didático III:</p> <p>a) Elaboração de Grades de Avaliação e Lista de Constatações sobre as aprendizagens</p> <p>Para que o aluno participasse do processo de avaliação e ele próprio percebesse se houve ou não avanço nas suas produções, foram feitas atividades que permitiram ao aluno se autoavaliar.</p>
<p>Julho de 2011 a outubro de 2011</p>	<p>Instrumento didático IV:</p> <p>Elaboração de tabelas e gráficos, a partir dos dados resultantes da triangulação: produção inicial - produção intermediária - produção final.</p>

No que se refere ao instrumento didático I, modelo didático, este correspondeu à primeira etapa da nossa pesquisa. Concluída esta etapa, demos início ao trabalho com a

sequência didática, fomos ao contexto escolar, no caso em uma turma da 8^a série de uma escola pública, com o objetivo de obter informações, por intermédio de uma produção inicial, sobre quais capacidades de linguagem os alunos detinham em relação ao gênero artigo de opinião. Para isso, realizamos vários debates sobre o tema *O bullying na sociedade* e levamos alguns vídeos e artigos opinativos sobre o assunto, a fim de sensibilizar os alunos.

Na primeira etapa da SD, com o objetivo de fazer os estudantes perceberem a relevância do trabalho, apresentamos o projeto, com a finalidade de levá-los à produção de artigos opinativos e a posterior publicação desses em um jornal mural, montado por eles mesmos.

Com base, no que havia sido discutido em sala sobre o assunto bullying, solicitamos à turma que expressasse a opinião sobre o tema *O bullying na sociedade*. Para isso, pedimos que elaborasse um artigo opinativo que, em momentos posteriores, seria colado no jornal mural da escola. Para a elaboração deste comando, tomando como base Menegassi (2003), procuramos levar em conta: a finalidade, a especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e o interlocutor eleito, elementos essenciais e que devem ser considerados na construção do texto.

A produção inicial dos alunos, segunda etapa da SD, permitiu que os alunos se deparassem com dificuldades e obstáculos para a execução da tarefa. Além disso, permitiu que fizéssemos o mapeamento dessas (in)capacidades, pré-requisito essencial para a continuidade da sequência didática (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2009).²⁶ Nesta fase do trabalho, as produções não receberam uma nota, serviram apenas para indicar os caminhos que devíamos, como educadores, tomar para elaborar as outras atividades da sequência e, portanto, de acordo com Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p.8) “modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma”.

Feito o mapeamento inicial, partimos para a elaboração do instrumento didático II, terceira etapa da SD. Neste momento, elaboramos um conjunto de atividades pedagógicas, organizadas de maneira sistemática, com o objetivo de oferecer ao aluno instrumentos importantes para melhorar sua capacidade de ler e escrever (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Nos módulos trabalhados, procuramos focalizar: as condições de

²⁶ Os autores insistem em que o procedimento que denominam “sequência didática” tenha como ponto de partida as dificuldades e obstáculos dos alunos, diagnosticadas na produção inicial. Diferente de certas propostas de trabalho com gêneros textuais, a proposta do ISD parte dos problemas dos alunos, das tensões diante da tarefa a ser realizada (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

produção que condicionam a configuração de um artigo de opinião, a planificação global dos textos do gênero, a sequência argumentativa, as vozes sociais e análise linguística.

Finalizado a etapa que consistiu na elaboração das atividades, conversamos primeiramente com a equipe pedagógica, dado que o trabalho não poderia deixar de levar em conta a organização escolar à qual se articula o nosso trabalho e, em seguida, implementamos o projeto em sala de aula, durante o 2º bimestre, abril a julho, usando para isso quatro aulas semanais. Durante a intervenção didática em sala de aula, os estudantes produziram três artigos opinativos (produção inicial, produção intermediária²⁷ e produção final). Em cada oficina aplicada, fazíamos também um diário reflexivo, a fim de avaliarmos melhor o processo.

No que se refere à intervenção escrita, elaboramos o instrumento didático III, Elaboração de Grades de Avaliação e Lista de Constatações sobre as aprendizagens. Nesse sentido, fizemos com os alunos, durante as refações dos textos, por muitas vezes, uma retomada do que havia sido visto em sala de aula, seja por intermédio de listas de constatações, seja pedindo a eles para se autoavaliarem ou avaliarem as produções dos colegas, com o objetivo de eles próprios perceberem se houve avanço ou não em suas produções.

Ao terminarmos a intervenção em sala de aula, partimos para a elaboração do instrumento didático IV, no capítulo 5, elaboração de tabelas e gráficos, a partir dos dados da triangulação: produção inicial; produção intermediária; produção final e circulação do gênero. O objetivo era verificar se houve avanço ou não quanto às capacidades de linguagem.

Quanto ao movimento em sala de aula para a aplicação da sequência didática, procuramos representar da seguinte forma:

²⁷ As produções intermediárias constituem uma das propostas adotadas pelo grupo de pesquisa em andamento na UEL. Vale ressaltar que a nossa pesquisa nasceu e foi desenvolvida durante a participação nos projetos de pesquisa coordenados pela Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento: “Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa” (UEL: 2007-2010) e “Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino” (UEL: 2010-2013); ambos atrelados ao grupo de pesquisa GEMFOR – “Gêneros textuais e mediações formativas” (CNPQ). Gostaríamos também de agradecer a ajuda do CNPQ que custeou o projeto de 2007/2010 por meio do Edital Universal – MCT nº 14/2008.

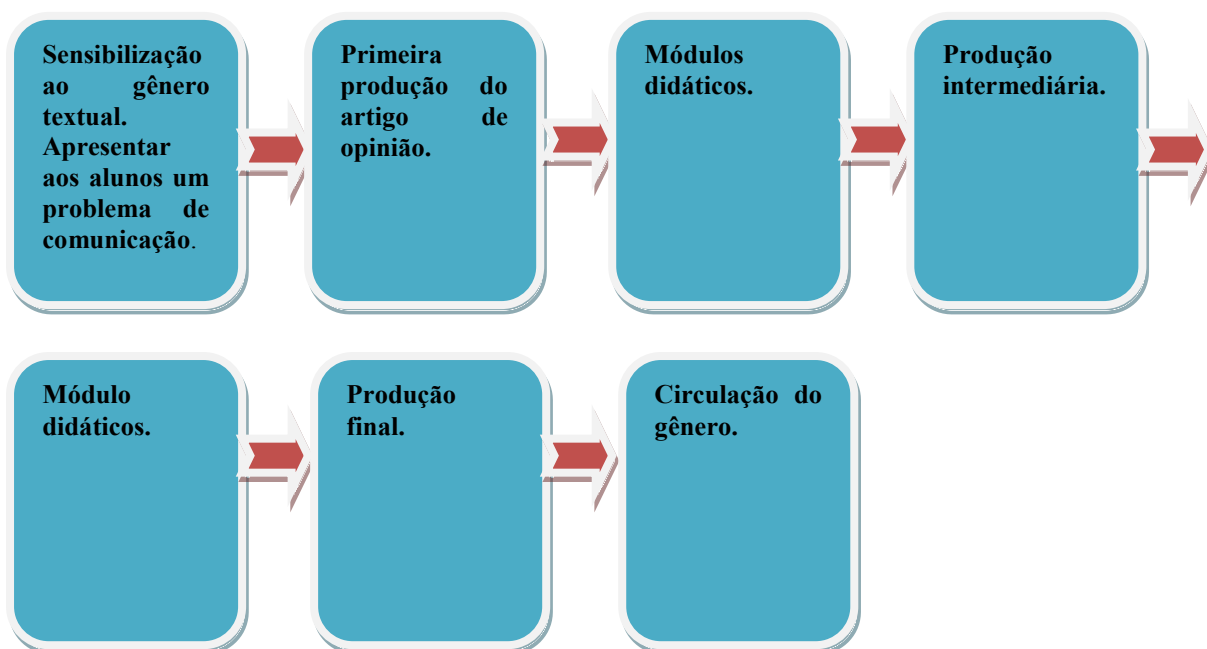


Figura 10: Os movimentos em sala de aula

Para a elaboração da nossa sequência didática, procuramos levar em conta o modelo genebrino apresentado por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), modelo esse já muito difundido no Brasil, e procuramos acrescentar a produção intermediária. Logo a seguir, apresentamos passo a passo a estrutura de uma sequência didática.²⁸

a) Passo 1: Apresentação da situação/sensibilização quanto ao gênero textual

Na apresentação da situação, a turma vai ser exposta ao projeto de SD e terá conhecimento da interação que será concretizada na produção final.

Neste sentido, nesta primeira etapa da SD, há uma preparação dos alunos para a produção inicial. Neste momento é importante que o professor situe-os quanto ao objeto de ensino, da situação de aprendizagem, de comunicação e o tipo de atividade a ser executada. O docente deve definir o gênero escolhido. No caso desta pesquisa, optamos pelo artigo de

²⁸ Concordamos com Bronckart (2010) quando salienta que “a teoria deve estar a serviço dos objetivos sócio-políticos definidos pela política escolar, de um determinado país”. Isso significa que precisamos escolher elementos teóricos que pareçam úteis e **adaptá-los** no quadro dos programas e dos métodos de ensino – princípio da *transposição didática*.

opinião. É momento de esclarecer para a turma a quem se dirige a produção, mostrando que os interlocutores são variados. Tomando como base Menegassi (2003), é fundamental ainda levar em conta também a preparação dos comandos: finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e o interlocutor eleito.

b) Passo 2: A primeira produção

A produção inicial, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), possui um papel importantíssimo, já que terá o papel de regulação das atividades. Nesta etapa, os alunos elaboram o primeiro texto, no caso desta pesquisa, o artigo de opinião, que revelará para os agentes – professor e alunos – as dificuldades, as potencialidades, ou seja, as impressões e representações que possuem quanto à atividade e do gênero produzido.

Conforme Nascimento e Hila (2009, p.71) “É o momento em que o professor realiza um diagnóstico ou uma primeira produção oral/escrita do gênero”. Tal etapa é essencial, tendo em vista que permite ao professor perceber o melhor caminho para a intervenção e ao aluno uma maior consciência quanto às dificuldades que apresenta. Nesta fase, as produções não recebem nota, dado que serve como caminho para o trabalho a ser realizado em sala de aula.

c) Passo 3: Elaboração das oficinas

Nesta etapa do trabalho, professor necessita trabalhar em forma de atividades as dificuldades apresentadas na primeira produção, a fim de proporcionar a superação dessas. Assim, os textos devem ser decompostos e trabalhados em etapa por etapa. O processo deve começar do mais complexo (produção inicial) e caminhar para o mais simples (passando pelas oficinas, onde serão trabalhadas as capacidades necessárias para o domínio do gênero, no caso o artigo de opinião, até chegar à produção final).

Para Nascimento e Hila (2009, p.71) “Os módulo ou oficinas têm a função de trabalhar com os problemas observados na produção inicial dos alunos, dando-lhes instrumentos”. Nessa fase, é importante que o professor trabalhe problemas em níveis diferentes (afirmando

ser a produção de texto um processo complexo e, tendo como finalidade a superação das dificuldades encontradas pelos alunos) e varie as atividades e os exercícios (esta etapa é importante para que o aluno, por diferentes vias, aumente suas chances de sucesso).

d) Passo 4: Produções intermediárias

Embora a etapa “produções intermediárias” do texto completo não apareça dentro da estrutura de SD apresentada pelo modelo genebriano, acreditamos que ela seja importante, tendo em vista que ela possibilita ao professor verificar se está havendo compreensão ou não por parte dos alunos quanto às características de determinado gênero e se deve continuar ou não com as atividades inicialmente propostas na SD. Nascimento (2010), ao apresentar dados de pesquisa sobre os ganhos dos procedimentos de autorregulação e controle da textualização inseridos em SD, salienta que, para a avaliação formativa, é crucial depreender dados do diagnóstico das capacidades e dificuldades dos alunos que permitam a *comparação do desenvolvimento* de capacidades em diferentes momentos e oficinas da sequência didática, e não apenas entre a produção inicial e a produção final .

O passo 4 da sequência didática propicia a constante realimentação e adaptação do processo formativo, sendo de importância crucial no processo formativo. Além disso, também defendemos a ideia de que apenas duas produções, produção inicial e final, dependendo do gênero trabalhado em sala de aula, sejam insuficientes para fazer o aluno evoluir quanto às capacidades de linguagem.

e) Passo 5: Produção final

Esta etapa possibilita ao estudante colocar em prática o que aprendeu. É o momento em que o aluno produz integralmente o texto de maneira consciente, tendo em vista uma interação real de uso do instrumento/gênero.

f) Passo 6: Circulação do gênero artigo de opinião

Ainda que a circulação do gênero artigo de opinião não apareça dentro da estrutura de SD do modelo genebriano, consideramos esta fase essencial, pois ao definir onde o gênero será publicado, estamos delimitando um tipo de texto específico e, conseqüentemente, um tipo de interlocutor (MENEGASSI, 2003).

Com isso, uma vez delineados os passos que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam para a construção de uma SD, além das inserções feitas por nós, passamos para os procedimentos de elaboração da SD do gênero artigo de opinião.

4.4 O PROCEDIMENTO DE ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Para determinados autores, como Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são vistos como instrumentos que propiciam o desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, como nesta dissertação o propósito foi trabalhar o gênero *artigo de opinião* em sala de aula, fez-se necessário a criação de contextos de produção delimitados e o desenvolvimento das mais variadas atividades, ou seja, a criação da sequência didática. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.53) “elas procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação”. Para os autores, uma sequência didática consiste na criação de um conjunto de atividades organizadas pelo professor no que se refere a um determinado gênero de forma sistematizada ²⁹. No caso desta pesquisa, elaboramos um conjunto de atividades referentes a um gênero do argumentar.

Nesse sentido, o objetivo de uma sequência deve ser introduzir os estudantes em situações efetivas de produção de um dado gênero textual, promovendo, dessa maneira, uma melhoria na planificação textual e exercícios que possibilitem a apropriação de mecanismos

²⁹ Segundo Bronckart (2010) as sequências didáticas não são o único tipo de metodologia que deve ser introduzida no ensino da produção escrita. O autor cita trabalhos mais centrados no “texto”, no caso de *atividades de escrita*. Na França, segundo o autor, há pesquisas centradas nas tarefas escolares relativas à escrita, em particular voltando-se para a natureza das revisões e re-escrituras e para as coerções que elas exercem sobre os processos desenvolvidos pelos alunos. Em nosso caso, como desejávamos trabalhar, simultaneamente, os eixos preconizados pelas Diretrizes do Paraná (DCE), as sequências didáticas representaram um procedimento didático valioso, insubstituível.

linguístico-discursivos, no que se refere às unidades linguísticas do gênero. Como o nosso propósito era implementar oficinas sequenciais sobre artigo de opinião que envolvessem o trabalho nos eixos da leitura, da produção oral e escrita e da análise linguística (PARANÁ, 2008), levamos 1 bimestre, o que implica dizer, 13 oficinas para a realização deste estudo.

Nas oficinas, que serão explicitadas melhor no capítulo seguinte, fizemos a seguinte divisão: Oficina 1, apresentação aos alunos de um problema de comunicação. Oficina 2, apresentação do projeto e produção inicial. Oficina 3, identificação dos gêneros de opinião. Oficina 4, o contexto de produção. Oficina 5, o plano textual global do artigo de opinião. Oficina 6, a argumentação. Oficina 7, reconhecimento das fases presentes da sequência argumentativa. Oficina 8, as vozes sociais presentes no artigo de opinião. Oficina 9, segunda produção do artigo de opinião. Oficina 10, explorando as palavras e expressões que conectam e articulam o artigo de opinião. Oficina 11, a autoavaliação. Oficina 12, produção da versão final do artigo de opinião. Oficina 13, autoavaliação.

No que se refere à produção inicial, ela tem um papel fundamental na sequência didática, servindo, na verdade, como o ponto de partida e de chegada, já que está articulada a uma proposta de ensino voltada às necessidades reais dos alunos. Para a construção das oficinas do gênero em questão, levamos em conta uma lista de deficiências observadas na primeira versão.

Na prática de refacção, os textos escritos podem se constituir numa atividade discursiva que abandona a ideia de reescrita como uma maneira de ensinar normas gramaticais, ou ainda como apenas uma higienização do texto (BRITO, 2003). A reescrita faz parte de um processo em que os alunos devem voltar várias vezes ao texto para observar certas questões e não apenas passar a limpo. A refacção vai possibilitar aos alunos ajustar o que se tem a dizer, vai facilitar a sua constituição como sujeito que diz o que diz para quem diz, vai ajudar o sujeito a escolher, enfim, as estratégias para realizar a sua tarefa e, obviamente, ter para quem dizer o que tem a dizer (GERALDI, 1984).

E para que isso venha, de certa forma, a acontecer, é importante um bom planejamento das atividades. Assim, acreditamos que com as sequências didáticas é possível criar contextos eficazes de comunicação. Quanto à produção inicial, ela tem um papel fundamental na sequência didática, pois é por intermédio dela que é realizado o mapeamento das dificuldades dos alunos. Tais dificuldades vão gerar, no que se refere à metodologia de avaliação dos textos, a partir da *lista de constatações* (NASCIMENTO, 2005), a refacção dos textos (GONÇALVES, 2009).

Para as refacções dos textos, levamos em conta algumas questões de observação e de análise do texto. Para isso anexamos na primeira produção um bilhete, em que procuramos fazer uma lista de constatação, a fim de que o aluno pudesse acompanhar melhor sua evolução nas produções posteriores.

Nesse sentido, após abordar a metodologia aplicada nesta pesquisa, vamos para uma segunda etapa do trabalho, que consiste em apresentar uma sinopse da sequência didática e análise dos artigos opinativos produzidos pelos alunos durante a sequência didática.

PARTE III – OS MOVIMENTOS DIDÁTICOS DA PESQUISA: A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

CAPÍTULO 5

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA EM SALA DE AULA: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Nesta etapa do trabalho, realizamos, primeiramente, uma sinopse da sequência didática do gênero artigo de opinião, aplicada em sala de aula, e classificamos as atividades, de acordo com as capacidades que visam desenvolver. Em seguida, analisamos o *corpus*, ou seja, os artigos opinativos produzidos pelos alunos durante a aplicação da sequência didática.

Nas análises realizadas, primeiramente, procuramos dividir as questões que fazem parte da lista de constatação. Em seguida, apresentamos uma lista de constatação/ controle do gênero em questão, em que fazemos a avaliação das três capacidades (ação, discursiva e linguístico-discursiva) e, por último, fazemos uma comparação entre os três artigos opinativos feitos por cada aluno (inicial, intermediário e final). No que se refere às produções dos alunos, procuramos intervir da seguinte forma: a) fizemos uso de bilhetes, a fim de realizar a intervenção no texto do aluno; b) em seguida, o aluno, tendo em mãos o bilhete e a lista de constatação, reescreve o texto; c) posteriormente, os alunos em duplas, com uma ficha de controle, fazem apontamentos no texto do outro; d) por último, após os apontamentos do colega, o aluno reescreve o texto final.

5.1 DESCRIÇÃO E SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

A partir da produção inicial dos alunos, em que o propósito foi diagnosticar as capacidades de linguagem, passamos para o processo de análise e seleção de atividades das oficinas, sendo que a todo momento, observávamos se tais atividades eram pertinentes ao nível de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos da turma. Ao adaptarmos as atividades referentes a cada oficina da SD, o nosso propósito era definir os problemas de

linguagem, quanto aos diferentes níveis de dificuldade dos alunos, que, de acordo com Dolz & Schneuwly (2004), referem-se a três níveis de operações: capacidade de ação (refere-se à contextualização); capacidade discursiva (estruturação discursiva do texto) e capacidade linguístico-discursiva (seleção de unidades linguísticas para a textualização).

Como a finalidade era a produção de um artigo de opinião que, posteriormente seria anexado no jornal mural, buscamos propiciar oportunidades para a produção de textos que circulariam em situação real, ainda que o jornal fosse escolar. Nesse contexto de produção, desenvolveram-se capacidades de ação e de contextualização da ação de linguagem.

No que se refere às capacidades discursivas, trabalhamos atividades ligadas às características do gênero, plano textual global, as fases da sequência argumentativas. Já para desenvolver as capacidades linguístico-discursivas, trouxemos atividades ligadas aos mecanismos de textualização (conexão) e os mecanismos enunciativos (vozes sociais).

Levando em conta que a versão completa da sequência didática encontra-se no final desta dissertação, apêndice A, apresentamos a seguir a sinopse da sequência didática do gênero artigo de opinião, em que constam os objetivos e a previsão das aulas. Após isso, classificamos as atividades da SD, de acordo com as capacidades que visam desenvolver.

Quadro 9: Sinopse da sequência didática do gênero artigo de opinião da 8^a A (Ensino Fundamental)

OFICINAS	OBJETIVOS	PREVISÃO
OFICINA 1: Sensibilização dos alunos quanto à importância do gênero artigo de opinião.	Sensibilização ao gênero textual. Apresentar aos alunos um problema de comunicação “A presença do bullying na sociedade”, que deverá ser resolvido por intermédio de uma produção escrita.	2 aulas
OFICINA 2: Apresentação do projeto e produção inicial.	Conhecer o projeto e se sentir motivado para a produção do gênero artigo de opinião. Após isso, os alunos deverão produzir um artigo de opinião, antes do ensinamento sobre tal gênero, com a finalidade de diagnosticar o que o produtor não sabe e o que precisa aprender.	2 aulas
OFICINA 3: Reconhecimento dos gêneros textuais de opinião	Conseguir identificar os gêneros de opinião e saber diferenciá-los.	2 aulas

OFICINA 4: O contexto de produção	Reconhecer e saber utilizar os elementos do contexto de produção. Mostrar aos alunos que os textos não existem no vazio, mas em um determinado contexto de produção. Assim, eles são escritos por alguém, para alguém, com um determinado objetivo, em determinado tempo e lugar.	4 aulas
OFICINA 5: Como se configura um artigo de opinião	Conhecer o plano textual de um artigo e identificar o argumento que lhe dá sustentação.	2 aulas
OFICINA 6: A argumentação no artigo de opinião	Constatar a importância da argumentação no artigo de opinião.	2 aulas
OFICINA 7: A sequência argumentativa	Reconhecer as fases da sequência argumentativa que predominam nos textos de opinião (premissa, argumento, contra-argumento, conclusão).	2 aulas
OFICINA 8: As vozes sociais presentes no artigo de opinião	Mostrar aos alunos que em um artigo de opinião o autor dialoga com diferentes opiniões sobre a questão polêmica que discute (o tema): ele pode concordar com essa “voz” que opina (constituindo em um argumento a favor do ponto de vista que o autor defende) ou discordar (nesse caso, essa voz introduz um contra-argumento).	2 aulas
OFICINA 9: Ampliando o conhecimento de mundo sobre o tema	Buscar informações e ampliar o conhecimento dos alunos sobre o tema inicialmente proposto nas oficinas e produzir um segundo artigo, a fim de promover intervenções na escrita dos alunos.	2 aulas
OFICINA 10: Análise linguística	Conhecer as palavras e expressões que conectam, articulam o artigo de opinião.	2 aulas
OFICINA 11: Aprendendo com o colega	Trocar informação com o colega e aprender a expressar a opinião no artigo do outro.	2 aulas
OFICINA 12: Produção final do artigo de opinião	Relembrar o que foi visto em sala de aula sobre o gênero artigo de opinião. Produção final do artigo de opinião.	2 aulas
OFICINA 13: Autoavaliação	Fazer com que o próprio aluno perceba onde melhorou e no que precisa ainda melhorar.	2 aulas

Dolz, Pasquier e Bronckart (2003) defendem a tese de que para existir, por parte do aluno, um domínio de um determinado gênero, é importante levarmos em conta: as características do contexto e do referente (capacidades de ação) e utilizar ainda unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). No que se refere às capacidades de linguagem, temos um quadro que traz as capacidades implicadas na SD, referente ao gênero artigo de opinião, aplicada na turma da 8ª série:

Quadro 10: Capacidades de linguagem implicadas na sequência didática do gênero artigo de opinião:

Módulo	Sequência didática do gênero artigo de opinião
01	Capacidade de ação: sensibilização ao gênero textual. Apresentar aos alunos um problema de comunicação “O bullying na sociedade” que deverá ser resolvido por intermédio de uma produção escrita. Nessa primeira fase, é importante que os alunos conheçam o projeto e se sintam motivados para a produção do gênero artigo de opinião.
02	Todas as capacidades: produção inicial de um artigo opinativo, em que o objetivo é diagnosticar as capacidades de linguagem dos alunos.
03	Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva: reconhecimento do gênero artigo de opinião.
04	Capacidade de ação: conceito e exercícios referentes ao contexto de produção.
05	Capacidade de ação e discursiva: as características do gênero e atividades sobre a infraestrutura geral do texto.
06	Capacidade de ação e discursiva: a importância da argumentação.
07	Capacidade de ação e discursiva: a sequência argumentativa e as suas fases.
08	Capacidade de ação e linguístico-discursiva: as vozes sociais presentes no artigo de opinião.
09	Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva: retomada de tudo o que foi visto em sala de aula. Elaboração de um roteiro e a produção intermediária.
10	Capacidade de ação e linguístico-discursiva: a importância dos elementos articuladores no texto. Exercícios sobre os elementos articuladores.
11	Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva: dando a opinião no texto do colega.
11	Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva: refacção do artigo opinativo: “O bullying na sociedade”.
13	Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva: autoavaliação. Verificação se houve avanço quanto às capacidades de linguagem.

As primeiras oficinas, de acordo com a sinopse e as capacidades de linguagem presentes nas atividades, referem-se à mobilização e produção inicial do gênero artigo de opinião. A mobilização deu-se por intermédios de textos polémicos sobre o assunto *bullying* e quando instigamos os alunos a exteriorizar o que sabem sobre o gênero. Com isso, temos a produção inicial em que, conforme demonstram os registros na pesquisa, os alunos pouco sabiam ou nada sabiam sobre o gênero em questão. Esta etapa do trabalho foi fundamental, tendo em vista que nos permitiu perceber os pontos fortes e fracos dos aprendizes e planejar/replanejar as atividades na ZPD³⁰ dos alunos.

³⁰ A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) é vista como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Este processo pode acontecer em situações em que existam diálogo, colaboração, trocas de experiências, interação, imitação, que, para Vygotsky, têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento da criança.

Quanto às oficinas que envolviam as capacidades de ação e discursivas (conceitos e exercícios referentes ao contexto de produção; as características do gênero e atividades sobre a infraestrutura geral dos textos; a importância da argumentação; a sequência argumentativa e suas fases), no momento da aplicação, apêndice A, constatamos que ocorreram ampliação e mobilização dessas capacidades. As atividades sobre o contexto de produção permitiram aos alunos ampliar a consciência quanto ao uso da linguagem como instrumento de interlocução. Já os exercícios referentes ao plano textual e às sequências, os alunos perceberam que cada gênero é organizado de uma forma e, portanto, não existe uma estrutura rígida que sirva para todos os gêneros. Além disso, os alunos puderam perceber que o artigo de opinião é heterogêneo, entretanto possui uma sequência que predomina, a argumentativa, com as suas respectivas fases.

Quanto às oficinas que faziam menção aos mecanismos de textualização, conexão, e mecanismos enunciativos, vozes sociais, (a importância dos elementos articuladores no texto; as vozes sociais presentes no artigo de opinião), apêndice A, os alunos passaram a tomar um maior cuidado no momento de refazer o texto, tendo em vista a compreensão de que esse último precisa ser tecido de forma articulada para que a coesão do texto contribua no estabelecimento da coerência. Para tornar o texto mais convincente, os alunos foram incentivados a ampliar o conhecimento prévio sobre o tema por intermédio de pesquisa e leitura, e o que pensam *experts* da questão para que pudessem acionar argumentos de autoridade.

Já nas atividades ligadas à refacção, bem como na autoavaliação (retomada de tudo o que foi visto e elaboração da produção intermediária; dando a opinião no texto do colega; refacção do artigo opinativo; autoavaliação), apêndice A, todas as capacidades foram mobilizadas. Os alunos apontaram os problemas encontrados nas produções deles e nas dos colegas. Todas as capacidades foram mobilizadas porque, mediante a lista de controle³¹, deveriam estar atentos tanto às características dos textos quanto do gênero. No momento das refacções, todos os objetos de ensino e aprendizagem foram acionados, começando pelo contexto de produção, em que deveriam adequar os textos aos elementos do contexto: intuito discursivo, destinatário, tratamento do tema, suporte etc. Foram examinados também quanto às capacidades discursivas: plano textual global, discurso e organização da sequência argumentativa. E, por último, levamos em conta as capacidades linguístico-discursivas que

³¹ A lista de constatação/controlado do gênero artigo de opinião encontra-se na página 116.

materializam a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Os estudantes também ficaram atentos às estratégias de mobilização de vozes pelo discurso indireto.

Os alunos tiveram ainda a oportunidade também de assumir a posição de leitores críticos, no momento de instaurar o diálogo com o autor, por intermédio do texto escrito que deviam ler. Assumiram uma posição avaliativa, ao observar se o texto do colega estava de acordo com a lista de constatação que havíamos estudado e que estava exposta em um cartaz na parede da sala de aula.

Em termos quantitativos, obtivemos os dados apresentados no gráfico a seguir. Sendo que a cor azul remete às atividades trabalhadas em sala; a cor vermelha, à capacidade de ação (CA); a cor amarela, à capacidade discursiva (CD) e a cor verde, à capacidade linguístico-discursiva (CLD).

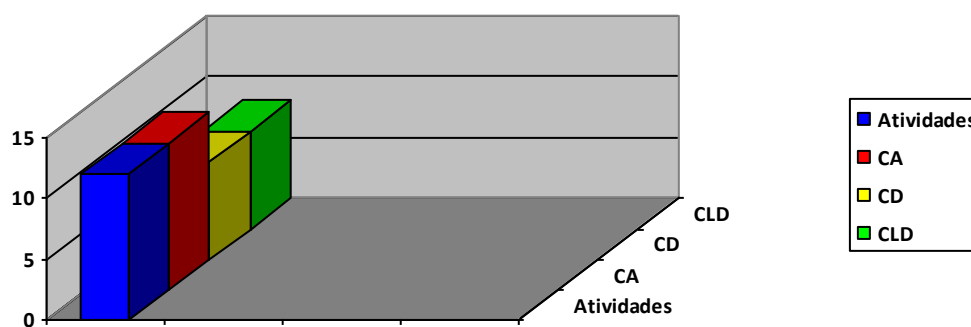


FIGURA 11: Gráfico das Capacidades mobilizadas nas atividades de SD do gênero artigo de opinião

O gráfico mostra que das doze atividades realizadas durante a sequência didática do gênero artigo de opinião, foram mobilizadas doze vezes as capacidades de ação (CA), oito vezes as capacidades discursivas (CD) e oito vezes as capacidades linguístico-discursivas (CLD). A mobilização maior quanto à CA ocorreu, provavelmente, por se tratar de um artigo que seria publicado no mural escolar, o que tornava essencial, em toda oficina, mostrar a finalidade das atividades.

Antes de passarmos para a próxima etapa do trabalho, que consiste em analisar as produções dos alunos, é importante esclarecer o que vem a ser as listas de controle/constatação e a sua importância, uma vez que fizemos muito uso delas durante a transposição didática em sala de aula.

5.2 A LISTA DE CONTROLE/ CONSTATAÇÃO

Muitas vezes o que se constata no ensino é uma preocupação do professor, quanto à produção escrita, apenas com os desvios da gramática normativa, em que para isso faz apontamentos, nem sempre de fácil compreensão (Ruiz, 2001). Entretanto, pesquisas têm demonstrado que estes tipos de intervenção nem sempre são eficazes, já que os avanços são pequenos.

Com base no que foi apontado, o nosso propósito é apresentar uma correção interativa, também vista como lista de constatações³², na literatura suíça, “grille de controle”, tomando como ponto de partida uma produção inicial que poderá ser reescrita mais de duas vezes, dependendo da situação. A correção interativa possibilita, de acordo com Ruiz (2001), uma melhor compreensão do funcionamento das capacidades de linguagem: capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

A correção interativa, nesse sentido, tem como propósito possibilitar ao estudante escrever no contexto de uma situação comunicativa menos artificializada, proporcionando, dessa forma, uma interação mais autêntica. A reescrita interativa faz com que o estudante torne-se sujeito, ao apropriar-se da linguagem escrita e fazer apreciações sobre um determinado texto. Para nós, ainda que a correção interativa não seja a resposta para todos os problemas, sua proposta possibilita a mobilização de um recurso metodológico bastante adequado no processo interativo aluno/professor e aluno/aluno.

Assim, a reescrita passa a ocupar um papel central no processo. Dolz & Pasquier (1994) esclarecem que, na fase de aprendizagem de um determinado gênero, é fundamental que exista uma distância temporal entre a primeira e versão e a última, a fim de que o aluno tenha tempo o suficiente para refletir sobre sua própria produção.

A lista de constatação permite ao aluno compreender melhor a forma como o texto é avaliado, além disso, permite aos alunos fazerem uma autocrítica de suas produções, comparando o texto inicial como o último texto. Ao fazer uso das listas de constatações, as correções feitas pelos professores nos textos dos estudantes deixam de ser tão subjetivas e, de certa forma, algumas vezes, incompreensíveis, uma vez que o vocabulário presente nas listas foi objeto de ensino durante a sequência didática.

³² A lista de constatação/ controle refere-se às categorias que serão utilizadas, após a aplicação da SD. São vistas como uma série de itens que caracterizam os gêneros em análise.

A seguir, apresentamos a lista de constatação/control³³ do gênero artigo de opinião, que foi dividida em questões relativas à capacidade de ação; capacidade discursiva e linguístico-discursiva:

Quadro 11: Lista de constatações/Controle do artigo de opinião

<p>Questões referentes à capacidade de ação:</p>	<p>Conseguiu interagir com o leitor do artigo?</p> <p>b) Está adequado à pessoa a quem você destina e, posteriormente, ao veículo a ser publicado, jornal da escola, revistas, etc., ou seja, a destinatários múltiplos?</p> <p>c) Seu objetivo de expressar uma opinião com clareza e, dessa forma, convencer o destinatário foi atingido?</p> <p>d) O seu texto está adequado ao suporte?</p>
<p>Questões referentes à capacidade discursiva:</p>	<p>a) Quanto à estrutura, seu texto pode ser considerado um exemplo de artigo de opinião?</p> <p>b) O seu texto, além de ser um artigo de opinião, apresenta uma tese fundamentada em argumentos e contra-argumentos, refutando as ideias opostas a do enunciador?</p> <p>c) Conseguiu mobilizar o esquema argumentativo: premissa/tese, argumentos e conclusão?</p> <p>d) Os argumentos são coerentes com o tema? Eles são convincentes e suficientes para conseguir a adesão do leitor? Os seus argumentos estão organizados hierarquicamente, isto é, do mais importante para o menos importante ou vice-versa? De que modo eles foram hierarquizados?</p> <p>e) O artigo apresenta progressão temática, isto é, você se preocupou em apresentar em cada parágrafo uma nova informação relacionada ao tema?</p>
<p>Questões referentes à capacidade linguístico-discursiva</p>	<p>a) Os parágrafos estão adequados?</p> <p>b) Seu texto apresenta desvios quanto à norma culta: ortografia, concordância ou pontuação?</p> <p>c) O texto apresenta organizadores lógicos que guiam o leitor, organizando o discurso e estabelecendo relações entre as frases e entre os parágrafos?</p> <p>d) Há vozes sociais trazidas para avaliação do agente-produtor, bem como a avaliação do agente produtor?</p>

Antes de iniciarmos as análises, é necessário fazer menção ao contexto de produção, a fim de facilitar a leitura e a posterior análise. Assim, temos:

³³ Esta lista de constatação/control³³ sofreu algumas adaptações no momento de analisarmos as produções dos alunos, pois tivemos que levar em conta a realidade em sala de aula.

Quadro 12: O contexto de produção do gênero artigo de opinião

Questão motivadora: A presença do bullying na sociedade.
Emissor: adolescente de 14-16 anos.
Enunciador: estudantes da 8 ^a série do Ensino Fundamental.
Receptor: pessoas que estudam ou trabalham na escola e que concretamente leiam o texto.
Destinatário: professor, alunos e o jornal mural escolar.
Objetivos: emitir a opinião sobre o tema bullying.
Espaço e tempo da produção: escola X, 1h30 minutos, tempo de duas aulas seguidas de Língua Portuguesa.
Lugar social: colégio estadual.

Após apresentar o contexto de produção, damos início às análises. Para isso, selecionamos 5 artigos opinativos feitos por alunos sobre o tema “A presença do bullying na sociedade”. Para cada produção, elaboramos três quadros em que analisamos, primeiramente, a produção inicial, em seguida, a produção intermediária e, por último, a produção final. A fim de manter o sigilo dos alunos produtores dos artigos opinativos abaixo, vamos chamá-los de A, B, C, D e E.

5.2.1 Dados da Produção do Aluno A

Quadro 13: Produção inicial – Aluno A

Primeira produção: A presença do bullying na sociedade	Lista de Constatação	Capacidades presentes e não presentes
<p><i>Para mim o bullying é apenas uma questão psicológica. O indivíduo sofre bullying apenas se aceita o ato do agressor, seja verbal, gestual, agressivo entre outros.</i></p> <p><i>Não é que eu não acho que bullying não exista mas são raras excessões que sofrem algum ato de intimidação.</i></p> <p><i>Hoje qualquer ato, seja até uma brincadeira entre aluno é discriminada, a questão é que hoje se generaliza que tudo é bullying e quanto mais se fala desse assunto aparenta ter cada vez mais casos.</i></p> <p><i>Tem se a impressão de que a mídia tenta divulgar esse assunto a fins de lucrar as custas</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentou a tese/ assunto a ser defendido no artigo de opinião; 2. Há a presença de algumas expressões subjetivas (Para mim, eu não acho, etc.); 3. Faz uso de argumentos para defender a sua opinião; 4. Faltou dialogar com o leitor; 5. Faltou organizar os argumentos dos 	<p>1. Capacidade de ação</p> <p>a) Apresenta o objetivo no seu texto, mas não consegue deixar claro o que pretende defender;</p> <p>b) Procura enviar o texto para múltiplos destinatários, mas não consegue interagir com o leitor;</p> <p>2. Capacidade discursiva</p> <p>a) Quanto à planificação, o texto apresenta desorganizado, além disso, o autor não faz uso do título no seu artigo;</p> <p>b) Defende a opinião de que o bullying virou moda, mas</p>

<p><i>de algumas vítimas.</i></p>	<p>mais fortes para os mais fracos ou vice-versa; 6. Não fez uso da contra-argumentação; 7. Não concluiu o texto; 8. Faltou fazer uso de outras vozes sociais no texto; 9. Desvios quanto às dimensões transversais³⁴:</p> <p>a) problemas de acentuação; b) problemas de pontuação; c) problemas de ortografia.</p>	<p>não organiza bem as ideias, nem faz uso da contra-argumentação; 3. Capacidade linguístico-discursiva a) Faz pouco uso de outras vozes, apenas menciona rapidamente a mídia. Há também a voz do autor. “Para mim”, “Não é que eu não acho”, que assumi uma voz englobante dele e das pessoas que tendem a pensar da mesma forma.</p>
-----------------------------------	---	---

Quadro 14: Produção intermediária – Aluno A

Produção intermediária: A presença do bullying na sociedade	Lista de constatação	Capacidades presentes e não presentes
<p><i>Bullying, tá na moda</i> <i>Frequentemente um assunto vem sendo discutido varias e varias vezes, esse assunto é o bullying (é um termo que se refere a todas formas de atividades agressivas, verbais ou físicas).</i> <i>Na minha opinião bullying virou moda, qualquer ato seja o mais inocente, é denominado agressão seja ele qual for.</i> <i>O numero de vezes que esse assunto é discutido é gigantesco comparado ao numero de casos. Um exemplo: em minha sala de “aula”, no meu colegio eu tenho 25 aulas semanais, no minimo em 6 aulas bullying é citado, e os casos que acontecem em minha sala de aula referidos ao bullying são com uma pessoa de 28.</i> <i>Agora você leitor não acha que existem</i></p>	<p>1. Faz uso do título no seu artigo de opinião; 2. É um artigo de opinião, tendo em vista que transmite a sua opinião e usa argumentos para sustentar a sua tese; 3. Defende sua tese de forma clara, o bullying virou moda; 4. Mobiliza o esquema argumentativo (tese, argumento, contra-argumento e conclusão); 5. Há informação</p>	<p>1. Capacidade de ação a) Defende o ponto de vista de forma clara e objetiva; b) Envia textos para destinatários múltiplos; 2. Capacidade discursiva a) Há uma planificação do conteúdo temático: título, apresentação do assunto, argumento, contra-argumento e conclusão; b) Defende a sua opinião, fazendo uso de argumentos consistentes para isso; c) Procura interagir com o leitor; 3. Capacidade linguístico-discursiva a) Faz uso de várias vozes sociais, voz de poder; b) Apesar de não ter visto em</p>

³⁴ As dimensões transversais de toda escrita implicam as operações morfossintáticas de composição dos sintagmas e os componentes ortográficos e gráficos (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008). Aprender a ler e a escrever textos de diferentes gêneros constitui um processo que inclui todos os níveis da escolarização, não se restringindo a uma etapa específica. Assim, os aspectos ligados às *dimensões transversais* constituem objetos de ensino no processo que se inicia nas séries iniciais e que deve se estender por todas as etapas da escolarização.

<p><i>assuntos mais importantes a serem discutidos, como o fato do Brasil ser o 4º país que usa drogas injetáveis. Mas eu também lhe deixo a dúvida por que tantas pessoas falam no assunto. Será que a mídia não provoca isso? Afinal em um site de busca chamado Google, o número de resultados referentes a bullying são aproximadamente 40.600.000 resultados.</i></p> <p><i>Eu também não quero dizer a você que o bullying não existe, não ele existe e é um problema grave que pode alterar uma vida, exemplos de casos que repercutiram no mundo são de Zangief, o menino não suportou as agressões. Outro caso que parou o mundo foi o do assassino Wellington Menezes que provavelmente por atos de bullying cometidos contra ele, promoveu um ato terrorista.</i></p> <p><i>A minha tese central não é defender o bullying, é só apresentar a sua verdadeira imagem que vem se alastrando, que é a moda que virou.</i></p>	<p>renovada em cada parágrafo;</p> <p>6. Continua fazendo uso de expressões subjetivas (na minha opinião, a minha tese, etc.);</p> <p>7. Ao contrário do primeiro artigo, na produção intermediária, o aluno procura interagir com o leitor. Exemplo: “Agora você leitor não acha que existem assuntos mais importantes a serem discutidos...”;</p> <p>8. Faz mais uso de vozes sociais no artigo, voz de poder, o que demonstra ter realizado leituras para a produção deste segundo artigo;</p> <p>9. Continuam persistindo alguns desvios quanto às dimensões transversais: pontuação e acentuação.</p>	<p>sala ainda, o aluno faz uso dos organizadores lógico-argumentativos;</p> <p>c) O artigo apresenta desvios quanto à pontuação e acentuação.</p>
---	--	---

Quadro 15: Produção final – Aluno A

Produção final: A presença do bullying na sociedade	Lista de constatação	Capacidades presentes e não presentes
<p><i>Bullying tá na moda</i></p> <p><i>Frequentemente um assunto vem sido discutido várias e várias vezes; esse assunto é o bullying (é um termo que se refere a todas as formas agressivas, verbais ou físicas).</i></p> <p><i>Na minha opinião bullying virou moda, qualquer ato seja o mais inocente, é denominado agressivo seja ele qual for.</i></p> <p><i>O número de vezes que esse assunto é discutido é gigantesco comparado ao número de casos. Um exemplo: em meu colégio eu tenho 25 aulas semanais, no mínimo em 6 aulas bullying é citado, e os casos que acontecem em minha sala de aula referidos ao</i></p>	<p>1. É um exemplar do gênero artigo de opinião;</p> <p>2. Apresenta clareza, sendo adequado a múltiplos leitores;</p> <p>3. Os argumentos não são organizados do mais forte para o mais fraco ou vice versa;</p> <p>4. Como no artigo anterior, este artigo apresenta premissa,</p>	<p>1. Capacidade de ação</p> <p>a) Assim como no segundo artigo, o produtor defende o ponto de vista de maneira clara e objetiva e envia textos a destinatários múltiplos;</p> <p>2. Capacidade discursiva</p> <p>a) Há as fases da sequência argumentativa: premissa, argumento, contra-argumento e conclusão;</p> <p>b) Defende a sua opinião, fazendo uso de argumentos consistentes para isso;</p> <p>c) Procura interagir com o leitor;</p> <p>3. Capacidade linguístico-</p>

<p><i>bullying são com uma pessoa de 28.</i></p> <p><i>Agora você leitor não acha que existem assuntos mais importantes a serem discutidos, como o fato do Brasil ser o 4º país que usa drogas injetáveis? Mas também lhe deixo a dúvida por que tantas pessoas falam no assunto? Será que a mídia não provoca isso, afinal em um site de busca chamado Google, o número de resultados sobre bullying são aproximadamente 40.600.000 resultados.</i></p> <p><i>Eu também não quero dizer a você que o bullying não existe, não ele existe e é um problema grave que pode alterar uma vida, exemplos de casos que repercutiram no mundo são: O de Zangief o menino que suportou as agressões, outro caso que parou o mundo foi o do assassino Wellington Menezes que provavelmente por atos de bullying cometidos contra ele, promoveu um ato terrorista.</i></p> <p><i>A minha tese central não é defender o bullying é só apresentar a sua verdadeira imagem que vem se alastrando, que é a moda que virou.</i></p>	<p>argumento, contra-argumento e conclusão;</p> <p>5. Neste artigo há um bom emprego dos conectivos;</p> <p>6. Mais presença de vozes sociais, o que demonstra que o aluno pesquisou para fazer o artigo de opinião;</p> <p>7. Assim como no outro artigo, o produtor interage com o leitor;</p> <p>8. Desvios quanto às dimensões transversais, porém em número menor se comparado ao segundo artigo.</p>	<p>discursiva</p> <p>a) Faz uso de várias vozes sociais, voz de poder;</p> <p>b) Faz uso dos organizadores lógico-argumentativos;</p> <p>c) Apesar de haver um melhora quanto às dimensões transversais, o artigo continua apresentando desvios quanto à pontuação e acentuação.</p>
--	--	---

Comparando as três produções do **aluno A**, observamos uma grande evolução do aluno quanto às capacidades de linguagem, principalmente da primeira produção para segunda. Já o terceiro artigo ficou bem parecido com o segundo, talvez isso tenha ocorrido porque fizemos poucas oficinas após a produção intermediária e porque era para o aluno refazer, de acordo com o que o colega havia sugerido.

A primeira produção serviu para mapearmos as capacidades de linguagem iniciais dos alunos. Nesse sentido, o aluno A, conforme é possível verificar no quadro, apresenta ter pouco domínio do gênero artigo de opinião. Embora apresente uma premissa/ tese, não consegue deixar muito claro qual o seu objetivo com o artigo opinativo inicial, sendo que não interage com o leitor. Tanto na produção intermediária, quanto na final, observamos uma melhora significativa no que se refere às capacidades de linguagem, o que ocorreu pelo fato de trabalharmos em sala várias atividades que tinham como propósito fazer o aluno avançar nessas capacidades. Quanto à capacidade de ação, verificamos que o aluno deixa claro qual o seu objetivo no artigo de opinião “dizer que o assunto bullying virou moda”. Da mesma forma, há uma preocupação maior do aluno com leitor, sendo que esse, algumas vezes, no artigo, chama atenção daquele que lê e solicita a sua atenção “Agora você leitor não acha que existem assuntos mais importantes a serem discutidos...”.

Comparando os artigos, verificamos que, na produção intermediária e final, há uma maior proficiência do aluno quanto à planificação textual: uso do título, argumento, contra-argumento e conclusão. Quanto à contra-argumentação, o aluno, embora defenda que o bullying está na moda e que tem ocorrido certo exagero no trato deste assunto, ele mais uma vez mostra ter uma preocupação com a opinião do leitor, ou seja, em convencer o leitor, ao contra-argumentar que o bullying existe e que é um problema grave, mas que o problema está no exagero ao tratar este assunto “A minha tese central não é defender o bullying é só apresentar a sua verdadeira imagem que vem se alastrando, que é a moda que virou.”

Outra questão que chamou a atenção, ao compararmos os três artigos, foi a preocupação do aluno no uso das vozes sociais. No primeiro artigo, o aluno assume mais uma voz englobante “Para mim”, “Não é que eu não acho”, ao passo que nos dois últimos artigos percebemos uma maior pesquisa e leitura sobre o assunto bullying, já que o aluno, por exemplo, faz menção ao Google e a fatos acontecidos recentemente e que foram muito divulgados pela mídia, o que se trata de um flagrante do evento de letramento propiciado pela sequência didática.

No artigo do aluno, a nosso ver, faltou sanar dificuldades linguísticas, principalmente quanto à acentuação, conteúdo, aliás, que pretendemos trabalhar no próximo bimestre.

5.2. 2 Dados da Produção do Aluno B

Quadro 16: Produção inicial – Aluno B

Primeira produção: A presença do bullying na sociedade	Lista de constatação	Capacidades presentes e não presente
<p><i>O bullying é algo que deve ser extinguido para o próprio bem da sociedade.</i></p> <p><i>Essa pratica infelizmente esta muito presente no nosso dia a dia, como por exemplo na escola (na maior parte dos casos). Mais o bullying não está apenas presente nas escolas, mas na sociedade em si, como por exemplo, na rua, praças, etc...</i></p> <p><i>A meu ver os agressores praticam o bullying porque provavelmente vem de familias desestruturadas e acaba “descontando”as angustias nos mais fracos, diferentes, etc. Isso</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O aluno parece distante da realidade, tendo em vista que a tese/opinião defendida foi a de que o bullying deve ser extinguido; 2. Faltou mobilizar adequadamente o esquema argumentativo (premissa, argumento, contra-argumento e conclusão); 3. Defende suas ideias, mas estas são insuficientes e confusas para a adesão de um leitor mais 	<p>1. Capacidade de ação</p> <p>a) Apresenta o objetivo, mas esse aparece como algo distante da realidade, tendo em vista que o objetivo do produtor é extinguir o bullying;</p> <p>b) Procura enviar o texto para múltiplos destinatários, mas não consegue interagir com o leitor;</p>

<p><i>pode influenciar muito tanto no futuro do agressor, quanto no da vítima. O agressor pode se tornar uma pessoa agressiva e acabar entrando para o mundo das drogas, já que tem uma família desestruturada, pois não ganhou quando era criança a educação e atenção devida de seus pais.</i></p> <p><i>Já a vítima fica moralmente abalada, começa a ficar agressiva, não quer ir para a escola, e pode descontar a angústia de exclusão em seus irmãos mais novos.</i></p> <p><i>O bullying é caracterizado por rebaixar suas vítimas, angustia-las, exclui-las, intimida-las, enquanto o agressor banca o “valentão”.</i></p> <p><i>Finalizando o bullying é o mal da sociedade e poderia ser extinguido com a conscientização da sociedade.</i></p>	<p>proficiente, dado que não há um esquema argumentativo delineado, não há refutação de argumentos opostos;</p> <p>4. Os argumentos não estão organizados do mais fraco para o mais forte ou vice-versa;</p> <p>5. Há apenas uma expressão subjetiva “a meu ver”;</p> <p>6. Não interage com o leitor;</p> <p>7. Não procurar trazer outras vozes sociais no seu artigo;</p> <p>8. O penúltimo parágrafo não tem ligação com o anterior;</p> <p>9. Não faz uso do título;</p> <p>10. Há desvios quanto às dimensões transversais (acentuação, pontuação e ortografia).</p>	<p>2. Capacidade discursiva</p> <p>a) Quanto à planificação o texto apresenta desorganizado, além disso, o autor não faz uso do título no seu artigo;</p> <p>b) Defende a opinião de que o bullying deve ser extinguido, mas não organiza bem os parágrafos;</p> <p>c) Não faz uso da contra-argumentação;</p> <p>3. Capacidade linguístico-discursiva</p> <p>a) Há apenas a voz do autor “a meu ver...”, não fazendo uso de outras vozes sociais;</p> <p>b) Desvios ortográficos, de pontuação e acentuação;</p>
--	--	---

Quadro 17: Produção intermediária – Aluno B

Produção intermediária: A presença do bullying na sociedade	Lista de constatação	Capacidades presentes e não presentes
<p>É necessário quebrar a dinâmica do bullying</p> <p><i>De acordo com a declaração de direitos humanos, artigo 1º, “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros com espírito de fraternidade”. Sendo assim, o que dá direito aos agressores em tratar com humilhação e desrespeito seus iguais? Temos os mesmos direitos, os mesmo deveres, então o que faz agirem como maiores? A culpa não acaba sendo da própria sociedade?</i></p> <p><i>A resposta para isso pode estar numa simples frase de Rousseau um dos mais considerados pensadores Europeus no séc. XVIII “O homem nasce bom, a sociedade que o corrompe.”</i></p> <p><i>Concluindo se você sofre ou conhece alguém que sofre de bullying, por favor abra-se! Conte a seus responsáveis. Aliás não foi Albert Einstein, Físico e humanista alemão, que disse uma vez: “O mundo é um lugar perigoso de se</i></p>	<p>1. Faz uso do título no seu artigo de opinião;</p> <p>2. É um artigo de opinião, tendo em vista que transmite a sua opinião e usa argumentos para sustentar a sua tese;</p> <p>3. A sua tese continua sendo a necessidade de fazermos algo em relação ao bullying, porém, ao contrário do primeiro artigo, o aluno fica mais próximo da realidade, já que não usa expressões como acabar com</p>	<p>1. Capacidade de ação</p> <p>a) Defende o ponto de vista de forma clara;</p> <p>b) Envia textos para destinatários múltiplos e interage muitas vezes com o leitor;</p> <p>2. Capacidade discursiva</p> <p>a) Defende a sua opinião fazendo uso de argumentos consistentes para isso e questionando o tempo todo o leitor;</p> <p>b) A sua tese é de que a sociedade precisa fazer algo para diminuir os casos de bullying e para isso o produtor mobiliza vários argumentos;</p> <p>3. Capacidade linguístico-discursiva</p> <p>a) Faz uso de várias vozes sociais, voz de poder;</p> <p>b) Apesar de não ter visto em sala ainda, o aluno faz</p>

<p><i>viver, não por causa daqueles que fazem mal, mais sim por causa daqueles que observam o mal acontecer”.</i></p>	<p>bullying, extinguir, etc.;</p> <p>4. Não faz uso da contra-argumentação;</p> <p>5. Não faz uso de expressões subjetivas;</p> <p>6. Ao contrário do primeiro artigo, na produção intermediária o aluno procura interagir com o leitor com questionamentos;</p> <p>7. Faz mais uso de vozes sociais no artigo, voz de poder, o que demonstra ter realizado leituras para a produção deste segundo artigo;</p> <p>8. Continuam persistindo alguns desvios quanto às dimensões transversais (pontuação, acentuação e ortografia).</p>	<p>uso dos organizadores lógico-argumentativos (sendo assim, de acordo, concluindo, etc.);</p> <p>c) O artigo apresenta desvios quanto à pontuação e acentuação.</p>
---	--	--

Quadro 18: Produção final – Aluno B

Produção final: A presença do bullying na sociedade	Lista de constatação	Capacidades presentes e não presentes
<p><i>É necessário quebrar a dinâmica do bullying</i></p> <p><i>Bullying é um termo usado para descrever atos de violência, tanto física quanto psicológica, ele acontece em diferentes locais como: faculdade; espaço de trabalho; entre vizinhos; mas principalmente na escola.</i></p> <p><i>Pesquisas feitas nos EUA, mostram que os “valentões” (praticantes do bullying) muitas vezes são movidos a inveja e/ou ressentimentos, o que pode leva-los a praticas de atos violentos, como o que aconteceu na escola Iassia da Silveira, RJ, em que Wellington, ressentido pelo bullying que sofreu quando criança, matou várias crianças indefesas.</i></p> <p><i>Portanto, será que o bullying tem ligação direta com a criminalidade no Brasil? Sim, já que pode causar danos psicológicos e facilitar a</i></p>	<p>1. É um exemplar do gênero artigo de opinião;</p> <p>2. Apresenta clareza, sendo adequado a múltiplos leitores;</p> <p>3. Diferentemente do artigo anterior, o aluno faz uma apresentação do assunto, dizendo o que vem a ser bullying;</p> <p>4. O produtor organiza seu artigo em premissa; argumento e conclusão;</p> <p>5. Neste artigo há</p>	<p>1. Capacidade de ação</p> <p>a) Assim como no segundo artigo, o produtor defende o ponto de vista de maneira clara e objetiva e envia textos a destinatários múltiplos;</p> <p>2. Capacidade discursiva</p> <p>a) As fases da sequência argumentativa são: premissa, argumento e conclusão estão mais organizados;</p> <p>b) Defende a sua opinião, fazendo uso de argumentos consistentes para isso;</p> <p>c) Interage com o leitor por intermédio de vários questionamentos;</p> <p>3. Capacidade linguístico-discursiva</p> <p>a) Faz uso de várias vozes</p>

<p><i>entrada do jovem no mundo do crime.</i></p> <p><i>De acordo com a declaração de direitos humanos, artigo 1º “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência, devendo agir uns para os outros com espírito de fraternidade.”</i></p> <p><i>Sendo assim, o que dá direito aos agressores em tratar com humilhação e desrespeito seus semelhantes?</i></p> <p><i>Temos os mesmo direitos, os mesmo deveres, então o que faz eles agirem como maiores? A culpa não acaba sendo da própria sociedade? A resposta para isso pode estar numa simples frase de Rousseau, um dos mais considerados pensadores Europeus no séc. XVIII, “O homem nasce bom, a sociedade que o corrompe.”</i></p> <p><i>Concluindo se você sofre ou conhece alguém que é vítima de bullying, por favor abra-se! Conte a seus pais, que eles poderão lhe ajudar.</i></p> <p><i>Aliás não foi Albert Ainsten, físico e humanista alemão, que disse uma vez: “O mundo é um lugar perigoso de se viver, não por causa daqueles que fazem mal mais sim por causa daqueles que observam e deixam o mal acontecer.”</i></p>	<p>um bom emprego dos conectivos;</p> <p>6. Mais presença de vozes sociais, o que demonstra que o aluno pesquisou para fazer o artigo de opinião;</p> <p>7. Assim como no outro artigo, o produtor interage com o leitor;</p> <p>8. Desvios quanto às dimensões transversais, porém, em número menor se comparado ao segundo artigo.</p>	<p>sociais, voz de poder;</p> <p>b) Faz uso dos organizadores lógico-argumentativos;</p> <p>c) Apesar de haver uma melhora quanto aos desvios transversais, o artigo continua apresentando problemas quanto à pontuação e acentuação.</p>
---	--	---

Como podemos observar, o **aluno B** apresentou um avanço significativo quanto às capacidades de linguagem. O primeiro artigo apresentava-se distante da realidade, tendo em vista que o aluno tinha como tese extinguir o bullying. Já no segundo e terceiro artigo, percebemos uma mudança quanto a isso. Além disso, para sustentar a sua tese/opinião, no artigo intermediário e final, o aluno aparenta ter realizado pesquisas sobre o assunto em questão, dado que o texto está permeado de vozes sociais, o que se trata de um flagrante do evento de letramento propiciado pela sequência didática.

Outra questão que mereceu atenção foram os questionamentos colocados pelo aluno, tanto no segundo artigo, quanto no terceiro, o que mostra que há o intuito discursivo de estabelecer uma interação com o leitor.

No último artigo, ainda que o produtor não tenha feito uso da contra-argumentação, verificamos por parte deste uma maior preocupação quanto à organização da premissa, argumento e conclusão. O aluno começa o texto explicando o que vem a ser bullying, o que diferencia da primeira produção e da segunda.

Podemos, dessa maneira, afirmar que o professor, ao proceder de forma interativa com o estudante (correção interativa por intermédio das SD e da lista de constatação), favoreceu a escrita de redações com argumentos mais eficientes. O diálogo realizado, seja por bilhetes ou diálogos orais, reforçou a dimensão dialógica da linguagem.

5.2.3 Dados da Produção do Aluno C

Quadro 19: Produção inicial – Aluno C

Primeira produção: A presença do bullying na sociedade	Lista de constatação	Capacidades presentes e não presentes
<p><i>O bullying na sociedade, você o pratica</i> <i>Primeiramente, o que é o bullying? Já sei, uma palavra em inglês.</i> <i>O que significa? Quer dizer valentão, bancando o valente ao pé da letra.</i> <i>Na prática, o bullying são atos violentos, com agressões físicas e verbais que podem causar danos psicológicos intensos ao agredido.</i> <i>Mas, e daí? O que tem haver comigo? Não pratico, não soffro, pra que eu quero saber? Só por que é moda?</i> <i>O bullying normalmente só ganha destaque quando é sério (melhor dizendo, grave).</i> <i>Antigamente era considerado como “brincadeiras de criança”.</i> <i>Para ganhar conhecimento geral, foi preciso várias pessoas soffrerem e revidarem agredindo fisicamente e deixando a outra pessoa ferida.</i> <i>E quem é a pessoa errada? A que apenas “brincou” com ela ou a que agrediu fisicamente?</i> <i>Pois o bullying começa assim um brincadeira de mal gosto, um apelido, uma gozação apenas por uma diferença que ela acha que é o fim do mundo.</i> <i>A pessoa que soffre o bullying ou estoura de uma vez ou guarda mágoas (podendo explodir seu recentimento mais tarde). Normalmente se isola das outras pessoas para tentar se defender, só que quanto mais isolado, menos amigos terá e com isso soffrerá ainda mais</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentou a tese/ assunto a ser defendido de que o bullying existe; 2. Procurou interagir com o leitor; 3. O produtor mais explicou sobre o bullying que argumentou; 4. Não ficou muito claro qual o seu objetivo neste artigo; 5. O penúltimo e último parágrafo ficaram incoerentes. O bullying existe em todo lugar ou só na escola? 6. Há poucas expressões subjetivas; 7. Faltou organizar os argumentos dos mais fortes para os mais fracos ou vice-versa; 8. Não fez uso da contra-argumentação; 9. Faltou fazer uso de outras vozes sociais no texto; 10. Desvios quanto às dimensões transversais: <ol style="list-style-type: none"> a) problemas de acentuação. b) problemas de pontuação; c) problemas de ortografia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidade de ação <ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta o objetivo, embora algumas passagens do texto estejam confusas; b) Interage com o leitor, enviando o texto a múltiplos destinatários; 2. Capacidade discursiva <ol style="list-style-type: none"> a) Quanto à planificação o texto (premissa, poucos argumentos e conclusão). O aluno mais explica que argumenta e não a presença da contra-argumentação; 3. Capacidade linguístico-discursiva <ol style="list-style-type: none"> a) Faz pouco uso de outras vozes, apenas menciona sobre antigamente. Há também a voz do autor, que assumi uma voz englobante dele e das pessoas que tendem a pensar da mesma forma; b) O artigo apresenta alguns desvios quanto à norma culta;

<p><i>bullying.</i> <i>E agora você tem certeza de que não pratica ou praticou antes? Aquele xingamento que você não levou a sério, uma brincadeira que fez mas achou que todo mundo achou graça...As vezes você pratica o bullying sem perceber.</i> <i>Claro que não podemos generalizar so porque “está na moda”.</i> <i>Bullying só é bullying quando afeta o psicológico da pessoa, quando a pessoa se magoou por causa de tal fato, e que só acontece na escola.</i> <i>Bullying é em todo lugar, com qualquer pessoa, mas sem generalizar seus atos.</i></p>		
---	--	--

Quadro 20: Produção intermediária – Aluno C

Produção intermediária: A presença do bullying na sociedade	Lista de constatação	Capacidades presentes
<p><i>Diferenças, isso é normal</i> <i>O bullying é o nome dado a um ato violento físico ou moral intencional pelo motivo de ser diferente.</i> <i>Mas como pode alguém violentar uma pessoa por ser diferente? Todos somos diferentes, ninguém tem o mesmo estereótipo ou modo de ser igual. Ser diferente é normal.</i> <i>Para uma pessoa praticar o bullying, acho que ela não consegue conviver com diferenças. Apesar de que o praticante só age com as diferenças perceptíveis (normalmente como pessoas com deficiência física, pessoas solitárias) e que conseguem conviver com um determinado grupo (que disfarça essas diferenças).</i> <i>E na minha opinião uma pessoa que não consegue conviver com diferenças, não consegue conviver em sociedade que por sua vez é formada por elas.</i> <i>O bullying como já foi dito é um ato violento e toda violência causa dano a outra pessoa, o que pelo código civil é um ato inconstitucional. Cabe a cada um pensar a respeito e refletir sobre as diferenças com as quais você convive e como lida sobre elas.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faz um título diferente do primeiro artigo; 2. É um artigo de opinião, tendo em vista que transmite a sua opinião e usa argumentos para sustentar a sua tese; 3. A tese defendida é a de que todos somos diferentes e que, portanto, devemos respeitar as pessoas; 4. Não faz uso da contra-argumentação; 5. Faz uso de expressões subjetivas(acho, na minha opinião, etc); 6. O aluno o tempo todo no artigo fala sobre a questão da diferença, o que faz com que no artigo não haja progressão; 7. Assim como no primeiro artigo, na produção intermediária o aluno procura interagir com o leitor com questionamentos; 8. Faz uso de outras vozes no artigo, voz de poder (está na constituição); 9. Há utilização adequada dos organizadores lógico-argumentativos (apesar de que, mas, etc.); 10. Continuam persistindo alguns desvios quanto às 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidade de ação <ol style="list-style-type: none"> a) Defende o ponto de vista de forma clara para o destinatário; b) Interage com o leitor e envia textos para destinatários; 2. Capacidade discursiva <ol style="list-style-type: none"> a) Defende a sua opinião fazendo uso de argumentos consistentes para isso e questionando o tempo todo o leitor; b) A sua tese é de que a sociedade precisa saber lidar com as diferenças e em cima disso mobiliza argumentos; c) Não há a presença de contra-argumentos; 3. Capacidade linguístico-discursiva <ol style="list-style-type: none"> a) Temos a voz do autor explicitamente marcada “E na minha opinião”. Temos o uso de vozes sociais quando o produtor menciona o código

	dimensões transversais (pontuação, acentuação e ortografia).	civil; b) Apesar de não ter visto em sala ainda, o aluno faz uso dos organizadores lógico-argumentativos (apesar de, mas, etc.); c) O artigo apresenta desvios quanto à pontuação e acentuação.
--	--	---

Quadro 21: Produção final – Aluno C

<i>Produção final: A presença do bullying na sociedade</i>	Lista de constatação	Capacidades presentes
<p><i>Bullying: isso é crime</i> <i>Atualmente, atos violentos e intencionais com outras pessoas estão acontecendo muito, “se tornando moda”, o chamado bullying.</i> <i>O bullying agride as pessoas que possuem características diferentes das consideradas “normais”.</i> <i>Na minha opinião o bullying está em desacordo com a constituição que afirma que todos somos iguais.</i> <i>Acho que algumas pessoas não conhecem os ditados “não julgue para não ser julgado” e “não faça aos outros o que não quer que façam pra você”, pois o bullying, não há dúvidas, é algo ruim para si próprio e para cometê-lo você precisa julgar alguém, pensar que aquela pessoa é pior que você devido uma característica incomum. Isso é certo?</i> <i>Outras pessoas acham engraçado caçoar, zuar, apontar diferenças, defeitos em uma pessoa, sendo que ela é o que nos deixa únicos. Mas como pode ser divertido, engraçado, se isso deixa a outra pessoa magoada, triste, infeliz?</i> <i>Para mim, bullying é um ato infracionário, inconstitucional, um crime. A complicação do bullying é de não possuir uma solução clara para se resolver esse problema.</i> <i>Se você pratica o bullying, antes de cometê-lo novamente, se coloque no lugar de agredido e pense se você iria gostar de sofrer esse ato de, na minha opinião, pura ignorância.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. É um exemplar do gênero artigo de opinião; 2. Apresenta clareza, sendo adequado a múltiplos leitores; 3. O artigo apresenta premissa; argumento e conclusão; 4. Neste artigo há um bom emprego dos conectivos; 5. Há mais presença de vozes sociais se comparado ao primeiro; 6. Assim como no outro artigo o produtor interage com o leitor com questionamentos; 7. Desvios quanto às dimensões transversais, porém em número menor se comparado ao segundo artigo. 	<p>1. Capacidade de ação a) Assim como no segundo artigo, o produtor defende o ponto de vista de maneira clara e objetiva e envia textos a destinatários múltiplos;</p> <p>2. Capacidade discursiva a) Faz uso das fases da sequência argumentativa: premissa, argumento e conclusão; b) Defende a sua opinião, fazendo uso de argumentos consistentes para isso; c) Interage com o leitor por intermédio de questionamentos;</p> <p>3. Capacidade linguístico-discursiva a) Faz uso de algumas vozes sociais; b) Faz uso dos organizadores lógico-argumentativos; c) Apesar de haver um melhora quanto aos desvios da norma culta, o artigo continua apresentando desvios quanto à pontuação e acentuação.</p>

Comparando os três artigos do **Aluno C**, percebemos que os três estão diferentes um do outro. Já no primeiro artigo há por parte do aluno o objetivo de interagir com o leitor por intermédio de questionamentos. O primeiro artigo, se comparado aos demais, apresenta problemas quanto à coesão nominal e verbal e também quanto à conexão. Nesse sentido, percebemos que o aluno passou a ter um cuidado maior na hora de refazer os outros textos.

Verificamos que no último artigo há uma preocupação maior do aluno em fazer uso de vozes sociais, tanto que ele menciona a constituição e ditados populares. No último artigo, verificamos maior progressão quanto às ideias colocadas no artigo de opinião.

Em relação às dimensões transversais (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008), assim como nos outros artigos opinativos analisados, verificamos uma maior dificuldade, quanto à acentuação e pontuação. Mas como não foi desenvolvida nenhuma oficina, a fim de sanar estes desvios, achamos necessário, em momentos posteriores, sem abandonar a SD, abordar estes conteúdos em sala de aula.

5.2.4 Dados da Produção do Aluno D

Quadro 22: Produção inicial – Aluno D

Primeira produção: A presença do bullying na sociedade	Lista de constatação	Capacidades presentes e não presentes
<p><i>A maioria das pessoas que praticam o bullying não tem uma estrutura familiar ou é maltratado em casa.</i></p> <p><i>Os agressores fazem essas coisas para descontar sua raiva, e para mostrar sua força ou poder para as outras pessoas.</i></p> <p><i>O bullying pode ocorrer de várias formas, como brincadeiras, apelidos, isolamento, fofoca, brigas, deficiências físicas, e muitas outras coisas.</i></p> <p><i>Normalmente os agressores não têm amigos, pois as pessoas tem medo dele.</i></p> <p><i>Para as vitimas ocorrem muitas consequências psicológicas, e física como: baixo rendimento escolar, depressão, raiva, e muitas outras coisas.</i></p> <p><i>Por isso os pais e professores tem que ficar sempre atento, se houver mudança, machucados, agressivo, etc.</i></p>	<p>1. A tese, opinião não ficou clara, tendo em vista que o aluno mais explicou o que bullying que argumentou;</p> <p>2. Faltou mobilizar adequadamente o esquema argumentativo (premissa, argumento, contra-argumento e conclusão);</p> <p>3. No artigo como um todo, o produtor apenas explica o que é bullying, não havendo um esquema</p>	<p>1. Capacidade de ação</p> <p>a) O objetivo não fica claro, tendo em vista que o produtor mais explica o que vem a ser o bullying;</p> <p>b) Não consegue interagir com o leitor;</p> <p>2. Capacidade discursiva</p> <p>a) Quanto à planificação o texto apresenta desorganizado, além disso, o autor não faz uso do título no seu artigo;</p> <p>b) Não organiza bem os parágrafos;</p> <p>3. Não faz uso da contra-argumentação;</p> <p>3. Capacidade linguístico-discursiva</p> <p>a) Não faz uso de expressões subjetivas;</p> <p>b) Não faz uso de outras vozes sociais no texto;</p> <p>b) Desvios gramaticais:</p>

<p><i>Caso houver mudanças procure um psicólogo, ou um medico especializado, e procure a policia, pois bullying é crime.</i></p>	<p>argumentativo delineado e nem refutação de argumentos opostos; 4. Não há expressões subjetivas; 5. Não interage com o leitor; 6. Não procura trazer outras vozes sociais no seu artigo; 7. O penúltimo parágrafo não tem ligação com o anterior; 8. Há desvios quanto às dimensões transversais (acentuação, pontuação e ortografia).</p>	<p>ortografia, pontuação e acentuação.</p>
--	--	--

Quadro 23: Produção intermediária – Aluno D

Produção intermediária: A presença do bullying na sociedade	Lista de constatação	Capacidades presentes
<p><i>Bullying é um termo utilizado para descrever violência física ou psicológica, intencional praticado por uma pessoa ou grupo, para intimidar e agredir outros incapazes de se defender.</i></p> <p><i>Então, será que os agressores também não foram agredidos?</i></p> <p><i>Existem pessoas que são vítimas/agressora, que por serem agredidas, acabam descontando a raiva em outras pessoas, também pode ocorrer pela estrutura familiar, quando ocorrem varias brigas em casa, ou não tem um dos pais.</i></p> <p><i>De acordo com a psicóloga e jornalista Henar L. Senovilla, “as causas podem fazer parecer agressão são incalculáveis, tanto na forma que manifesta, como no prejuízo que ocasionam.”</i></p> <p><i>Em geral as causas ou fatores que o provocam podem ser pessoais, familiares e escolares.</i></p> <p><i>Mas em todos os casos, antes de julgar o agressor, nós temos que ouvi-lo, pois não adianta punir, temos que ajudar.</i></p> <p><i>Dependendo de como a pessoa é agredida</i></p>	<p>1. Neste artigo, assim como no outro, não há título; 2. O produtor apresenta a sua tese, a de que é necessário fazermos algo para diminuirmos os casos de bullying; 3. O produtor tenta mobilizar o esquema argumentativo: premissa, argumento e conclusão, embora algumas passagens estejam meio confusas; 4. Não faz uso da contra-argumentação; 5. Faz uso da primeira pessoa do plural “Mas em todos os casos, antes de julgar o</p>	<p>1. Capacidade de ação a) Defende o ponto de vista para o destinatário; b) Interage com o leitor e envia textos para múltiplos destinatários; 2. Capacidade discursiva a) Defende a sua opinião fazendo uso de argumentos consistentes; b) Não faz uso da contra-argumentação; b) A sua tese é de fazermos algo para diminuirmos os casos de bullying; 3. Capacidade linguístico-discursiva a) Temos o uso de vozes sociais quando o produtor menciona a psicóloga e jornalista Henar L. Senovilla; b) Apesar de não ter visto em sala ainda, o aluno faz uso dos organizadores lógico-argumentativos (pois, mas, etc.); c) O artigo apresenta desvios</p>

<p><i>verbalmente ou fisicamente, ela pode se tornar frágil, com isso a vítima traz muitos problemas, como baixo rendimento escolar, dificuldades de se relacionar, dores, falta de apetite, insônia, medo de tudo, ataques de pânico e muitas outras coisas.</i></p> <p><i>No futuro a vítima pode tanto esquecer, como tornar-se um agressor que nem o caso do Wellington Menezes, que matou várias crianças em uma escola.</i></p> <p><i>O bullying é crime e uma coisa perigosa tanto para a vítima, como para o agressor.</i></p> <p><i>Algumas vezes as vítimas podem tentar matar os agressores.</i></p> <p><i>Por isso que é sempre bom acompanhar o rendimento escolar e o comportamento do seu filho, sempre falar sobre o bullying, o colégio deve fazer cartazes e trabalhos.</i></p> <p><i>Se houver comportamentos estranhos, procure saber o que está acontecendo e leve-o ao médico.</i></p>	<p>agressor, nós temos que ouvi-lo, pois não adianta punir, temos que ajudar”;</p> <p>6. Diferente do primeiro artigo, na produção intermediária o aluno procura interagir com o leitor e faz um questionamento;</p> <p>7. Faz uso de outras vozes no artigo, voz de poder “De acordo com a psicóloga e jornalista Henar L. Senovilla...”</p> <p>8. Há utilização de alguns organizadores lógico-argumentativos (mas, pois, por isso, etc.);</p> <p>9. Continuam persistindo desvios quanto às dimensões transversais (pontuação, acentuação e ortografia).</p>	<p>quanto à pontuação e acentuação.</p>
--	---	---

Quadro 24: Produção final – Aluno D

Produção final: A presença do bullying na sociedade	Lista de constatação	Capacidades presentes e não presentes
<p><i>Bullying na sociedade</i></p> <p><i>O bullying é um termo utilizado para descrever violência física ou psicológica, intencional praticado por uma pessoa ou grupo, para intimidar e agredir outros incapazes de se defender.</i></p> <p><i>Então, será que os agressores, também não foram agredidos?</i></p> <p><i>Existem pessoas que são vítimas/agressores, que por serem agredidas, acabam descontando a raiva em outras pessoas, também pode ocorrer pela estrutura familiar, quando ocorrem vários conflitos e casa, ou ausência de um dos pais.</i></p>	<p>1. O produtor faz uso de título, embora este último não seja muito criativo;</p> <p>2. É um exemplar do gênero artigo de opinião;</p> <p>3. Embora algumas passagens estejam meio confusas, como o terceiro parágrafo, o artigo é adequado a múltiplos leitores;</p> <p>4. O artigo apresenta premissa;</p>	<p>1. Capacidade de ação</p> <p>a) Assim como no segundo artigo, o produtor defende o ponto de vista e envia textos a destinatários múltiplos;</p> <p>2. Capacidade discursiva</p> <p>a) Faz uso das fases da sequência argumentativa: premissa, argumento e conclusão;</p> <p>b) Defende a sua opinião, fazendo uso de argumentos para isso;</p> <p>c) Procura interagir com o leitor por intermédio de questionamentos;</p>

<p><i>De acordo com a psicóloga e jornalista Henas L. Senovilla, “as causas podem fazer aparecer agressão são incalculáveis, tanto na forma que manifesta, como no prejuízo que ocasionam.” Em geral as causas ou fatores que o provocam podem ser pessoais, familiares e escolares. Mas em todos os casos, antes de julgar o agressor, nós temos que ouvi-lo, pois não adianta punir, temos que ajudar. Dependendo de como a pessoa é agredida verbalmente ou fisicamente, ela pode se tornar frágil, com isso a vítima traz muitos problemas, como baixo rendimento escolar, dificuldades de se relacionar, dores, falta de apetite, insônia, medo de tudo, ataques de pânico e muitas outras coisas. No futuro a vítima pode tanto esquecer, como tornar-se um agressor, como o caso de Wellington Menezes, que matou varias crianças em uma escola. O bullying é crime e uma coisa perigosa tanto para a vítima, como para o agressor. Por isso que é sempre bom acompanhar o rendimento escolar e o comportamento do seu filho e sempre falar sobre o bullying, o colégio deve fazer cartazes e trabalhos. Se houver comportamentos estranhos, procure saber o que está acontecendo e leve-o ao médico.</i></p>	<p>argumento e conclusão; 5. Faz uso dos conectivos; 6. Há mais presença de vozes sociais se comparado ao primeiro; 7. Interege com o leitor por intermédio de questionamentos; 8. Desvios quanto às dimensões transversais (acentuação e pontuação).</p>	<p>3. Capacidade linguístico-discursiva a) Faz uso de vozes sociais; b) Faz uso dos organizadores lógico-argumentativos; c) O artigo continua apresentando desvios quanto à pontuação e acentuação;</p>
--	---	--

Nos artigo do **aluno D**, presenciamos que a produção intermediária, assim como a produção final, se comparada à primeira, ficou bem mais proficiente. No primeiro artigo, o aluno não defendeu a sua tese e apenas explicou o que vinha ser bullying. Acreditamos que, depois de uma série de atividades presentes na SD, o aluno foi motivado a produzir um artigo de opinião como mais eficácia. No segundo artigo, bem como no terceiro, o aluno apresenta uma posição de que é necessário fazermos algo para diminuirmos os casos de bullying e, com base nisso, arrola argumentos para sustentar a sua opinião.

Quanto às capacidades de ação, verificamos que na segunda versão e na terceira o aluno deixa mais claro o seu objetivo com o artigo opinativo, além de interagir mais com o leitor. Quanto às capacidades discursivas, ainda que alguns parágrafos estejam meio confusos, o produtor mobiliza a planificação: apresentação do tema, argumento e conclusão.

No que se refere às capacidades linguístico-discursivas, presenciamos o uso de vozes sociais (psicóloga e jornalista, Wellington Menezes), o que demonstra que o aluno procurou fazer outras leituras antes de elaborar a versão intermediária e final.

5.2.5 Dados da Produção do Aluno E

Quadro 25: Produção inicial – Aluno E

Primeira produção: A presença do bullying na sociedade	Lista de constatação	Capacidades presentes e não presentes
<p><i>O bullying na sociedade!</i> <i>O bullying vem de origem inglesa e é usado para descrever um ato de violência tanto física quanto verbal, que tem por intenção intimidar ou agredir uma pessoa. É praticado por um grupo ou apenas um indivíduo.</i> <i>O bullying sempre começa com brincadeira sem graça, xingamentos ou com pequenas agressões, que aos poucos, vão se tornando maiores e piores.</i> <i>As pessoas falam que maiores casos são nas escolas, mais existem também muitos casos de comediantes da mídia tirando sarro dos outros, pessoas observando a roupa das outras nas ruas e, muitos outros casos, ou seja, o bullying está em todo lugar!</i> <i>Isso acontece porque o agressor se acha melhor do que os outros e quer bancar o valente, o melhor de todos, mas depois de alguns anos, ele pode sofrer, pois pode ter vários problemas, como por exemplo problema psicológico, que é um dos mais comuns.</i> <i>Todos nós praticamos bullying, as vezes até sem saber, seja por um apelido ou por brincadeiras desagradáveis.</i> <i>Para solucionar este problema, é necessário a família, amigos, escola, comunidade, e você! Como o ditado diz “A união faz a força”. Então vamos fazer parte desta união!</i></p>	<p>1. A tese, opinião do produtor é que o bullying está presente em todo lugar; 2. Faltou mobilizar adequadamente o esquema argumentativo (premissa, argumento, contra-argumento e conclusão); 3. Não há expressões subjetivas; 4. Não interage com o leitor; 5. Traz poucas vozes sociais no seu artigo, só a de um ditado popular; 6. O último parágrafo não está claro; 7. Há desvios quanto às dimensões transversais (acentuação, pontuação e ortografia).</p>	<p>1. Capacidade de ação a) Não consegue interagir com o leitor; 2. Capacidade discursiva a) Quanto à planificação o texto apresenta desorganizado; b) Não organiza bem os parágrafos; c) Não faz uso da contra-argumentação; 3. Capacidade linguístico-discursiva a) Não faz uso de expressões subjetivas; b) Faz pouco uso de vozes sociais no artigo; b) Desvios gramaticais: ortografia, pontuação e acentuação.</p>

Quadro 26: Produção intermediária – Aluno E

Produção intermediária: A presença do bullying na sociedade	Lista de constatação	Capacidades presentes
<p>Um ato de covardia <i>Brincadeiras sem graça, apelidos e gozações já se tornaram muito comuns hoje em dia. As escolas são onde ocorrem maiores casos, pois as crianças estão longes dos pais, e acabam passando dos limites, querendo mostrar que tem o poder e que são superiores aos colegas.</i></p> <p><i>O bullying tem como objetivo agredir ou intimidar outra pessoa. Com isso, a vítima pode passar a ter vários problemas, principalmente psicológico, pois as agressões ou apelidos, acaba mexendo com o psicológico da pessoa, fazendo-a achar defeitos em si.</i></p> <p><i>“Se você contar pra alguém vai se ver comigo depois” é uma das frases mais utilizadas pelos agressores para a vítima. Assim, a vítima fica com medo e prefere não contar nada para os pais, professores e diretores sobre a agressão que está sofrendo e pensa “Se eu contar pra alguém, só vai piorar”. Mas não é bem assim! Se você contar para eles, eles poderão te dar conselhos sobre o que você poderá fazer.</i></p> <p><i>Para mim, bullying é um ato de covardia! É um ato de injustiça! E não existem argumentos que me poderão a favor de um ato tão inaceitável.</i></p> <p><i>Por isso, se você sofre de bullying, fale com seus pais, amigos para acabar com este problema e se junte a esta união, pois a “união faz a força.”</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assim como no outro artigo, encontramos título; 2. Neste artigo, diferente do artigo anterior, a tese central é a de que precisamos denunciar os casos de bullying; 3. O produtor tenta mobilizar o esquema argumentativo: premissa, argumento e conclusão, embora algumas passagens estejam meio confusas; 4. Não faz uso da contra-argumentação; 5. Faz uso de expressões subjetivas “Para mim”; 6. Diferente do primeiro artigo, na produção intermediária o aluno procura interagir com o leitor, chamando o para fazer algo “Por isso, se você sofre de bullying, fale com seus pais, amigos...”; 7. Faz pouco uso de vozes sociais, voz de poder, só a do ditado popular; 8. Há utilização de alguns organizadores lógico-argumentativos (mas, assim, por isso, etc.); 9. Continuam persistindo desvios quanto às dimensões transversais. 	<p>1. Capacidade de ação</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Defende o ponto de vista para o destinatário; b) Interage com o leitor e envia textos para múltiplos destinatários; <p>2. Capacidade discursiva</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Defende a sua opinião fazendo uso de argumentos; b) Não faz uso da contra-argumentação; b) A sua tese é a de que necessitamos denunciar os casos de bullying; <p>3. Capacidade linguístico-discursiva</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Temos pouco uso de vozes sociais, menciona um ditado popular, assim como no artigo anterior; b) Apesar de não ter visto em sala ainda, o aluno faz uso dos organizadores lógico-argumentativos (assim, mas, etc.); c) O artigo apresenta desvios quanto à pontuação acentuação e ortografia.

Quadro 27: Produção final – Aluno E

Produção final: A presença do bullying na sociedade	Lista de constatação	Capacidades presentes e não presentes
<p><i>Bullying – um ato de covardia</i> <i>Brincadeiras sem graça, apelidos e gozações já se tornaram muito comuns hoje em dia. As escolas são onde ocorrem maiores casos, pois crianças estão longe dos pais, e acabam passando dos limites, querendo mostrar que tem o poder e que são superiores aos colegas.</i></p> <p><i>O bullying tem como objetivo agredir ou intimidar outra pessoa. Com isso, a vítima pode passar a ter vários problemas, principalmente o psicológico, pois as agressões ou apelidos acabam mexendo com o psicológico da pessoa, fazendo-a achar defeitos em si.</i></p> <p><i>Uma pesquisa aponta que em 76% dos ataques no mundo os assassinos eram adolescentes e tinham fácil acesso às armas de parentes. E por que ainda tem pais ou parentes que deixam um objeto tão perigoso perto de crianças e adolescentes que não tem noção do risco que este objeto pode causar?</i></p> <p><i>Uma das frases mais utilizadas pelos agressores para as vítimas é: “se você contar pra alguém vai se ver comigo depois.” Assim, a vítima fica com medo e prefere não contar nada para os pais, professores ou diretores sobre a agressão que está sofrendo e pensa “se eu contar pra alguém, só vai piorar.” Mas não é bem assim! Se você contar para eles, eles poderão te dar conselhos sobre o que você poderá fazer.</i></p> <p><i>Para mim, bullying é um ato de covardia! É um ato de injustiça! E não existem argumentos que poderão me colocar a favor de um ato tão inaceitável.</i></p> <p><i>Por isso, se você sofre bullying, fale com seus pais, amigos para acabar com este problema e se junte a esta união, pois “a união faz a força!”.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O produtor faz uso de título; 2. É um exemplar do gênero artigo de opinião; 3. O artigo está adequado a múltiplos leitores; 4. O artigo apresenta premissa; argumento e conclusão; 5. Faz uso dos conectivos; 6. Há mais presença de vozes sociais se comparado ao segundo, já que fala em pesquisas; 7. Interage com o leitor por intermédio de questionamentos; 8. Desvios quanto às dimensões transversais (acentuação e pontuação). 	<p>1. Capacidade de ação a) Assim como no segundo artigo, o produtor defende o ponto de vista e envia textos a destinatários múltiplos; b) Interage com o leitor por intermédio de questionamentos;</p> <p>2. Capacidade discursiva a) Faz uso das fases da sequência argumentativa: premissa, argumento e conclusão; b) Defende a sua opinião, fazendo uso de argumentos para isso;</p> <p>3. Capacidade linguístico-discursiva a) Faz uso de vozes sociais; b) Faz uso dos organizadores lógico-argumentativos; c) O artigo continua apresentando desvios quanto à pontuação, acentuação e ortografia.</p>

Nos artigos do **aluno E**, presenciamos que a produção intermediária, assim como a produção final, se comparada à primeira, ficou bem mais proficiente.

Quanto à capacidade de ação, o aluno começa o segundo artigo fazendo uso de título, o que diferencia do primeiro que não possui. Percebemos que há ainda uma interação com o leitor por intermédio de questionamentos, destinando o artigo a múltiplos leitores.

No que se refere à capacidade discursiva, o segundo e terceiro artigos estão bem mais organizados, tendo em vista que apresentam: premissa; argumento e conclusão.

Em relação à capacidade linguístico-discursiva, o produtor faz bem mais uso de vozes sociais na produção final, se comparado ao primeiro e segundo artigo (dados de pesquisa e ditados populares), o que demonstra que o aluno procurou saber mais sobre o assunto bullying, antes de produzir a versão final.

No próximo tópico desta pesquisa, procuramos fazer uma síntese das principais transformações observadas nos artigos opinativos dos alunos.

5.3 SÍNTESE DAS PRINCIPAIS TRANSFORMAÇÕES NOS ARTIGOS OPINATIVOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

A seguir, apresentamos as principais transformações observadas nas produções dos alunos. Em um primeiro momento, apresentamos um quadro, em que há uma comparação entre a produção inicial (P1), intermediária (P2) e final (P3) de cada aluno e uma síntese das alterações observadas.

Os itens marcados com **X** referem-se à presença do critério na versão primeira, intermediária e final. Já os itens marcados com – estão ligados à ausência do elemento analisado.

Em um segundo momento, apresentamos quadros que sintetizam as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

Com base nos quadros, elaboramos hipóteses, a fim de explicar os dados. Nesse sentido, em relação às alterações da produção inicial à intermediária e final, constatamos, quanto ao fato do texto produzido ser um exemplar do gênero artigo de opinião, que houve um aproveitamento para melhor em 20%. Na primeira versão, tínhamos 80% dos alunos dominando o item e, na segunda e terceira produção, 100% de aproveitamento. Tal item foi trabalhando durante todos os módulos pela professora-pesquisadora e retomado na lista de constatação.

No que diz respeito à interação com o leitor do artigo, tivemos um aproveitamento para melhor de 80%. Na primeira produção apenas 20% dos alunos conseguiram, em seu texto, estabelecer uma interação com o leitor. Já na segunda e terceira produção, tivemos um aproveitamento de 100%. Na SD, tal quesito foi abordado durante todos os módulos, em especial na retomada feita com a lista de constatação.

Em relação ao artigo estar adequado a destinatários múltiplos, estudamos tal item em especial na oficina 4, contexto de produção, e na retomada feita com a lista de constatação. Na produção inicial apenas 20% dos alunos conseguiam enviar o texto a destinatários múltiplos. Nesse sentido, tivemos um aproveitamento para melhor de 80%. Na segunda e terceira produção, tivemos um aproveitamento de 100%.

Para a mobilização do esquema argumentativo (premissa, argumento e conclusão) houve uma melhora de 100%. Acreditamos que isso tenha acontecido porque os alunos fizeram várias atividades ligadas à capacidade de ação e discursiva, tais como na oficina 5, 6 e 7, apêndice A.

Quanto à refutação de teses opostas, contra-argumentação, tivemos um aproveitamento para melhor de apenas 20%. Embora, tivéssemos trabalhado com exercícios em sala de aula, a fim de fazer os alunos avançarem quanto a tal item, como na oficina 7, muitos encontraram dificuldades em refutar argumentos contrários à premissa defendida sobre o tema proposto “A presença do bullying na sociedade”, e argumentavam que era improvável alguém ser a favor do bullying.

Para o item “o artigo apresenta progressão temática”, houve um aproveitamento para melhor de 60%. Na primeira versão, tínhamos apenas 40% dos estudantes dominando o item e na segunda e terceira produção, tivemos 100% de aproveitamento. Tal item foi objeto de análise em várias oficinas e retomado na lista de constatação do gênero.

Com relação à subjetividade presente no artigo, tivemos um aproveitamento para melhor de 60%. Na primeira produção apenas 40% dos alunos conseguiram, em seu texto, estabelecer uma interação com o leitor. Já na segunda e terceira produção, tivemos um

aproveitamento de 100%. Na SD, tal quesito foi abordado durante todos os módulos, em especial na retomada feita com a lista de constatação.

Quanto ao mecanismo de gerenciamento de vozes sociais, tivemos um aproveitamento de 80%. Somente 20% dos alunos, no primeiro artigo, conseguiram mobilizar as vozes sociais. Na SD, procuramos focar a questão das “vozes sociais” na oficina 8.

No que se refere aos organizadores lógico-argumentativos que guiam o discurso, 100% dos estudantes mantiveram as relações sintático-semânticas do texto original. Na SD, procuramos trabalhar tal item na oficina 10. Os organizadores textuais, dentro do modelo teórico proposto por Bronckart (2003), fazem menção às capacidades linguístico-discursivas. Nesse sentido, mesmo que em suas formas mais tradicionais, tal item é frequente nas atividades escolares e, por isso, já na primeira versão 100% dos alunos o dominavam.

Quanto aos desvios gramaticais presentes no artigo opinativo, não houve melhoria, isso aconteceu porque não desenvolvemos nenhuma oficina para trabalhar esta questão. Como o segundo bimestre era muito curto, tivemos que deixar este trabalho para um segundo momento, certamente também sobre outro gênero de discurso argumentativo, no *ensino em espiral* preconizado por Schneuwly e Dolz (2004).

Quadro 29: Resumo dos resultados obtidos quanto à capacidade de ação

Estudante	Consegue enviar o artigo de opinião a destinatários múltiplos, demonstrando ter conhecimento sobre o assunto?			O objetivo de defender a tese/opinião foi atingido?		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3
A	-	X	X	X	X	X
B	-	X	X	-	X	X
C	X	X	X	X	X	X
D	-	X	X	-	X	X
E	-	X	X	X	X	X

Quadro 30: Resumo dos resultados obtidos quanto à capacidade discursiva

Estudante	O produtor do artigo mobilizou o esquema: premissa/tese; argumento e conclusão?			O produtor refuta teses opostas a sua, elaborando contra-argumentos?			O artigo apresenta progressão temática?			O produtor conseguiu expressar subjetividade?		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
A	-	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X
B	-	X	X	-	-	-	-	X	X	X	X	X
C	-	X	X	-	-	-	X	X	X	X	X	X
D	-	X	X	-	-	-	-	X	X	-	X	X
E	-	X	X	-	-	-	X	X	X	-	X	X

Quadro 31: Resumo dos resultados obtidos quanto à capacidade linguístico-discursiva

Estudante	Há organizadores lógico-argumentativos?			Trabalha vozes das instâncias sociais, sem ser a do estudante, que servem de avaliação de aspectos do conteúdo temático?		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3
A	X	X	X	-	X	X
B	X	X	X	-	X	X
C	X	X	X	-	X	X
D	X	X	X	-	X	X
E	X	X	X	X	X	X

Quadro 32: Aproveitamento das capacidades de linguagem

Tipo de capacidade	Aproveitamento			
Capacidade de ação	Consegue enviar o artigo a destinatários múltiplos?		O objetivo de defender a tese/opinião foi atingido?	
	80%		60%	
Capacidade Discursiva	Mobilizou o esquema premissa/tese, argumento e conclusão?	Elabora contra-argumentos?	O artigo apresenta progressão temática?	Expressa subjetividade?
	100%	20%	60%	40%
Capacidade linguístico-discursiva	Há organizadores lógico-argumentativos?		Trabalha vozes das instâncias sociais sem ser a do estudante?	
	100%		80%	

Conforme o quadro, percebemos que nas três capacidades de linguagem tivemos melhorias substanciais. Um dos itens que tivemos uma evolução menor foi quanto à elaboração de contra-argumentos. Como já mencionado anteriormente, isso aconteceu, provavelmente, devido ao tema “A presença do bullying na sociedade”, em que alguns alunos tiveram dificuldade em fazer uso da contra-argumentação. Um item que apresentou grande evolução por parte dos alunos foi quanto à mobilização do esquema premissa/tese, argumento e conclusão, o que aconteceu porque elaboramos exercícios direcionados e por retomarmos sempre este assunto durante as refacções, via fichas de controle.

A seguir, no que se refere às diferentes formas de intervenção pedagógica realizada no momento da reescrita, apresentamos, primeiramente, a intervenção realizada por nós na produção escrita dos alunos e que resultou a produção intermediária. E, em seguida, a intervenção realizada pelos alunos nos textos dos colegas, em que resultou na produção final.

Quadro 33: A intervenção do professor no texto do aluno

Estudante	Consegue enviar o artigo de opinião a destinatários múltiplos, demonstrando ter conhecimento sobre o assunto?		O objetivo de defender tese/opinião foi atingido?		O produtor do artigo mobilizou o esquema: premissa/tese; argumento e conclusão?		O produtor refuta teses opostas a sua, elaborando contra-argumentos?		O artigo apresenta progressão temática?		O produtor conseguiu expressar subjetividade?		Há organizadores lógico-argumentativos?		Trabalha vozes das instâncias sociais, sem ser a do estudante, que servem de avaliação de aspectos do conteúdo temático?	
	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2
A	-	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	-	X
B	-	X	-	X	X	X	-	-	-	X	X	X	X	X	-	X
C	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	-	X
D	-	X	-	X	X	X	-	-	-	X	-	X	X	X	-	X
E	-	X	X	X	-	X	-	-	X	X	-	X	X	X	X	X

Pela análise do quadro, verificamos que os estudantes responderam, satisfatoriamente, a 80% das produções referentes ao item enviar textos para destinatários múltiplos, em que houve a partir da segunda produção uma preocupação maior com o leitor do jornal, tanto que, muitas vezes, os alunos procuravam interagir com aquele que estava lendo o artigo.

Quanto ao objetivo de defender a tese /opinião, tivemos um aproveitamento de 40%, tal melhora se deve à intervenção feita pelo professor em sala de aula com exercícios.

No que se refere a mobilizar o esquema argumentativo (premissa/tese, argumento e conclusão), tivemos um aproveitamento de apenas 20%, isso aconteceu porque os alunos já tinham domínio deste item, o que foi verificado no mapeamento inicial das capacidades de linguagem feito em sala.

No uso da contra-argumentação no artigo, tivemos um aproveitamento de apenas 20%. Embora os alunos tenham feito exercícios direcionados, boa parte deles tiveram dificuldade em refutar, elaborar uma contra argumentação devido ao tema assertivo “A presença do bullying na sociedade” que deixava pouca margem para a contra-argumentação.

Da produção inicial para a produção intermediária, tivemos um aproveitamento de 60% quanto à progressão temática no texto, os alunos procuraram, após os exercícios feitos em sala, em tornar as informações do texto menos redundantes, propiciando assim a progressão, ao mesmo tempo em que há a *continuidade da informação* já dada (CHAROLLES, 1988).

No que se refere à subjetividade, tivemos uma evolução em 40%. Com os exercícios feitos em sala e também com exemplos de outros artigos opinativos, os alunos passaram a se colocar mais no texto.

Quanto aos organizadores lógico-argumentativos, ainda que não tivéssemos trabalhado com exercícios da produção inicial para a produção intermediária, os alunos, já na primeira produção, apresentavam 100% das relações sintático-semânticas do texto original. Isso aconteceu, provavelmente, porque tal item é frequente nas atividades escolares.

Em relação às vozes sociais, tivemos um aproveitamento de 80%. Tal ocorrência se deu porque tivemos atividades direcionadas e porque procuramos trabalhar as vozes sociais durante a retomada feita com a lista de constatação.

No quadro que segue, vamos verificar as interações realizadas entre os alunos, que resultou na produção final.

As intervenções realizadas pelos alunos nas produções dos colegas foram feitas seguindo uma ficha de correção, em anexo na sequência didática (conf. p. 180). Assim, pudemos observar que, além dos alunos procurarem organizar melhor os artigos opinativos, tivemos da produção intermediária para a produção final 100% de aproveitamento em quase todos os itens, menos no que se refere à elaboração de contra-argumentos, 20% de aproveitamento, que, como dito anteriormente, aconteceu pela dificuldade dos alunos em criar um contra-argumento para o tema bullying.

Quadro 35: A intervenção realizada em sala de aula e o aproveitamento das capacidades

Tipos de capacidade	Intervenção P-A	Intervenção A-A
Capacidades de ação	100%	100%
Capacidades discursivas	80%	80%
Capacidades linguístico-discursivas	100%	100%

Quanto às capacidades de linguagem, tivemos melhorias substanciais em todas elas, sendo que tivemos 100% na capacidade de ação e linguístico-discursiva. Pelos dados, verificamos que não há diferenças entre a intervenção do professor/aluno e aluno/aluno, isso aconteceu porque procuramos trabalhar quase todas as oficinas antes da produção intermediária, que era o momento em que o professor estava fazendo a intervenção com os alunos. O momento intervenção aluno/aluno serviu com uma maneira dos alunos trocarem experiências uns com os outros e também ler o que o outro produziu, nesse sentido não tivemos grandes mudanças da produção intermediária para a produção final, embora os alunos tivessem em mãos uma ficha de correção, apêndice A, em que assinalavam o que era preciso melhorar no texto do colega.

Diante de tudo isso, pudemos observar que a sequência didática, associada à lista de controle/constatação, pode significar uma alternativa pedagógica interessante para correção de textos, vista por muitos professores como uma difícil tarefa, muitas vezes, sem resultado.

Amarrando ao que foi dito acima, temos como propósito, no próximo tópico, apresentar reflexões críticas quanto ao nosso papel de professor-pesquisador no processo de transposição didática do gênero artigo de opinião e também a autoavaliação dos sujeitos envolvidos neste processo, os alunos.

5.4 A AUTOAVALIAÇÃO REALIZADA PELO PROFESSOR PESQUISADOR E ALUNOS

Nesta etapa do trabalho, apresentamos uma reflexão crítica, no que se refere ao processo de formação da pesquisadora deste trabalho, enquanto mestrande e profissional da educação básica. Confirmando os procedimentos do grupo de Genebra, apresentamos também a autoavaliação realizada pelos alunos.

De acordo com Alonso e Gimenez (2006), o papel do professor reflexivo está ligado ao planejamento cuidadoso e consciente de cada prática pedagógica. Nesse sentido, é importante ter um conhecimento sobre a situação de ensino aprendizagem, planejar as atividades de forma sequenciada, avaliando sempre a aprendizagem dos alunos. Além disso, é importante refletir sobre o que acontece na sala de aula e com cada aluno em particular, quanto ao seu desenvolvimento social e cognitivo.

Entretanto, para que a situação descrita acima aconteça efetivamente, é essencial pesquisas, discussões, trocas de informações. Como afirma Nascimento (2009), o professor tem que ir além da transmissão de conteúdos, ele precisa ser observador e investigador, aliando, dessa maneira, prática-teoria-prática, a fim de dar sustentação à prática pedagógica.

O professor, como sujeito reflexivo, deverá na sua prática docente levantar os problemas, as incoerências entre teoria e práticas docentes e amparar-se na teoria para voltar à prática e, dessa maneira, avaliar o seu trajeto.

Para a elaboração deste trabalho, a pesquisa-ação leva em conta uma atitude reflexiva sobre a prática docente, em que tomamos como base a construção de projetos pedagógicos que denominamos sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Assim, procuramos propor a reflexão sobre a pesquisa desde o mapeamento inicial das capacidades de linguagem, a elaboração das oficinas, o delineamento dos objetivos de ensino que propiciassem o desenvolvimento de capacidades dos alunos, a aplicação das atividades que mediarão o processo e as refações dos textos, passando pelas interações do professor/aluno e aluno/aluno.

Como professores da educação básica, temos buscado implementar os PCNs (BRASIL, 1998), dado que este documento tem como propósito uma mudança na abordagem do ensino de língua portuguesa do eixo-gramatical para o eixo textual-discursivo.

Os documentos recomendam o enfoque nos gêneros textuais, mas o que vemos na prática, em especial nas escolas públicas, é um grande abismo entre as teorias e as práticas

dos professores, dado que por um lado falta conhecimento teórico para conceber o texto pelo enfoque de gênero textual e como trabalhá-los em sala de aula e, de outro, a ideia de que se não mantermos um ensino baseado na gramática tradicional, não estaremos realizando um bom trabalho em sala de aula.

Ao tomar conhecimento do modelo de análise de gêneros proposto por Bronckart (2003), fundamentação teórica desse trabalho, e ainda das sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pudemos perceber o quão tradicional e, às vezes, incoerente era o nosso agir docente. Ao descrever e analisar determinados corpus de um gênero, pelo modelo proposto por Bronckart, temos apontamentos importantes ao professor. Ao organizar a progressão do ensino aprendizagem por intermédio de atividades sequenciadas, tomando como ponto de partida uma produção inicial, isso vai possibilitar ao professor uma real visão da aprendizagem em seu processo longitudinal.

Nascimento (2007) afirma que as sequências didáticas possibilitam uma forma eficiente de progressão dos conteúdos, uma realização coerente de transposições didáticas. Outro ponto positivo do trabalho com as SDs é que esse permite uma avaliação do desenvolvimento do aluno e do professor a cada passo do processo, avaliação formativa, uma vez que pressupõem idas e vindas aos objetivos traçados para as oficinas.

5.4.1 Teoria - Prática - Teoria: reflexões sobre o percurso da internalização da professora

Gerenciar o processo de transposição didática não foi uma tarefa fácil, uma vez que foi o momento de sair da teoria e ir para a prática. Como vivemos cercados por prática tradicionais de ensino de língua materna, a aplicação desta pesquisa em sala de aula trouxe o desvelamento de novas formas de ensinar e de aprender.

No primeiro diário, apêndice B, percebemos que a insegurança fez parte desta pesquisa, uma vez que se tratava de um procedimento didático novo, diferente do que acostumamos a ver em sala de aula, exigindo uma nova postura dos sujeitos envolvidos (professor, alunos, direção do colégio). Além disso, enfrentamos um pouco de dificuldade com colegas da mesma disciplina, dado que alguns não viram com bons olhos o projeto, uma vez que este era considerado ousado e implicava em não trabalhar a gramática da forma como era trabalhada, até então, pelos professores em sala de aula.

Na aula seguinte, apêndice B, a colocação do aluno quanto à não necessidade de refazer o artigo, já que o artigo era para professora, fez com que refletíssemos sobre a abordagem que estávamos dando às atividades. Embora a receptividade dos alunos fosse boa, tornava-se necessário lembrá-los da importância do trabalho, bem como o quão significativo era o que estavam aprendendo para as suas atividades de linguagem fora da sala de aula, ou seja, em sociedade.

Londrina, 28/04/2011

Muitos, assim que terminavam o artigo, pediam para eu ler. Enquanto lia o texto de um aluno, aconteceu algo que me deixou bastante preocupada. Ao terminar de ler, disse ao aluno que tinha um trecho bem difícil de entender e que precisava ser revisto por ele. Para minha surpresa, o garoto de imediato respondeu que não era necessário arrumar, já que o texto era para professora ler mesmo e que, portanto, eu sabia o que ele queria dizer. Foi neste momento que senti uma situação de artificialidade em sala, então, aproveitei para dizer que o texto não era só para eu ler, mas sim para os colegas do colégio, já que iríamos colocá-lo, ao término das oficinas, no jornal mural.

Nesse sentido, os diários serviram como uma maneira de registrarmos o trabalho realizado em sala de aula e também o desenvolvimento dos alunos durante a intervenção, o que segundo Machado (2004) é importante, dado que são nos diários de aula que o professor observa, interpreta e avalia suas ações, pois, enquanto o professor visto como reflexivo, observa e registra no diário as suas ações, ele questiona, compara e avalia, tomando como base as coordenadas do mundo social.

Na produção inicial feita em sala o objetivo era diagnosticar, por intermédio de uma produção inicial, antes da aplicação das atividades da sequência didática, o que os alunos não sabiam e o que era necessário aprender. Nesse sentido, o trabalho inicial levava em conta o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero artigo de opinião, o que para Vygotsky (1998) está ligado ao desenvolvimento real dos alunos (DR). A partir da DR, pudemos intervir, por intermédio de atividades, trabalhando na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal).

Dessa maneira, a produção inicial do gênero aconteceu na segunda aula, em que pedimos para que finalizassem em casa, caso não conseguissem terminar em sala. Durante a elaboração do artigo de opinião, percebemos certa dificuldade por parte dos alunos, uma vez

que alguns começaram a reclamar, dizendo que não sabiam escrever. Tal fala aconteceu por parte dos alunos, provavelmente, porque muitos tiveram que produzir algo que não conheciam ou não entendiam.

Na oficina sobre contexto de produção, procuramos mostrar aos alunos que os artigos opinativos são escritos por alguém, para alguém, com um determinado objetivo e em um determinado tempo e lugar. Nesse sentido, entregamos a eles dois artigos: “Viva a miscigenação” e “O problema que ofusca o brilho” e, além de fazer a leitura e discussão sobre as características destes, pedimos a eles que respondessem algumas questões referentes ao contexto de produção oralmente.

Londrina, 12/05/2011

Embora alguns alunos tivessem apáticos, o que me preocupou, boa parte dos alunos mostraram-se bem motivados e disseram ainda que o primeiro artigo feito por eles tinha deixado a desejar, já que se mostrava bem diferente dos artigos opinativos lidos em sala.

Conforme o trecho do diário, alguns alunos disseram que os artigos feitos por eles estavam diferentes dos artigos usados como exemplo na aula. A fala dos alunos fez com que percebêssemos que estávamos no caminho certo, já que era possível verificar que eles próprios começaram a fazer autocrítica de suas produções, comparando o texto inicial produzido por eles com os outros artigos.

Na oficina em que trabalhamos as fases da sequência argumentativa, apêndice B, entregamos aos alunos um artigo “Pena de morte para o nascituro” e pedimos a eles para responderem algumas questões referentes à estrutura do gênero a as fases presentes em uma sequência argumentativa.

Para nossa surpresa este tema despertou muita atenção dos alunos e eles não paravam de falar, queriam até que separássemos a sala em dois grupos e promovêssemos um debate.

Mas pela questão de tempo, não conseguimos fazer isso com a sala, o que foi um ponto negativo em nossa atuação esta preocupação em vencer os conteúdos, dado que tínhamos poucas aulas para desenvolver a atividade. Por causa disso, algumas vezes, acabávamos falando muito durante a aula. Nascimento (2011) considera que há momentos em que na sala de aula a interação mediada por gestos de linguagem e corporais do professor podem “sufocar” a responsividade silenciosa e a reflexão dos aprendizes. Para a autora, são momentos em que o “silêncio e a introspecção podem contribuir para a internalização dos

conceitos científicos que demandam operações mentais mais complexas”. Reconhecemos que a fala incessante, muitas vezes, não permitiu que os alunos refletissem sobre as aprendizagens.

Em uma das aulas, em que discutimos as vozes presentes no artigo de opinião, apêndice B, os alunos, após as explicações e exemplos, começaram a questionar se haviam ou não feito uso de vozes sociais no artigo de opinião. O que foi ao encontro do nosso objetivo que é fazer o aluno participar do processo de refação, fazendo com ele mesmo perceba onde melhorou e onde precisa melhorar.

No dia da entrega dos artigos opinativos, a aula começou tumultuada porque os alunos tiveram dificuldade em resolver um exercício, em que com base no artigo opinativo “Educação e respeito: contos do passado”, eles teriam que responder:

- a) Em relação à apresentação dos responsáveis pelas vozes do texto, assinale de que forma a autora as introduz no seu discurso:
- () Usando verbos na 3ª pessoa do plural
 - () Usando nome próprio
 - () Usando nomes genéricos do tipo “as pessoas”, etc.
 - () Usando pronomes de 3ª pessoa do plural

Com o tumulto em sala, percebemos que o exercício estava complicado por se tratar apenas de uma oitava série. Foi então que tivemos de explicar aos alunos o exercício inteiro para só daí os alunos conseguirem respondê-lo.

Posteriormente, entregamos aos alunos a lista de controle/constatação usada nas produções iniciais dele. Foi neste momento que ouvimos reclamações em sala porque muitos alunos estavam ansiosos para receber o artigo de opinião. Então, aproveitamos para dizer que só entregaríamos quando eles entendessem passo a passo o que foi observado no texto deles, além disso, fizemos a retomada de tudo o que vimos em sala de aula. No momento da revisão, procurávamos colocar no quadro tudo o que os alunos respondiam, ainda que a participação fosse pequena porque os alunos queriam receber logo o artigo de opinião.

Mas antes ainda de entregar os artigos opinativos, aproveitamos para dizer aos alunos que antes de elaborar qualquer texto é importante elaborar um roteiro. Nesse sentido, passamos várias perguntas no quadro, a fim de que ficasse clara a importância de se organizar um texto antes de escrevê-lo no rascunho.

Londrina, 26/05/2011

Após a explicação, entreguei a produção. Alguns ficaram assustados e curiosos por ler o bilhete que eu havia deixado em cada produção e faziam várias perguntas. Foi quando chamei atenção deles e disse que para eles lerem primeiro atentamente o que estava escrito e depois fazerem as perguntas.

Em seguida, solicitei a eles para refazerem o artigo de opinião, com base no que eu havia explicado para eles em sala e no que estava no bilhete.

Durante a entrega dos artigos opinativos, muitos alunos viram que havia um bilhete e queriam, nesse sentido, que contássemos o que tinha nele, mas dissemos para eles lerem e prestarem atenção no que estava escrito ali. Após isso, pedimos aos alunos para refazerem o artigo com base no que estava no bilhete e na explicação feita em sala sobre a lista de controle/constatação, que estava exposta em um cartaz na parede, diante deles.

Na aula seguinte, embora muitos alunos tivessem feito o artigo de opinião, alguns alunos não conseguiram terminar, solicitando ajuda e dizendo que não haviam compreendido o que estava escrito no bilhete. Nesta hora, ficamos preocupados, ainda que tivéssemos explicado detalhadamente a lista de constatação/controlado em sala de aula, talvez a linguagem presente nos bilhetes estivesse ainda acadêmica, o que era negativo, uma vez que deveríamos ter transformado em algo de fácil compreensão, já que o público era formado por alunos da 8ª série.

Após isso, abordamos com os alunos a importância de as ideias e os argumentos estarem bem amarrados em um texto. Para isso fizemos menção aos elementos articuladores, em que demos exemplos de várias palavras e expressões que têm como função conectar uma ideia no texto. Alguns alunos participaram e diziam que no texto deles faltavam os elementos articuladores, o que foi interessante.

Ao ver que alguns alunos estavam apáticos, resolvemos fazer uma dinâmica. Pedimos aos alunos para se separarem em grupos com três alunos e entregamos um envelope (com várias palavras recortadas). Em seguida, solicitamos que montassem dez pequenos textos argumentativos coerentes, usando as fichas do envelope. Para animar mais a sala, dissemos que o grupo que montasse primeiro ganharia chocolate. Nesta hora, a sala toda ficou desesperada para montar os textos, sendo que quase todos os grupos solicitavam ajuda. Inicialmente os grupos tiveram dificuldade, mas em seguida entenderam e montaram rapidamente.

Com esta dinâmica, aproveitamos para reforçar a importância dos elementos articuladores, dado que em todo texto montado por eles havia a presença desses.

Após isso, entregamos aos alunos um quadro com alguns elementos articuladores e pedimos para eles colarem no caderno. Para finalizar a atividade, com base em um dos artigos já vistos em sala “Educação e respeito: contos do passado”, solicitamos aos alunos que circulassem os elementos articuladores presentes no artigo de opinião.

Londrina, 02/06/2011

(...) solicitei que montassem dez pequenos textos argumentativos coerentes, usando as fichas do envelope. Todos ficaram animados para montar os textos. No começo eles sentiram dificuldades, mas depois entenderam o jogo e começaram a montar rapidamente. Um grupo conseguiu terminar antes, mas pedi para eles ficarem quietos, a fim de os outros não parassem de montar os textos. Quando todos terminaram, disse qual era o grupo campeão e pedi para eles lerem os pequenos textos para os demais alunos da sala.

Esta aula foi muito interessante, pois embora trabalhasse um conteúdo que aparentemente não chamaria muito a atenção dos alunos (“elementos articuladores do texto”), conseguimos ver o entusiasmo tomar conta de todos. Talvez isso tenha acontecido porque procuramos trabalhar uma dinâmica em sala de aula e fizemos com que os alunos participassem. O que seria diferente, por exemplo, de uma aula de gramática tradicional, em que o professor passaria o conceito de determinado conteúdo para os alunos e, em seguida, faria uma explicação do conteúdo, tornando a aula dessa forma cansativa e, algumas vezes, sem sentido. Como assinala Geraldi (1984) o conhecimento teórico não contribui significativamente para o domínio da língua, ao contrário, a inutilidade desse conhecimento imposto ao aluno é visto como um verdadeiro crime.

No dia seguinte, corrigimos o que os alunos haviam feito sobre os elementos articuladores na aula anterior. E algumas questões interessantes surgiram como, por exemplo, se os elementos articuladores aparecem apenas no meio do texto. Estas dúvidas mostravam que os alunos estavam a fim de participar, o que soou como positivo.

Nesta aula, dissemos também aos alunos que eles teriam que refazer mais de uma vez o artigo de opinião. Neste momento, conforme o diário em anexo, apêndice B, ocorreu muita reclamação, dizendo que estavam cansados de escrever sobre o mesmo tema que não possuíam mais ideias. Foi neste instante que explicamos a eles que a ideia não era criar um

novo texto, mas tornar o texto intermediário mais adequado ainda e que eles fariam a refacção contando com a ajuda do colega.

A fala dos alunos nos fez perceber que realmente refazer um texto mais de duas vezes poderia tornar a atividade cansativa e desestimulante. Assim, pedimos para os alunos sentarem-se em duplas e entregamos a eles a produção intermediária feita sobre o *bullying*. Em seguida, falamos para eles trocarem o artigo com o colega e preencherem uma ficha, Apêndice A, que continha perguntas sobre o que eles haviam visto em sala de aula sobre o artigo de opinião, como por exemplo, sobre as vozes sociais, as fases da sequência argumentativa, etc.

Este momento foi importante porque, ao mesmo tempo em que eles opinavam sobre o texto do colega, surgiam dúvidas, o que fazia com que nos procurassem. Durante a atividade, percebemos que tínhamos alunos que aceitavam tranquilamente o que o colega falava, em contrapartida, tínhamos também aqueles que discordavam e deixaram o texto como estava, só passando a limpo.

No dia da elaboração da versão final, procuramos fazer um *feedback* geral das oficinas. Para esta retomada dos conteúdos, colocamos no quadro, por intermédio de perguntas direcionadas aos alunos, o que eles haviam aprendido sobre o gênero artigo de opinião desde o começo da oficina.

Em seguida, com base na ficha preenchida pelo colega, solicitamos aos alunos que refizessem a versão final do artigo de opinião. O interessante durante a refacção é que alguns alunos insistiam em discordar o que o colega havia colocado, dizendo que o artigo opinativo estava bom.

Após refazerem o artigo opinativo, comentamos que era necessário publicar este artigo, foi neste momento que lembrei novamente sobre o jornal mural, falado inicialmente na primeira oficina. Pedimos para que montassem duplas e estabelecemos um gênero jornalístico para cada uma delas. Além disso, fizemos uma votação e escolhemos cinco pessoas para organizarem o jornal.

Londrina, 15/06/2011

Terminado os artigos, comentei com os alunos sobre o jornal mural. Dividi as duplas e estabeleci o gênero jornalístico que cada dupla ficaria encarregado de trazer para a sala de aula. Fizemos uma votação e escolhemos cinco pessoas para organizarem o jornal mural na próxima aula. Os alunos ficaram bem animados com esta atividade e perguntaram se

colocaríamos todos os artigos opinativos. Foi então que disse que colocaríamos apenas dois artigos, mas que estes seriam escolhidos por eles.

Esta atividade foi importante, uma vez que dá importância ao lugar de circulação do texto e ao suporte. Para Menegassi (2003) “lugar de circulação do texto a ser produzido, terceiro elemento do comando, conduz o aluno à observação do gênero texto, da finalidade da produção e, também, do uso que fará da linguagem”. Dessa maneira, ao definirmos se o texto do aluno será publicado no jornal da escola, no jornal da cidade, etc., estamos delimitando também um tipo de texto específico e, conseqüentemente, o interlocutor.

No dia tão esperado, elaboramos o jornal mural, anexo B. Como havíamos trabalhado apenas o gênero artigo de opinião em sala, os alunos trouxeram os outros gêneros pesquisados para serem colocados no mural. Por não ser possível colocar todos os artigos opinativos produzidos pelos alunos no jornal por questão de espaço, fizemos a leitura dos artigos em sala. Para isso os alunos sentaram em grupo, a fim de lerem os textos produzidos pelos colegas e selecionar apenas dois artigos de opinião. No mesmo dia, também escolhemos o nome do jornal “Jornal Jovem”.

Feita a escolha, pedimos para o grupo com cinco alunos sair da sala e montar o jornal. Nesta hora, contamos com a ajuda da professora de artes da turma que auxiliou na montagem. Após isso, a fim de promover uma autoavaliação, passamos algumas perguntas na lousa e pedimos aos alunos para compararem a produção inicial com a final. Com esta atividade, percebemos que muito deles estavam felizes com a evolução que haviam tido, o que nos deixou, de certa forma, satisfeitos. Um dos alunos, que havia produzido o artigo que seria colocado no jornal mural, estava bem ansioso para ver o jornal mural pronto e seu artigo lá fora. Nesse sentido, acabamos dispensando os alunos 10 minutos mais cedo, a fim de verem o jornal mural.

Tomando como base Bernardes (2000), a sala de aula serviu com palco para nossa aprendizagem. Os erros e acertos observados durante a transposição vieram confirmar a necessidade de o professor sempre refletir sobre a sua atuação em sala de aula. Durante a implementação da SD ficou evidente a necessidade de ter mais maleabilidade na hora de transformar as atividades, tornando-as mais compreensíveis aos alunos. Assim, fica confirmado o que diz Nascimento (2010) sobre a importância de que o saber científico passe pelo filtro da *adaptação* antes de se tornar em um saber a ser ensinado em uma turma de oitava série.

Outro ponto que procuramos chamar atenção é quanto à pressa em aplicar a sequência didática em uma escola. Por mais que tivéssemos liberdade para a realização do trabalho, tínhamos que cumprir o calendário e como o segundo bimestre foi mais curto que o anterior, dois meses, sem contar os feriados e algumas atividades realizadas pela escola, como reunião, simulado que caíram no dia das aulas, em alguns momentos, tivemos de trabalhar de forma mais rápida algumas oficinas. Dessa maneira, não conseguimos trabalhar alguns *desvios* gramaticais, como problemas de acentuação e nem abordar melhor a questão da contra-argumentação, já que houve pouco avanço quanto a este item. Outra crítica que fazemos ao trabalho refere-se ao fato de não termos trabalhado mais oficinas da produção intermediária à produção final, só fizemos uma, o que fez com que não houvesse quase nenhuma evolução.

Mas, no geral, o trabalho foi muito gratificante, pois conseguimos perceber em pouco tempo evolução nos artigos opinativos dos alunos, comparando a primeira produção com a intermediária e a última. O que talvez não ocorresse se procurássemos fazer um trabalho de reescrita preocupada unicamente em ensinar normas gramaticais ou realizássemos apenas um trabalho de higienização do texto (BRITO, 2003), tipos de trabalho presentes em sala de aula, visto que nas escolas públicas, em especial, é flagrante a frustração do professor diante da “incapacidade” do aluno de produzir textos de forma socialmente significativa, que se preste a objetivos comunicativos e que o ajude a expressar pensamentos, intenções, enfim, que lhe possibilitem interagir em qualquer esfera de atividade humana ou domínio discursivo.

5.4.2 A Autoavaliação dos Alunos

Autoavaliar-se, de acordo com Hoffmann (2005), significa o educando promover e acompanhar seu próprio processo de construção de conhecimento. De maneira geral, podemos dizer que não há criança ou jovem que já não faça isso, pois senão não aprenderia. Dado que ninguém aprende caso não seja um aprendiz ativo, curioso, interessado pelo objeto de conhecimento.

Durante a nossa pesquisa a preocupação maior não foi em quantificar o resultado aprendido, por intermédio de uma nota final às atividades propostas, mas sim proporcionar um *feedback* reflexivo sobre o percurso da aprendizagem do estudante, por intermédio da avaliação formativa (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010), em que objetivamos informar

ao estudante o que ele dominou e o que não foi dominado. No que se refere à sequência didática, acreditamos que as atividades propostas por ela oferecem um retorno útil.

A sequência didática prevê etapas de refacção das produções dos alunos e a lista de constatação, o que serviu com uma valiosa ferramenta para a nossa pesquisa-ação. Para Gonçalves (2008, p.124):

A correção interativa, via lista de constatações, pode fornecer importante caminho para o educando operar qualificações com e sobre a linguagem e, conseqüentemente, melhorar seu domínio das capacidades de linguagem em relação a uma prática de linguagem. Ela possibilita ao professor intervir sobre o gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (re)significação para o texto do estudante. Não se pode afirmar que a correção interativa seja a resposta para todos os males, haja vista que a correção do texto é apenas uma das etapas da produção de um texto.

Levando em consideração que a refacção é uma etapa fundamental da pesquisa, é essencial que haja uma distância temporal entre a primeira versão e a versão final (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Nesta pesquisa, a avaliação formativa está amarrada ao processo de reflexão sobre o percurso de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o professor passa a não ser considerado o único detentor da avaliação, dado que o aluno também assume a função de autoavaliador, uma vez que o trabalho com SD proporciona ferramentas eficientes para essa avaliação que, tendo a lista de controle como mediadora, possibilita ao aluno um panorama sobre o que ele domina, indicando níveis por ele consolidados e, por sua vez, as dificuldades e o que ainda não foi dominado.

Os alunos tiveram a oportunidade de autoavaliar-se, tanto no momento de refazer a produção intermediária, em que com a lista de constatação e o bilhete em mãos, verificaram o que estava bom e o que não estava e procuraram melhorar o artigo opinativo, quanto no momento de escrever a produção final, em que tiveram que opinar no texto do colega e contar com a opinião dele. Esta etapa do trabalho foi importante, pois permitiu aos próprios alunos se questionarem quanto ao que haviam aprendido e o que faltava ainda a ser dominado.

Outro momento dos alunos de se autoavaliarem foi no final das oficinas, em que passamos a eles três perguntas, com a finalidade de fazê-los refletir sobre o seu desempenho durante a aplicação da sequência didática.

No que se refere às perguntas, temos:

1. Comparando o primeiro artigo com o último, qual você considera melhor e por quê?
2. Tendo em vista o que estudamos em sala, o que é para você um artigo de opinião?
3. Para você um bom artigo opinativo precisa ter o quê?

No momento de responder as perguntas, já podíamos ouvir os comentários feitos por eles, e a maioria dos alunos mostravam-se satisfeitos com a evolução que tiveram.

Entre as respostas, temos:

Aluno X:

1. *O último artigo ficou melhor porque ele ficou mais organizado, obteve melhores argumentos, melhor conclusão.*
2. *É um artigo que contém argumentos convincentes, que faça o leitor parar para refletir, um argumento organizado e direto.*
3. *Organização e bons argumentos.*

Aluno Y:

1. *O último, pois eu tinha mais consciência do que era e o que precisava um artigo opinativo, e eu sabia mais sobre o assunto.*
2. *Um artigo que ao lê-lo faz você pensar sobre o assunto e até mudar de opinião sobre ele, ele deve ser interessante.*
3. *Contra-argumento, argumentos, um bom título e deve ser interessante, que de vontade de ler e deve haver um bom conhecimento do assunto por parte do autor.*

Aluno W:

1. *Eu considero melhor o meu último artigo, melhor porque usei referências, vozes sociais, contra-argumento, enfim bem mais instrumentos.*
2. *É o modo de você mostrar o que você pensa sobre certo assunto, sua opinião.*
3. *Todas as fases, precisa ser completo, ter argumento, vozes sociais, contra-argumento e o principal um título chamativo.*

Aluno Z:

- 1. O último, pois eu tive um maior conhecimento quando fiz, baseado nos meus erros do artigo anterior.*
- 2. Artigo de opinião fala sobre um determinado assunto em que o autor do artigo coloca seus argumentos e expressa sua opinião.*
- 3. Introdução, vozes sociais, exemplos, opinião do autor, conclusão e contra-argumentação.*

As respostas dadas pelos alunos vieram confirmar ainda mais o quanto é importante eles participarem do processo de avaliação, como uma maneira deles valorizarem e verem sentido no trabalho que está sendo feito em sala de aula. Nesse sentido, não há como construir uma prática didática coerente, com resultados satisfatórios se o aluno não tiver um papel central e se não refletir sobre o seu processo, pois, se isso não ocorre, a aprendizagem acontece apenas em um nível superficial, sem o aluno enxergar a importância do conteúdo aprendido em sala de aula para o seu dia a dia.

Diante do que foi colocado até aqui, podemos dizer que no processo de didatização do gênero artigo de opinião, a reescrita dos alunos teve um papel de destaque. Se no começo do processo de intervenção, achávamos que as listas de controle/constatações, juntamente com as sequências didáticas, poderiam ser uma ferramenta metodológica importante para que os alunos viessem a ter mais proficiência nos textos, ao final da transposição didática, tivemos certeza disso.

De acordo com os quadros presentes nesta pesquisa, percebeu-se que nas três capacidades de linguagem tivemos melhorias substanciais, sendo que tivemos 100% na capacidade de ação e linguístico-discursiva. A que obteve um resultado menor foi a capacidade discursiva, isso aconteceu porque tivemos uma evolução menor quanto à elaboração de contra-argumentos. Como já mencionado anteriormente, isso se deve, provavelmente, ao tema “A presença do bullying na sociedade”, em que alguns alunos tiveram dificuldade em fazer uso da contra-argumentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos a tecer as considerações finais desta pesquisa recuperando os questionamentos que a motivaram: A atividade docente embasada na engenharia didática proposta pelos pesquisadores filiados ao ISD, orientada por um conceito de ensino e aprendizagem, fundamentada em gêneros textuais, constitui uma boa alternativa para propiciar desenvolvimento de capacidades linguageiras em alunos do ensino fundamental? A construção do modelo didático do gênero constitui um instrumento válido para guiar as ações do professor com vistas à elaboração de SD? A atividade docente associada aos instrumentos sequência didática e listas de controle pode, no momento da reescrita, propiciar mediações que levem os alunos a uma melhor produção do gênero *artigo de opinião*?

Pelas análises efetuadas, constatamos que a resposta à aqueles questionamentos é sim. As listas de controle/constatações, juntamente com as SDs, constituíram-se em uma ferramenta metodológica essencial para que houvesse avanço nos textos dos alunos e, portanto, a engenharia didática proposta pelos autores de Genebra é validada positivamente no Ensino Fundamental.

A validação dessa metodologia pode ser comprovada por intermédio dos dados obtidos pela comparação da produção inicial, produção intermediária e produção final, em que ficou demonstrada a evolução significativa nos artigos opinativos, o que, provavelmente, não aconteceria se nos pautássemos na perspectiva tradicional, em que faríamos apontamentos, nem sempre de fácil compreensão, provocando insatisfação tanto por parte do estudante que, muitas das vezes, não entende o que o professor deseja e descarta o texto, sem ao menos lê-lo; como do docente, que ao não ver avanço no desenvolvimento das capacidades de produção escrita, acaba ficando insatisfeito com o seu trabalho.

Pela triangulação dos dados obtidos nas análises, verificamos que os alunos, já no segundo artigo opinativo, procuravam interagir mais com o leitor; conseguiram se posicionar e produzir argumentos; a média de palavras foi bem maior; a presença de organizadores textuais foi bem mais variada; além da preocupação em pesquisar sobre o tema “O bullying na sociedade” e trazer para a cena enunciativa um maior uso de vozes sociais.

Outro ponto interessante a ser destacado foi o nosso envolvimento, como professores, e dos alunos durante o processo de transposição didática. A dinâmica dos diálogos nas aulas entre os alunos, entre os alunos e a professora e do aluno consigo mesmo, constituíram

momentos de reflexão sobre os processos, sobretudo, enquanto escreviam e refaziam o próprio texto – o que propiciou a interpretação do próprio agir, assim, como a compreensão da função das tarefas desenvolvidas no trabalho, constituindo aspectos que favoreceram o desenvolvimento do aluno. Este, ao receber e trocar explicações, esclarecimentos, sugestões e comentários nas interações (P-A; A-A), tende a refletir e reavaliar seus escritos para que possa efetuar as alterações necessárias, tendo em vista a lista de controle e a aprendizagem advinda, a partir da SD.

Nas escolas é comum verificarmos os professores, por intermédio de uma intervenção monológica, ficarem horas e horas corrigindo as produções, devido à grande quantidade de turmas. Com a metodologia posta em prática na pesquisa, o professor pode, de certa forma, aliviar seu trabalho, já que, como ficou claro nesta dissertação, não só o professor/pesquisador, como também os estudantes contribuíram para a reescrita da segunda e terceira versão do artigo de opinião. No processo de refacção, os alunos tiveram que assumir uma postura crítica quanto aos textos dos colegas e em relação aos seus próprios textos, pois tiveram que rever as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero em questão.

Apesar da satisfação provocada em nós, como professoras-pesquisadoras, e nos alunos, de acordo com a autoavaliação realizada por eles, que demonstrou a evolução significativa na sua produção escrita em tão pouco tempo, é necessário destacarmos também algumas dificuldades no processo de intervenção.

Um dos obstáculos que ocasionou alguns impedimentos ao pleno desenvolvimento do trabalho foi a falta de tempo: por mais que na escola pública tenhamos “liberdade” para o desenvolvimento de um projeto, temos que obedecer ao cronograma e o planejamento da instituição.

Outro desafio refere-se à dificuldade em adaptar o trabalho planejado para uma determinada turma/escola, considerando que é preciso levar em conta as particularidades dos contextos, o que implica todos os sujeitos envolvidos: alunos, professor, pais e equipe administrativa da escola. Algumas vezes, percebemos, principalmente nos bilhetes entregues aos alunos, que a linguagem estava meio acadêmica, o que dificultou a compreensão do que deveria ser feito. Também negligenciamos o envolvimento dos pais dos alunos nas atividades externas.

Assim, para que transposição didática de um determinado gênero venha a ocorrer de forma satisfatória, é essencial levarmos em conta esses fatores, já que a realidade brasileira é

multifacetada, ou seja, cada escola tem as suas particularidades, de acordo com a realidade sociocultural e econômica do público que ali frequenta. Entretanto, de qualquer forma, este trabalho pode-se repetir em outros estabelecimentos de ensino, fazendo com que cheguemos a resultados satisfatórios em maior ou menor grau, desde que seja adaptado à realidade de cada instituição.

Nesta pesquisa ressaltamos também a necessidade do professor estar familiarizado com os saberes a ensinar e a teoria que fundamenta esses saberes. Não há como provocar mudanças no ensino se o professor não estiver constantemente fazendo cursos e estudando. Segundo Gimenez (1998), é praticamente impossível construir uma prática pedagógica coerente, se o professor não refletir sobre ela, se não levantar questões problemáticas e não analisá-las à luz das teorias/estudos que possam fundamentá-las.

Em nosso estudo, o primeiro passo para a transposição didática foi nos familiarizarmos com os aportes teóricos da teoria histórico-cultural de Vygotsky que dá sustentação ao Interacionismo Sócio-discursivo que amplia e aprofunda conceitos sobre ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Com isso, entrar no Programa de Pós-Graduação e começar a frequentar o projeto de pesquisa *Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino* (NASCIMENTO, 2008; 2010) foi essencial para desconstruirmos um conhecimento de prática de Língua Portuguesa arraigado nas práticas tradicionais, tão distantes das práticas sociais de linguagem.

Quanto ao saber sobre o objeto de ensino, apontado pelo modelo didático do gênero, ele se fez extremamente necessário, dado que serviu como um momento de pré-intervenção didática no trabalho com gênero. O processo de modelização do gênero artigo de opinião tornou-se, na verdade, uma ferramenta de planejamento do trabalho didático, proporcionando a ampliação dos saberes didáticos específicos sobre o objeto de ensino e uma conscientização metodológica de como planejar e elaborar a transposição didática desse saber. Etapa crucial para o trabalho docente a ser realizado, quando analisamos e descrevemos qualitativamente nosso objeto, a partir do empréstimo do gênero artigo de opinião da Folha de Londrina. Tomando como base a abordagem do Interacionismo Sócio-discursivo (Bronckart, 2003; 2006), foi possível perceber, que o agente produtor, em sua ação de linguagem situada, tende a fazer adaptações do gênero, seja quanto à infraestrutura textual, até chegar aos mecanismos de textualização e enunciativos.

No mais, resta-nos a certeza de que o objetivo geral e os objetivos específicos foram atingidos e confirmaram a nossa hipótese formulada inicialmente, pois o desenvolvimento alcançado pelos alunos mostrou a validade da metodologia proposta pelo ISD.

Em relação ao desenvolvimento desta professora-pesquisadora, a metodologia também foi validada, pois o trabalho desenvolvido abriu novas possibilidades para agir na escola fundamental, propiciou meios para utilizar instrumentos mediadores do trabalho, transformando a sua prática. O trabalho realizado na SD abriu novas portas para atividades inovadoras, conduzindo as atividades para além do mero trabalho com o livro didático - na forma como fazíamos antes desta pesquisa.

Acreditamos que muito ainda precisa ser feito. Outras pesquisas devem ser realizadas para compor opções metodológicas para o professor que atua em sala de aula. Acreditamos ser essencial fazermos chegar aos docentes do Ensino Básico, em especial de escola pública, os resultados promissores desse tipo de trabalho.

REFERÊNCIAS

- APOTHÉLOZ, Denis. Nominalisations, référents clandestins et anaphores atypiques. *Tranel* (Travaux neuchâtelois d linguistique), n. 23, 1995.
- ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Naham, 1992.
- _____. *Les textes: types e prototypes, récit, description, argumentation, explication, et dialogue*. Paris: Nathan, 1997.
- _____. *Linguistique Textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.
- _____. Une approche textuelle de l'argumentation: "schéma", séquence et phrase périodique. In: DOURY, M. e MOIRAND, S. (eds.) *L'Argumentation aujourd'hui*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2004.
- _____. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ALONSO, Thalita; GIMENEZ, Telma. *A utilização de um instrumento mediador na prática de ensino de inglês: análises preliminares*. In: I CONGRESSO LATINOAMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, Florianópolis, SC: UFSC, 2006.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Heterogeneidades enunciativas*. In: *Cadernos de Estudos linguísticos*, nº 19. Campinas: Unicamp, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. & VOLOCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BALTAR, Marcos. *Competência discursiva: gêneros textuais*. Caxias do Sul: EDUSC, 2004.
- BARROS, Eliana M. Deganutti. *A apropriação do gênero crítica de cinema no processo de letramento*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008.
- _____. NASCIMENTO, Elvira Lopes. Referenciação Anafórica: Um Mecanismo de Textualização Mobilizado nas Práticas de Leitura e de Produção Discursiva. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 13/2, p. 147-171, dez. 2010.
- BELTRÃO, Luiz. *Jornalismo Opinativo*. Porto Alegre: Sulina, ARI, 1980.

BERNARDES, Maria. *As ações na atividade educativa*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BLAIR, Joseph. Addison & JOHNSON, Ralph. Argumentation as dialectical. *Argumentation*, n 1º, 1987.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmática-textual de Jean- Michel Adam. In: MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (orgs). *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Os gêneros do jornal: Questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M. et al. org. *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaygange, 2005.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com o artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. org. *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. Ministério da educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa*. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para inclusão da criança de seis anos de idade*. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: Edusc, 1999.

BRITO, Luiz. Percival. *Contra o consenso: cultura e escrita, educação e participação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. De Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organizado por Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. Revista *Letras*, n.º 40. Número Especial em homenagem ao Prof. José Luiz Meurer organizado por MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela. Rabuske. *Gêneros Discursivos e Interfaces Teóricas*, 2010.

_____; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações da linguagem? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée e Cols. *O enigma da competência em educação*. Artmed Editora, 2004.

_____; PLAZAOLA-GIGER. *Historie et perspectives d'une problématique fondatrice*. Genève, 2007.

CASTILHO, Ataliba T. & CASTILHO, Célia. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (org.). *Gramática de português falado*. 4. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudos das práticas pedagógicas). In: GALVES, Charlotte et alii. *O Texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988.

CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, Ed. La Fensée Sauvage, 1991.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Editora Senac, 2000.

_____. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 2004.

COSTA, Terezinha da Conceição. *Argumentação e escrita*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2002.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

De PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. In : *Théories-Didactique de la lecture-Écriture*. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.

DIONNE, Hugues. *A Pesquisa-Ação para o desenvolvimento local*. Tradução: Michel Thiollent. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, A.; BRONCKART, Jean.-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, nº 92, 1993.

_____; PASQUIER, A. Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte. *Repères*, 10, 1994.

_____; SCHNEUWLY, Bernard. *As capacidades orais dos alunos*. Paris: ESF, 1998.

_____; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____; GAGNON, Roxane; DECANDIO, Fabrício. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. IN: NASCIMENTO, E.L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos escolares*. São Carlos: Claraluz, 2009.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DUCROT, Oswald. *Provar e dizer: Leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo: Global, 1981.

_____. Pressupostos e subentendidos: Reexame. In: *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes Ed., 1984.

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

_____. *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1988.

FIGUEIREDO, Olívia Maria. *A anáfora nominal em textos de alunos: a língua no discurso*. Lisboa: Fundação Calouste Glbenkian/Fundação para a ciência e tecnologia, 2003.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoas, espaço e tempo*. São Paulo, Ática, 1996.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIMENEZ, Telma. *Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação do professor de língua estrangeira*. The Specialist, São Paulo, 1998.

GOLDER, Caroline; COIRIER, Pierre. Argumentative text writing: developmental trends. Université de Poitiers. France. *Discourse Processes*, 1994.

GONÇALVES, Adair Vieira. Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa: gêneros textuais, transposição didática e modelos didáticos. *Raído*. Revista do programa de graduação em Letras da UFGD, 1998.

_____. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. 2007. 344f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa - UNESP - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007).

_____. Ferramentas didáticas para o ensino de Língua Portuuesa: gêneros textuais, transposição e de modelos didáticos. *Raído*. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD, 2008.

_____. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) *Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos escolares*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2009.

_____; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa autoregulação e controle da textualização. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), 2010.

HABERMAS, Jurgen. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard, 1987.

HILA, Claudia. Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) *Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos escolares*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2009.

_____. *Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002

_____. *A Coesão textual*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas*. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____ & MARCHUSCHI, Luiz Antônio. *Processos de referenciação na produção discursiva*. Delta, São Paulo, 1998.

_____ & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, Telma & Morais. MORAIS, Artur. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITÃO, Selma. *The potential of argument in knowlegde building*. Human development, 2000.

_____. *Self-argumentation: The rhetorical dimension of meta-cognition*. Trabalho apresentado nos “Kitchen Seminars” da Frances L. Hiatt School of Psychology, Clark University. Worcester (MA), 2002.

_____; BANKS-LEITE. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: Del Ré, A. (org). *A aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia Gêneros discursivos no ensino as leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M. et al. org. *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaygangue, 2005.

_____. *Procedimentos para a leitura de editorial e artigo de opinião*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. Conferência pronunciada no Seminário: *Crerios de avaliação de livros didáticos 6ª a 8ª séries*. Brasília, 1997.

_____. Para repensar o ensino de gêneros: esclarecendo os conceitos do Interacionismo Sócio-Discursivo. In: *Gêneros sob diversas perspectivas*. MEURER, J.L. & Bonini, A. (Orgs), 2002.

_____. Revisando o conceito de resumo. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A.R; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

_____. *Para (re-) pensar o ensino de gêneros*. Calidoscópico (Unisinos), São Leopoldo-RS, 2004.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-RUTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. São Paulo, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas/ São Paulo: Pontes, 1993.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de S. e Silvia; Décio Rocha, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gênese do discurso*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar edições, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos, (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. Gêneros textuais: dinamicidade, configuração, circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória - PR, 2005.

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

MARTINS FILHO, Eduardo Lopes. *Manual de redação e estilo O Estado de São Paulo*. São Paulo, Maltese, 1992.

MELO, José Marques de. *A opinião do jornalismo brasileiro*. Revista Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Artigo publicado em trabalhos de Linguística Aplicada*, nº 42. Campinas, 2003.

MICHALISZYN, Mario Sérgio; TOMASINI, Ricardo. *Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MILLER, Carolyn. Genre as a social action. *Quarterly Journal of Speech*, 1984.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B., CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Trad. De Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros em expressão oral: elementos para uma seqüência didática no domínio do argumentar. *Signum: Estudos da Linguagem*. Centro de Letras e ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. N.º 8/1- 2005.

_____. *Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS. Tubarão: Unisul, 2007.

_____. (Org.) *Gêneros textuais: uma abordagem para o ensino de língua portuguesa. Gêneros textuais, ferramentas didáticas e formação dos professores*. Ponta Grossa: UEPG, CEFORTEC, 2007.

_____. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: _____. (Org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, Luiz Carlos. (Org.) *Linguagem e interação*. Londrina: EDUEL, 2009.

_____. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. *Anais... V SIGET. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Agosto de 2009. Caxias do Sul. RGS.

_____. *Práticas de letramento, gêneros e interação social: o saber de professores das séries iniciais*. In: Congresso Internacional Linguagem e Interação II. São Leopoldo- RS: Casa Leiria, 2010.

_____. A dupla semiotização dos objetos de ensino - aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem*. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2011.

_____; SAITO, Cláudia Lopes Nascimento. . Texto, discurso e gênero. In: Santos, Annie Rose dos; Ritter, Lílian Crstina Buzato. (Org.). *O trabalho com a escrita no Ensino Fundamental - Formação de professores EAD*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2005.

_____; HILA, Claudia. Valéria. Doná. *O carteiro chegou: uma proposta de sequência didática para séries iniciais*. Revista Prolíngua, 2009.

_____; GONCALVES, Adair. Vieira. Instrumentos didáticos para mediar o processo de letramento escolar. In: GONÇALVES, Adair. Vieira; PINHEIRO, A. S. (Org.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora ENESP, 2000.

_____; *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

NEWMAN, Fred & HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scpione, 2001.

OLIVEIRA, Roberta Pires. Semântica. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo, Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Esther Gomes de. Aspectos diferenciais dos operadores argumentativos e dos marcadores discursivos. In: SANTANA NETO, João Antônio; MACEDO, Joselice; ROCHA, Maria José Campos (orgs). *Discurso em análise*. Salvador, Universidade Católica de Salvador, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa Para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

PEREIRA, Liliane. O artigo de opinião como ferramenta de aprendizagem e avaliação de vestibulandos. *Monografia* (Especialização em Língua portuguesa). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2007.

PERFEITO, Alba Maria Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa* (Formação de professores EAD 18). Maringá: EDUEM, 2005.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PINHEIRO, Clemiton Lopes. *Integração de fatos formulativos e interacionais na construção do texto: um estudo sobre o uso de formas referenciais na organização tópica*. *Revista Linguagem em (dis)curso*, Tubarão/SC, v. 4, 2003.

PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

PLEBE, Armando. *Manual de Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RABAÇA, Carlos Alberto e BARBOSA, Gustavo. *Dicionário da comunicação*. Rio de Janeiro: Codreci, 1978.

RABARDEL, Pierre. *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

RODRIGUES, Rosângela. H. O artigo jornalístico e o ensino de produção escrita. In: ROJO, R.(org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Coleção As faces da Linguística Aplicada. São Paulo: EDUC / Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. *Os gêneros do discurso da perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin*. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SAITO, Cláudia L. Nascimento. Telejornal: um gênero para o letramento midiático. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. Contradiction and development: Vygotsky and paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 1995.

_____. *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. De l'utilité de la transposition didactique. In: *Didactique du français: fondements d'une discipline*. Bruxelles: De Boeck e Larcier, 2005.

_____ & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

_____. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2009.

SILVA, Carmem Lucy. *Argumentação e aquisição: O que revelam os “dizeres” da criança sobre esta relação?* Porto alegre. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TOULMIN, Stephen. *Os usos do argumento*. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, 2005.

VAV EEMEREN, Frans H.; GROOTENDORST, Rob; HELKEMANS, Francisca S. *Fundamentals of argumentation theory: a handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Trad. Jose Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In VYGOTSKY, Lev S., LURIA, Alexander R. e LEONTIEV, Aléxis N. – *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, 2000.

_____. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Série: 8^a série

Colégio: Newton Guimarães

Professora: Liliane Pereira

Objetivo: Diagnosticar as capacidades de linguagem dos alunos, através de uma produção inicial que permita ao aluno exteriorizar o conhecimento prévio que tem a respeito do gênero artigo de opinião e, com base nisso, elaborar oficinas que permitam ao aluno ao final tornar um leitor e produtor mais proficiente de determinado gênero.

➤ **Oficina: 1 – Sensibilização dos alunos quanto à produção de um artigo de opinião**

Data de aplicação: 27/04 (2 aulas)

Objetivo: Sensibilização ao gênero textual. Apresentar aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido por intermédio de uma produção escrita.

Procedimentos:

- 1) Entrega de uma notícia sobre o seguinte assunto: “Bullying não é brincadeira”. Discussão sobre os fatos reportados e vídeos sobre o tema a fim de sensibilizar os alunos.
- 2) Entrega de um artigo opinativo com o seguinte tema: “Bullying – atos violentos ou apenas brincadeiras de criança?”. Em um grupo com cinco alunos, os alunos deverão discutir a temática e se posicionar em relação ao artigo de opinião. Com o término da discussão, abrir uma roda e cada representante dos grupos ficará encarregado de dizer o que achou do artigo lido e sobre o tema presente nele.

Obs: Mostrar aos alunos que uma maneira de expressar sua opinião sobre determinado assunto é por intermédio do gênero textual **artigo de opinião**.

➤ **Oficina: 2 – Apresentação do projeto e produção inicial**

Data de aplicação: 28/04 (2 aulas)

Objetivo: Conhecer o projeto e sentir-se motivado para a produção do gênero artigo de opinião. Após isso, os alunos deverão produzir um texto pertencente ao gênero artigo de

opinião, antes do ensinamento sobre tal gênero, com a finalidade de diagnosticar o que o produtor não sabe e precisa aprender.

Procedimentos:

- 1) Apresentação do projeto
 - a) Dizer aos alunos que eles terão que escrever um artigo de opinião, cujas características eles vão conhecer melhor ao longo da oficina. No final dos módulos, os melhores artigos serão publicados no jornal mural que será montado por eles mesmos.

- 2) Produção inicial
 - a) Com base nos textos discutidos em sala, os alunos deverão produzir um texto de opinião para o jornal mural da escola. Nesta etapa, não é necessário dar muitas explicações sobre o gênero. A finalidade é saber o que os alunos conhecem sobre o gênero para poder ajudá-los a avançar.

➤ **Oficina: 3** – Reconhecimento dos gêneros textuais de opinião

Data de aplicação: 05/05 (2 aulas)

Objetivo: Reconhecer os gêneros de opinião e saber diferenciá-los

Procedimentos:

- 1) Levar para a sala uma caixa com vários gêneros: carta do leitor; charge; editorial; artigo de opinião; notícia; entrevista; horóscopo, etc. Mostrar aos alunos e ler em voz alta. Em seguida, perguntar aos alunos quais gêneros o produtor coloca explicitamente a sua opinião. Colocar na lousa o que os alunos falarem.
- 2) Entregar aos alunos várias cópias de gêneros em que o produtor coloca explicitamente sua opinião e pedir para os alunos separarem os textos pelo gênero, justificando a resposta.
 - a) Os artigos de opinião são _____?
 - b) Os textos que não se enquadram nesse gênero são _____?
- 3) Com a ajuda dos alunos, na lousa, perguntar aos alunos o nome dos gêneros presentes na cópia e, em seguida, fazer uma lista dos temas que aparecem. Enfatizar que eles se referem a temas polêmicos, com diferentes pontos de vista.

➤ **Oficina: 4** – O contexto de produção

Data de aplicação: 11/05 e 12/05 (4 aulas)

Objetivo: Reconhecer e saber utilizar os elementos do contexto de produção. Mostrar aos alunos que os textos não existem no vazio, mas em um determinado contexto de produção.

Assim, eles são escritos por alguém, para alguém, com um determinado objetivo, em determinado tempo e lugar.

Procedimentos

- 1) Entregar cópias de dois artigos opinativos aos alunos: “E viva a miscigenação” e “O problema que ofusca o brilho”, fazer a leitura e discussão quanto ao tema e as características destes gêneros.
- 2) Pedir para eles responderem as seguintes perguntas, que poderão ser feitas oralmente:
 - a) Em que veículo o texto foi publicado?
 - b) É bastante conhecido do público?
 - c) Que tipo de autor o escreveu?
 - d) Além do nome, há mais informações sobre ele?
 - e) Qual é o assunto principal abordado pelo texto?
 - f) É atual ou ultrapassado em relação à data de publicação?
 - g) Parece relacionado a alguma notícia do mesmo período?
 - h) Para que tipo de leitor o artigo se dirige?
 - i) Que importância essas informações podem ter para esse leitor?
 - j) Com que finalidade esse assunto é abordado?
 - k) Considerando que se trata de textos argumentativos, que ideia ou tese o autor parece defender? Com que argumentos?
- 1) Após discutir as respostas com os alunos, mostrar-lhes algumas características do gênero artigo de opinião:
 - a) Costumam circular em veículos tipicamente jornalísticos e de grande penetração popular: jornais impressos, revistas, sites de notícias etc.;
 - b) São escritos por especialistas num determinado assunto, pessoas publicamente reconhecidas por suas posições, autoridade etc.;
 - c) Abordam assuntos e/ou acontecimentos polêmicos atuais, recentemente noticiados e de interesse público;
 - d) Dirigem-se a um leitor que o jornal considera como potencialmente envolvido no debate, na qualidade de cidadão;
 - e) Têm como finalidade defender uma opinião ou tese, a qual é apresentada com base em argumentos coerentes.

➤ **Oficina: 5** – Como se configura um artigo de opinião

Data de aplicação: 18/03

Objetivos: Conhecer o plano textual de um artigo e identificar a opinião do argumento que lhe dá sustentação.

Procedimentos:

1) Apresentar aos alunos quais são as características prototípicas e textuais do gênero artigo de opinião.

O gênero artigo de opinião, geralmente apresenta:

- a) Título;
 - b) Subtítulo (em alguns casos);
 - c) Assinatura do produtor (pode ser tanto do jornalista, alguém pertencente à empresa e, respectivamente, assalariado, como dos colaboradores, na maioria das vezes, personalidades representativas da sociedade civil);
 - d) Texto, pertencente ao expor interativo/teórico, com sequências argumentativas, predominantemente, contendo o assunto que se deseja emitir;
 - e) Imagens gráficas, em alguns casos.
- 2) Fazendo uso ainda do artigo trabalhado na aula anterior, pedir aos alunos para encontrarem nele os elementos do plano textual global.

➤ **Oficina: 6** – A argumentação no artigo de opinião.

Data de aplicação: 18/05 (2 aulas)

Objetivos: Constatar a importância da argumentação no gênero artigo de opinião.

Procedimentos

Uma vez identificado na aula anterior os elementos do plano textual global, aprofundar na explicação sobre o que seja discurso argumentativo.

- 1) Propor um debate sobre o tema “argumentação” até chegar uma definição coletiva.
- 2) Com base nos artigos já trabalhado em sala de aula “O problema que ofusca o brilho” e “Viva a miscigenação”, propor que os alunos reflitam e respondam as seguintes perguntas:
 - a) Qual é a questão polêmica que o artigo discute?
 - b) Como o autor a retoma em seu texto?
 - c) Como se refere ao debate de que pretende participar?
 - d) Para que tipo de leitor ele se dirige?
 - e) Que aspectos do texto remetem a esse leitor?

- f) Que posição, ou tese, o autor defende?
- g) Que argumentos são utilizados para defender ou fundamentar essa tese?

➤ **Oficina: 7 – A sequência argumentativa**

Data de aplicação: 19/05 (2 aulas)

Objetivos: Reconhecer as fases da sequência argumentativa que predominam nos textos de opinião (premissa, argumento, contra-argumento e conclusão).

Procedimentos:

- 1) Entregar aos alunos um artigo opinativo e pedir para que construam uma legenda colorindo cada fase da sequência que está presente no artigo e completar o quadro.

Opinião/tese:

Argumento 1:

Argumento 2:

Argumento 3:

Contra-argumentação:

Conclusão:

- 2) Trabalhar a contra-argumentação.
 - a) Fazer os alunos contestarem a tese e os argumentos do artigo;
 - b) Dividir a turma em grupos. Entregar aos alunos alguns temas e pedir para eles conversarem sobre as teses e os argumentos e contra-argumentos que utilizariam;
- 3) Entregar aos alunos o artigo “Pena de morte para o nascituro”. Fazer a leitura e a discussão deste tema e, em seguida, pedir aos alunos para responderem algumas questões referentes às fases presentes em uma sequência argumentativa.
 - a) Qual a opinião/tese defendida pelo produtor?
 - b) Qual a finalidade do produtor deste artigo?
 - c) Quais os argumentos utilizados para defender a opinião?
 - d) No texto há a presença da contra-argumentação? Se sim, destaque a passagem em que isso ocorre.
 - e) Como o articulista conclui o texto?

4) Mostrar aos alunos as diferentes estratégias argumentativas acionadas no texto:

- a) argumento baseado em prova concreta ;
- b) argumento baseado em explicação da causa;
- c) argumento baseado na exemplificação ;
- d) argumento baseado na estatística;
- e) argumento baseado em citação de autoridade no assunto;

➤ **Oficina: 8** – As vozes sociais presentes no texto

Data de aplicação: 02/06 (2 aulas)

Objetivos: Mostrar aos alunos que em um artigo de opinião o autor dialoga com diferentes opiniões sobre a questão polêmica que discute (o tema): ele pode concordar com essa “voz” que opina (constituindo em um argumento a favor do ponto de vista que o autor defende) ou discordar (nesse caso, essa voz introduz um contra-argumento).

Procedimentos:

A partir, de um artigo de opinião “Educação e respeito: contos do passado” pedir para os alunos fazerem o seguinte exercício:

- b) Em relação à apresentação dos responsáveis pelas vozes do texto, assinale de forma a autora as introduz no seu discurso:
 - () Usando verbos na 3 pessoa do plural
 - () Usando nome próprio
 - () Usando nomes genéricos do tipo “as pessoas”, etc.
 - () Usando pronomes de 3 pessoa do plural

➤ **Oficina: 9** – Ampliando o conhecimento de mundo sobre o tema/ segunda produção do artigo.

Data de aplicação: 25/05 (2 aulas)

Objetivos: Buscar informações e ampliar o conhecimento dos alunos sobre o tema inicialmente proposto nas oficinas e produzir um segundo artigo, a fim de promover intervenções na escrita dos alunos.

Procedimentos:

- 1) Os alunos vão pesquisar sobre o tema inicialmente proposto nas oficinas: irão à internet, livros, etc.
- 2) Promover um debate na sala sobre o tema, exposição oral do que eles trouxeram.

- 3) Após isso, dizer aos alunos que para produzir qualquer texto é importante elaborar um roteiro. Elaborar um roteiro simples na lousa.
- 4) Posteriormente, entregar aos alunos a lista de controle usada nas produções iniciais deles. E retomar tudo que foi visto desde a primeira oficina.
- 5) Entregar as produções iniciais, juntamente com os bilhetes, que contém um breve diagnóstico sobre a produção inicial feita por eles.
- 6) Refazer o artigo de opinião, produção intermediária.

➤ **Oficina: 10** – Análise linguística

Data de aplicação: 26/05 (2 aulas)

Objetivos: Conhecer as palavras e expressões que conectam, articulam o artigo de opinião.

Procedimentos:

- 1) Entregar aos alunos um envelope (em cada envelope haverá várias palavras recortadas do quadro abaixo). Dividir a classe em duplas ou trios e entregar um envelope para cada. Distribuir os envelopes e pedir aos alunos para montarem dez pequenos textos argumentativos coerentes, usando as fichas do envelope. Quando terminarem, pedir para lerem em voz alta e verificar se os textos estão bons. Reforçar a questão dos articuladores.

Tabela para a atividade

Devemos ajudar nossos pais,	pois, sem dúvida,	a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida,	Mas	cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
O fumo faz mal à saúde.	Portanto,	as pessoas deveriam parar de fumar.
A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta.	Assim,	é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue.	Além disso	é importante que se faça campanhas de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.

Se o desmatamento não diminuir,	é provável	que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidade,	pois dessa forma	a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Primeiramente,	está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Em segundo lugar,	porque muitos dos que foram executados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Finalmente,	não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental.

2) Entregar aos alunos um quadro com os elementos articuladores.

Tomar posição	Do meu ponto de vista, na minha opinião, pensamos que, pessoalmente eu acho.
Indicar certeza	Sem dúvida, está claro, com certeza, é indiscutível
Indicar probabilidade	Provavelmente, me parece que, ao que tudo indica, é possível
Indicar causa e consequência	Porque, pois, então, logo, portanto, conseqüentemente
Acrescentar argumentos	Além disso, também, ademais
Oposição/contraste	Mas, porém, todavia, contudo, entretanto
Organizar argumentos	Inicialmente, primeiramente, em segundo lugar, por um lado, por outro lado
Conclusão	Assim, finalmente, para finalizar, por fim, enfim, etc.

3) Com base no artigo de opinião, “Pena de morte para o nascituro” pedir aos alunos para circularem os elementos articuladores presentes no texto.

➤ **Oficina: 11** – Aprendendo com o colega

Data de aplicação: 08/06

Objetivos: Trocar informação com o colega e aprender a expressar a opinião no artigo do outro.

Procedimentos: Em duplas, entregar as produções intermediárias dos alunos. Pedir para eles trocarem o texto com o colega e responderem as seguintes questões:

FICHA DE CORREÇÃO

Aprendendo com o colega

- 1) O título é adequado para um artigo de opinião?
 Sim Não
- 2) O articulista indica de forma clara a questão polêmica?
 Sim Não
- 3) Os argumentos apresentados são convincentes?
 Sim Não
- 4) O produtor conseguiu mobilizar o esquema argumentativo: premissa/ tese; argumento; contra-argumento e conclusão? Caso a resposta seja não, o que faltou? _____
 Sim Não
- 5) O artigo apresenta progressão temática, isto é, o produtor se preocupou em apresentar em cada parágrafo uma nova informação?
 Sim Não
- 6) O texto está adequado para ser publicado no jornal da escola?
 Sim Não
- 7) O produtor interage com o interlocutor?
 Sim Não
- 8) No artigo há a presença de vozes sociais?
 Sim Não
- 9) O texto apresenta organizadores lógicos que guiam o leitor, estabelecendo relações entre as frases e os parágrafos?

Sim

 Não

10) Os argumentos são coerentes com o tema?

 Sim

 Não

11) No que se refere à norma culta, quais desvios o texto apresenta?

Ortografia

Pontuação

Concordância

Acentuação

➤ **Oficina: 12** – Produção final do artigo

Data de aplicação: 15/06

Objetivos: Produção final do artigo de opinião.

Procedimentos:

- 1) Lembrar o que foi visto em sala de aula sobre o gênero artigo de opinião. Para isso levar cartazes, com as listas de controle vistas anteriormente em sala de aula.
 - 2) Produção final do artigo de opinião.
- Obs: O tema que os alunos usarão para fazer é o mesmo da oficina 1.

➤ **Oficina: 13**- Autoavaliação

Data de aplicação: 22/06

Objetivos: Fazer com que o próprio aluno perceba onde melhorou e o que precisa ainda melhorar.

Procedimentos:

- 1) Comparação dos artigos produzidos primeiro, intermediário e o último, pedir para os alunos verificarem se houve avanço ou não.
- 2) Responder as seguintes questões:
 - a) Comparando o primeiro artigo com o último, qual você considera melhor e por quê?
 - b) Tendo em vista o que estudamos em sala, o que é para você um artigo de opinião?
 - c) Para você um bom artigo opinativo precisa ter o quê?
- 3) Fazer a leitura de alguns artigos opinativos produzidos em sala pelos alunos e, juntamente com os alunos, escolher 2 ou 3 artigos para serem colocados no jornal mural escolar.

- **Textos usados em sala de aula durante a sequência didática**

Texto 1:

Notícia

Bullying não é brincadeira

Risadinhas de mau gosto, apelidos, cochichos, xingamentos podem provocar danos irreparáveis pelo resto da vida.

Joana tinha 13 anos e era uma das mais quietas e bem comportadas da turma. Era novata na escola, mas já colecionava alguns bons amigos. Brincava mas também queria namorar, como todas as garotas da sua idade, e pensava no futuro: queria ser médica ou advogada.

Veza por outra, algo atrapalhava a sua rotina de adolescente: por causa de uma deficiência na perna e nos lábios - consequência de um parto a fórceps mal conduzido, percebia no fundo da sala de aula dedos apontados para ela, risadas suspeitas, palavras cochichadas.

Com o tempo, os apelidos ficaram mais claros, mais frequentes e ela identificou a origem: Rafael, também novato, também bem comportado. A professora pedia silêncio. Joana resolveu protestar, levou o caso para a diretoria e ficou acertada uma conversa com os pais dos dois.

Mas a medida teve efeito contrário, os xingamentos ficaram mais insistentes até o ponto em que ela não conseguiu mais suportar. Armada de uma faca que trouxera de casa, conseguiu golpear Rafael pelas costas. Depois empalideceu, ficou muda e só conseguiu emitir uma frase na presença dos policiais: "Eu queria matá-lo".

A história foi inspirada livremente no caso ocorrido semana passada em um colégio público do Alecrim, em Natal, e que chamou atenção da sociedade para um tipo de violência tão silenciosa quanto perigosa: o bullying.

"O bullying se trata de agressão constante com características predominantemente psicológicas, mas que também pode se expressar como violência física, comum no ambiente escolar", explica o psicólogo e doutor em educação, Herculano Campos.

Ele já orientou trabalhos sobre bullying - que ainda não ganhou tradução para o português - em escolas particulares de Natal e percebeu que o assunto é praticamente desconhecido pelo corpo pedagógico. "Eles em geral não sabem nem do que se trata. Nenhuma escola tem trabalho sistematizado".

Nada a ver com a frequência dos casos dentro da sala de aula. O delegado Júlio Costa, da Delegacia Especializada em Atendimento ao Adolescente Infrator, é procurado diariamente por pais que querem prestar queixas de bullying e garante que esse é o tipo mais comum de violência nessa faixa etária.

As formas da agressão mais comuns são xingamentos, apelidos, isolamento, fofoca, ameaças e exposição ao ridículo. As razões são as mais diversas e tolas possíveis: é porque o sujeito usa óculos, ou é muito preto, ou muito branco, ou gordo, ou muito magro... "Ali se estabelece uma relação de poder, em que um colega quer mostrar que pode dominar o outro", explica Herculano Campos.

Nos meninos - onde o bullying é mais frequente - a violência pode vir associada à agressão física e roubo de dinheiro e lanche, por exemplo. Na sexta-feira (11), o delegado registrou a ocorrência de um menino que recebia sistematicamente soco nas costas, chute nas pernas, tapa no rosto, entre outras agressões.

"As escolas também devem ser responsabilizadas. Às vezes os próprios professores participam do bullying", denunciou Júlio Costa, citando uma diretora que pediu a presença da

Polícia Militar, definitivamente, nas escolas. "É a prova de que o sistema educacional está falido".

Há também os casos de cyberbullying, em que o agressor cria página na internet com o objetivo de prejudicar moralmente o colega. Recentemente, o delegado iniciou um processo que culminou com a retirada de uma comunidade do Orkut em que a criadora e mais 26 "amigos" se divertiam difamando uma colega.

Para que seja caracterizado o bullying, é preciso que o indivíduo sofra com as investidas dos outros. "Na brincadeira, todos curtem, inclusive o objeto da brincadeira", explica o psicólogo.

A decisão de esfaquear alguém é rara. Geralmente, as vítimas reagem de maneira silenciosa, com desânimo, queda no aprendizado, vontade de mudar de escola, depressão e até suicídio. "É complicado você lidar com a agressão psicológica exatamente pelo fato de ela não aparecer, de ser velada".

De acordo com o delegado, os agressores aparecem em famílias desestruturadas, com relação afetiva conflituosa e onde os pais não oferecem limites às crianças. Muitas vezes eles repetem um comportamento que aprenderam em casa.

O psicólogo lista três estratégias que devem ser tomadas pelos educadores em caso de bullying: não minimizar o problema, identificar o tipo de sofrimento do aluno e estabelecer um protocolo de enfrentamento do problema. Outra medida que ajudaria no combate à violência seria enquadrá-la como crime. "Nossas leis só veem o ato em si, e não a reação de quem é agredido. Por isso, apelido não é crime".

(<http://www.espbr.com/noticias/bullying-brincadeira>)

Texto 2:

Artigo de opinião

Bullying - Atos Violentos ou apenas 'Brincadeiras de Criança'?

Até bem pouco tempo atrás o bullying era considerado inofensivo, ou melhor, dizendo, era considerando apenas como "brincadeiras de criança", era um apelido aqui, uma briga ali e tudo era encarado assim: - "Ah! Deixa pra lá, criança briga mesmo", "é só uma fase, já passa", " xingo não dói" ou até aquela frase clássica, que é de conhecimento geral, "- Você está chorando?, Mas homem não chora", pois bem, atualmente estudos revelam que tais briguinhas infantis deixam marcas profundas, marcas psíquicas e que podem acarretar sérias conseqüências, tanto para as vítimas quanto para os agressores.

Sabe-se, hoje, que este tipo de comportamento, que antes era denominado como "coisas de crianças" e agora é chamado bullying, leva o aluno a enfrentar sérios problemas, desde uma queda na auto-estima, timidez, até casos mais trágicos, como o suicídio.

O termo bullying tem sua origem na língua inglesa e é usado para descrever atos de violência física ou psíquica, intencionais e repetidos praticados por um indivíduo (bully) ou por um grupo, objetivando intimidar, "diminuir" ou agredir outro indivíduo; geralmente não existe motivação aparente, contudo, ocorre dentro de relações desiguais de poder, na qual, um indivíduo "se acha" melhor do que o outro, ou seja, ele "pode mais".

A palavra bully, significa valentão e vem do inglês, Bull (touro) que ao pé da letra, quer dizer algo parecido com "bancando o touro" ou em português "bancando o valente".

Uma das características mais perversas do bullying é o fato de causar danos psicológicos intensos, em sua maioria começa com um apelido grosseiro, onde o agressor ressalta alguma característica física da vítima, do tipo: "quatro olhos", "rolha de poço", "vareta", etc., enfim basta ser diferente para se tornar o alvo do valentão da escola. Outras vezes ocorrem agressões físicas, que parecem não ter maiores implicações, como encontrões

nos corredores, bolinhas de papel atiradas sempre no mesmo indivíduo ou até brigas mais sérias, onde a vítima não tem a possibilidade de defesa.

Em casa, o chamado "valentão" apresenta vários sinais de que anda praticando bullying na escola, tais como: volta sempre com ar de superioridade, se distancia ou não se adapta aos objetivos escolares, mostra-se irritadiço frente a qualquer situação, resolve seus problemas valendo-se da força física, é hostil e desafiante, porta objetos e dinheiro sem justificar sua origem...

Se você, mãe (pai) identificar tais comportamentos em seu filho, a princípio, mantenha a calma e a tranquilidade, converse com seu ele e tente descobrir quais motivos geraram esse tipo de atitude, reflita sobre o modelo educativo que é oferecido ao seu filho, não bata ou aplique castigos severos, isso só trará mais raiva e ressentimentos, procure profissionais especializados, a fim de ajudá-lo a lidar com esse comportamento, incentive seu filho a mudar sua conduta e acima de tudo dê-lhe muita segurança e amor.

Por outro lado, seu filho (a) pode estar sendo vítima do bullying, fique atento aos sinais: apresentar mudanças de humor, estar sempre isolado, demonstrar temor ao ir à escola, ter problemas para dormir, apresentar comportamento agressivo em casa (às vezes a vítima de bullying acaba descontando suas frustrações nos irmãos), etc.

Caso isso aconteça, mantenha um diálogo aberto, faça perguntas provocadoras, do tipo: "Como você se sente quando está na escola?," nunca minimize o problema ou diga que o que está acontecendo é só uma fase e "vai passar", dê conselhos consistentes, reforce a auto estima do seu filho, não haja sozinho, encontre outros pais, cujos, filhos sofrem com o mesmo problema, contate a escola e certifique-se de que seu filho estará seguro, encoraje-o a reagir, falando firme: 'Pare com isso. Não gostei', o mais importante nesse momento é lembrar a criança, de que todo e qualquer ato de constrangimento deve ser relatado a um adulto, assim o mesmo pode apoiar a vítima e enfraquecer o autor do bullying.

As escolas também devem se atentar para as atividades em parques e intervalos, orientando os profissionais da instituição (professores, supervisores, orientadores, merendeiras, faxineiras...) para que verifiquem se nenhuma criança está sendo excluída ou humilhada, caso isso ocorra, a direção deve chamar a atenção do aluno e imediatamente alertar os pais para que sejam tomadas as providências cabíveis, objetivando eliminar o bullying.

As instituições devem também prover jogos cooperativos, atividades de inclusão, proferir palestras sobre o assunto e sobre o trabalho em grupo, deve mostrar reportagens a respeito das consequências sofridas pelas vítimas ou agressores nas mais diversas situações.

Enfim, para tentar solucionar este problema é necessário uma ação conjunta – Família, Aluno, Escola e Comunidade, é com aquele velho ditado – "A união faz a força".

Por isso, é importante que os profissionais da educação e os pais se atentem para o menor sinal de bullying, assim teremos o pleno desenvolvimento dos nossos alunos e filhos.

Camila G. Meleke



Sou estudante de pedagogia, estou no 4º semestre, escritora e vice presidente da ALB - Academia de Letras do Brasil, instituição internacional de cultura (célula de Piracicaba), tenho artigos publicados no jornal A Folha da Cidade (Pira) e na Tribuna Piracicabana, além de uma poesia no Jornal de Piracicaba <http://camilacg.wordpress.com/> você pode conferir todos os artigos e poesias neste link acima citado.

Texto 3:
Artigo de opinião

E viva a miscigenação!

Vivemos em um país, cuja história se fez a partir da mistura de povos. Por muitos anos, brancos (sobretudo, portugueses) e índios conviveram dando forma a uma nova raça. Tempos depois, vieram os negros, infelizmente trazidos como escravos, sendo sua cultura quase sufocada pela do branco. Mas forte, sobreviveu! Índios, negros e brancos deram origem ao que podemos chamar hoje de “nação brasileira”.

Quando nos olhamos, identificamos em nosso andar o do negro, o cabelo com cor que se assemelha à do cabelo do índio e a nossa pele, ao ser observada, tem um pouco de cada cor. Assim, somos parte do branco, do índio e do negro. Nossos gostos musicais, nossa alegria, nossa comida e vestimenta são heranças fiéis de nossos ancestrais e representam de que somos feitos.

Diante dessa realidade, como há lugar neste país para o preconceito racial? Como ainda há pessoas que se associam a outras com ideias de eugenia, acreditando ser possível existir uma raça pura em um país como o Brasil? Já não bastou o holocausto provocado por Hitler? É com tristeza que o país, por meio dos noticiários, tomou conhecimento de jovens, os quais deixaram suas origens de lado e, no lugar, proferiram palavras amargas a nordestinos e a pessoas de uma classe social menos elevada. Precisamos, definitivamente, entender que somos parte de cada ser humano deste país. Em nós, habitam italianos, japoneses, alemães, africanos, indígenas e é justamente por sermos feitos dessa mistura é que somos brasileiros, sendo ela quem nos individualiza como nação. É tempo de assumir-se, é tempo de entender que o Brasil é rico culturalmente, porque herdou de africanos, indígenas e outros povos traços culturais e, por isso, necessitamos de dar viva à miscigenação!

CLAUDIA VANESSA BERGAMINI é professora de Literatura da UniFil e do Colégio Londrinense

Fonte: Jornal Folha de Londrina, 20 de janeiro de 2011.

Texto 4:

Artigo de opinião

"O problema que ofusca o brilho"

Aluna: Thairiny Cristiane Ribeiro

Professora: Flaviana Fagotti Bonifácio

Escola: Colégio Técnico de Limeira - Cotil (Limeira, SP)

Localizada no interior do Estado de São Paulo, Limeira já foi muito conhecida por ser a capital da laranja e por abrigar a primeira fazenda que recebeu imigrantes como trabalhadores no final do século XIX. Com o passar dos anos, os setores que sustentam a economia de Limeira mudaram, e hoje a cidade tornou-se a capital da joia folheada.

Grande parte da população da cidade trabalha e sustenta suas famílias com a fabricação de bijuterias, que inclui solda, montagem e banho (tratamento químico que dá brilho às peças), com a comodidade de serem montadas em fabriquetas de fundo de quintal e banhadas em grandes ou pequenas empresas, clandestinas ou legalizadas.

No entanto, uma questão muito discutida aqui é o impacto ambiental causado principalmente por empresas não regularizadas, geralmente situadas em bairros da periferia da cidade. Por não terem condições básicas de funcionamento e pela ganância dos proprietários que só visam ao lucro e não tratam seus resíduos químicos, despejam tais substâncias, provenientes do processo produtivo dos folheados, diretamente no esgoto de Limeira. Como

consequência disso, as águas fluviais da cidade apresentam grande quantidade de metais pesados, como cromo, níquel, cobre e chumbo - um risco para a saúde e o bem-estar dos cidadãos, que, em contato com esses metais, podem ser acometidos de problemas gastrintestinais, anemia, danos no sistema nervoso central, disfunção renal, entre outros.

Entretanto, são essas empresas poluidoras que mais empregam a população humilde da cidade, que por ter poucos recursos de renda e educação aceita trabalhar nessas fábricas, mesmo correndo riscos de contaminação, muitas vezes sem registro em carteira de trabalho e sem direitos básicos como décimo terceiro salário e licença-maternidade.

Já os proprietários alegam que os custos para o tratamento e regularização da empresa são altos, assim como as exigências para a legalização são absurdas, inviabilizando a produção.

De acordo com a Associação Limeirense de Joias (Aljoias), o custo para o tratamento de resíduos químicos é viável, até mesmo para as pequenas empresas, e o rigor é necessário para a legalização, já que esse setor expõe as pessoas a alto risco, direta ou indiretamente.

Do meu ponto de vista, deve-se investir em projetos educacionais de formação profissional para que esses trabalhadores possam competir no mercado de trabalho e exigir seus direitos. Também é necessário fiscalizar com eficácia, punir e até mesmo promover o fechamento dessas empresas que não tratam seus resíduos e, portanto, desobedecem às leis ambientais. Consequentemente, com a regularização e a profissionalização dos trabalhadores desse setor, a economia, a saúde dos cidadãos e a infraestrutura de Limeira melhorarão.

Todos querem brilhar: ao comprar uma joia folheada, os consumidores querem brilhar; as empresas, ao crescerem, gerarem empregos, aumentarem seus lucros, querem brilhar; o município quer aumentar os índices de desenvolvimento, e, portanto, também quer brilhar. Mas não podemos permitir que as nossas águas percam o brilho, afetando a saúde da população.

É claro que as medidas citadas não irão solucionar todos os problemas dos limeirenses com relação a essas empresas, mas, pelo menos, a tentativa para resolvê-los vale; afinal de contas, como dizia Karl Marx, sociólogo alemão, de nada valem as ideias sem homens que possam pô-las em prática.

Fonte: Jornal de São Paulo, 17/12/2010.

Texto 5:

Artigo de opinião

Pena de morte para o nascituro

Ives Gandra da Silva Martins

Todos os seres humanos são seres humanos desde a concepção. Nesse momento, todos os seus componentes biológicos e psicológicos estão formados. A tese conveniente de que o ser humano só o seria após três meses não se sustenta, visto que ninguém foi animal irracional entre a concepção e os primeiros três meses, para depois se tornar um ser humano. É ser humano desde a concepção. Dessa forma, o aborto nada mais é do que uma pena de morte imposta ao ser humano quando ainda vive no ventre materno.

O que me tem impressionado é que a maior parte dos que defendem são favoráveis à pena de morte imposta ao ser humano inocente que vive no ventre materno e contrários à pena de morte para o criminoso culpado, que pode ter sido um assassino inveterado.

Em outras palavras, muitos dos abortistas são contrários à pena de morte aplicável aos estupradores, que são criminosos hediondos, mas são favoráveis à pena de morte aplicável aos inocentes gerados no estupro, o que, no mínimo, é de uma macabra incoerência. Pessoalmente, entendo que o homem não tem o direito de tirar a vida de ninguém, seja pela pena de morte, seja pelo aborto, seja pela eutanásia.

Está o artigo 5º, caput, da Constituição federal, assim redigido: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:..."

Não há, portanto, nenhuma dúvida de que o próprio direito à vida é garantido, mas, mais do que isso, é considerado princípio fundamental do direito constitucional pátrio.

À evidência, no caso de perigo de vida da mãe, hipótese cada vez mais rara em face da evolução da medicina, se pode apresentar o dilema de que, todavia, perante situação em que é absolutamente impossível salvar os dois, a salvação da mãe decorre do fato de que sua morte implicaria, de qualquer forma, a morte da criança.

Ora, se as hipóteses de risco são cada vez mais raras e no estupro não há risco para a mãe, em face da Constituição brasileira, o ser humano que vive no ventre materno não pode ser condenado à morte por lei ordinária, a meu ver, manifestamente inconstitucional.

Tenho para mim que o homicídio uterino, sobre ser inconstitucional, abre espaços para a eutanásia e outras formas de "purificação" da raça, a pretexto de afastar aqueles seres doentes ou "improdutivos" que oneram uma sociedade cada vez mais egoísta e não solidária.

Para mim, o aborto é homicídio. É assassinato. E não há argumentos, por mais dolorosos que sejam - como no estupro em que o drama sofrido pela mulher é enorme -, que justifiquem, por essa razão, a morte de um inocente.

E, principalmente, não aceito os argumentos dos abortistas, que só podem defender a pena de morte para os nascituros porque a mãe deles não praticou com eles o que eles pretendem aplicar a outros seres humanos.

Ives Gandra da Silva Martins - O Estado de São Paulo - 19/09/1997
Professor emérito das Universidades Mackenzie e Paulista e da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército. Presidente da Academia Internacional de Direito e Economia e do Conselho de Estudos Jurídicos da Federação do Comércio do Estado de São Paulo. Vice-presidente da provida família.

Fonte: <http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo225.shtml>.

Texto 6:

Artigo de opinião

Educação e respeito: contos do passado

Giovani Felipe - Estudante universitário História/Unesc

Existem aspectos importantes para uma harmonia social. Em tempos em que a questão do meio ambiente é debatida, discussões relativas às melhorias na acessibilidade para deficientes, questões com infraestrutura têm seu ponto central na mídia, bem como a preocupação com o sistema de saúde e habitação. Todos os temas buscam uma melhor forma de se viver em harmonia consigo, com o próximo e com o mundo.

Eu fico me perguntando se apenas temas assim são importantes e se realmente são importantes. De certa forma, teria espaço para outro tema e outra realidade, que rege a orquestra chamada vida: educação e respeito.

Uso esse termo em todos os patamares e níveis sociais. Com um amplo leque de questões. Educação é prática. O respeito é o caminho. O respeito tem uma importância significativa e dá a cada um a oportunidade de uma convivência mais sadia com o próximo e com o meio em que se vive.

Foi o tempo em que "palavrinhas mágicas" eram perceptivas em todos os lares e lugares. Bom dia, boa tarde, a benção mãe, a benção pai, por favor, obrigado, com licença, por gentileza. Essas palavrinhas entoavam e reinavam em tempos não muito distantes. Hoje em dia, percebe-se uma falta de educação da população mais jovem. Essa prática toma conta em vários níveis e contamina toda uma sociedade.

A falta de respeito é contabilizada diariamente em todos os sentidos. É irritante o desrespeito. No trânsito, é notável a falta de educação com o próximo. É motorista andando pelo acostamento, furando fila, estacionando em lugares errados, colocando o carro de qualquer jeito em qualquer lugar. Os pedestres têm uma parcela significativa nesses itens de desrespeito. Muitos são aqueles que andam literalmente no meio da rua. Ficam na frente dos carros, parecem donos da rua, não estão nem aí "para a hora do Brasil!" A falta de educação no trânsito por si só é tema de um artigo. Com certeza, os índices de atropelamento terão um aumento nos próximos anos, porque ninguém respeita, ninguém. Aquela velha máxima que "o seu direito termina onde começa o do próximo" está sendo desrespeitada e ignorada.

A falta de respeito com a coisa pública já é digna de livro. A corrupção é uma lástima nos dias de hoje, mas ficarei com apenas alguns pontos de falta de educação e respeito. É comum ouvir as pessoas falarem "tu" para os mais velhos. É um tão de "tu pra cá, tu pra lá."! O senhor e senhora são raros nos dias atuais. Pode-se dizer também que o respeito com o espaço do outro é algo do passado. Muitas são as pessoas metidas, intrometidas no convívio social. Não estou indo nas altas classes sociais. Isso é no banco, no supermercado no dia a dia. No comércio, é de se espantar com os atendentes. Ninguém tem mais aquele carinho e uma devida atenção para com os clientes. O stress está fazendo cada vez mais o atendimento ser mecânico. É frequente a falta de educação em muitos casos e em ambos os lados, tanto de quem atende quanto de quem compra. São corriqueiras as brigas e discussões por coisas pífias. A educação passada de pai para filhos em tempos remotos, parece ficar longe de nossa realidade.

Percebo que adolescentes e jovens cada vez mais são mal educados e respondões. Não respeitam seus pais, avós, tios e professores. O linguajar desses indivíduos é aterrorizante, em muitos casos as brigas propriamente ditas acontecem. Ninguém aceita mais uma crítica ou submissão.

As relações familiares estão se perdendo no tempo. Casamentos cada vez mais, duram menos. A família, berço da educação e respeito, está virando utopia, propiciando assim a perda de conteúdos e ensinamentos educacionais. Outro dia escutei uma mãe comentar que uma professora discutia aos berros com uma criança de dez anos. Falta de respeito e postura. No jornal li que um frentista matou um atendente no Rio Grande do Sul. Outro fato que também aconteceu foi que um motorista deu um soco em um cobrador de estacionamento rotativo. Sem contar os casos que filhos que matam pais e pais que têm filhos com os filhos. São casos que mostram que a falta de educação e respeito se transformou em violências sociais.

Assim, fica cada vez mais subentendido que é preciso rever os conceitos de pais e de família. É na família que se forma um cidadão e se formam formadores de uma sociedade justa e igualitária. A educação e o respeito são o caminho mais rápido e fácil para a construção de um mundo mais harmônico. Hoje, a falta desses pilares fundamentais parece ser

pouco perante a violência atual, mas ela é o começo. Um pedido de desculpas é uma palavra mágica, com certeza tem a força de evitar muitas brigas e até a morte. Contudo, é preciso lembrar que certas palavrinhas mágicas têm poderes enormes e contribuí sim para uma convivência mais sadia. A educação e o respeito ao próximo são uma dádiva e devem sim ser lembradas e buscadas sempre!!!

Fonte: <http://www.tribunanet.com/noticia/educacao-e-respeito-contos-do-passado-62526>.

APÊNDICE B

OS DIÁRIOS REFLEXIVOS

Diário 1 - 27/04

Nesse dia, a fim de motivar os alunos em relação ao projeto, fiz em sala a discussão de um tema polêmico: O bullying.

Quando comecei, estava bastante ansiosa e insegura quanto à receptividade dos alunos, tendo em vista que muito deles sempre reclamam quando tem que produzir algo. A minha outra preocupação estava também em não tornar o trabalho cansativo e desinteressante para os alunos, dado que eles teriam de produzir vários textos sobre o mesmo tema.

Para motivá-los, passei dois vídeos curtos que tinham como tema o seguinte assunto: bullying. Um dos vídeos era um desenho que contava a história de um garoto que praticava bullying na escola. E o outro se referia a uma reportagem sobre o atirador da escola de Realengo, Wellington Menezes.

A partir dos vídeos, os alunos mostraram-se bem motivados e queriam falar todos ao mesmo tempo sobre o assunto. Em seguida, entreguei aos alunos uma notícia sobre um assunto polêmico “O bullying não é brincadeira” e realizamos uma leitura e discussão do mesmo.

Como sempre eram os mesmos que participavam da discussão, enquanto uma pequena minoria ficava apática, pedi para eles formarem um pequeno grupo, com no máximo 5 alunos, e entreguei a eles um artigo opinativo: “Bullying – atos violentos ou apenas brincadeiras de criança?”. Em cima disso, pedi para eles discutirem a temática e se posicionarem em relação ao artigo de opinião. Com o término da discussão entre os grupos, abrimos uma roda e cada representante ficou encarregado de dizer o que tinha achado do artigo lido e sobre o tema presente nele. Neste momento, os alunos mostraram-se bem motivados e queriam a todo momento expressar a sua opinião.

Diário 2 – 28/04

Comecei a aula retomando sobre o que tínhamos visto na aula anterior. Para isso, pedi que os alunos, oralmente, fizessem um resumo contando sobre o assunto visto em sala de aula. Neste momento, apenas alguns alunos se expressaram.

Foi a partir daí que aproveitei para dizer que uma das maneiras de expressar a opinião sobre determinado assunto polêmico é por intermédio do gênero textual artigo de opinião. Com base nisso, apresentei a eles o projeto e disse que eles teriam que escrever um artigo opinativo que, ao final do bimestre, seria publicado no jornal mural escolar, montado por eles da oitava série.

Neste momento, alguns se mostraram assustados, enquanto outros começaram a reclamar dizendo não sabiam escrever um artigo de opinião.

Como eu disse que eles iriam aprender sobre o gênero no decorrer das aulas, ficaram mais tranquilos.

A fim de tomar conhecimento sobre o que eles sabiam sobre o gênero, solicitei a eles, com base nas discussões feitas em sala, que expressassem a opinião sobre o assunto: O bullying na sociedade. Para isso pedi que elaborassem um artigo opinativo que, em momentos posteriores, seria colado no jornal mural da escola.

Neste momento, muitos alunos diziam que não sabiam escrever um artigo de opinião e pediam constantemente a minha presença, a fim de esclarecer as dúvidas. Alguns queriam escrever em casa, enquanto outros queriam em sala. Assim, diante desta situação, pedi que começassem o texto em sala e, caso não houvesse tempo, terminassem em casa.

Muitos, assim que terminavam o artigo, pediam para eu ler. Enquanto lia o texto de um aluno, aconteceu algo que me deixou bastante preocupada. Ao terminar de ler, disse ao aluno que tinha um trecho bem difícil de entender e que precisava ser revisto por ele. Para minha surpresa, o garoto de imediato respondeu que não era necessário arrumar, já que o texto era para professora ler mesmo e que, portanto, eu sabia o que ele queria dizer. Foi neste momento que senti uma situação de artificialidade em sala, então, aproveitei para dizer que o texto não era só para eu ler, mas sim para os colegas do colégio, já que iríamos colocá-lo, ao término das oficinas, no jornal mural.

Diário 3 – 05/05

Neste dia, fizemos o reconhecimento dos gêneros textuais. Para isso levei vários jornais e pedi para os alunos em grupo dizerem quais os nomes dos gêneros presentes nos jornais. Após isso, pedi para eles identificarem o artigo de opinião no jornal. Eles fizeram rapidamente e a grande maioria conseguiu identificar o gênero de maneira adequada. Só teve um grupo que confundiu o artigo de opinião com a carta do leitor.

Em grupo ainda, entreguei duas folhas com vários gêneros do argumentar (artigo de opinião, carta do leitor, propaganda, charge) e pedi para eles dizerem o nome dos gêneros presentes na cópia e, em seguida, fazer uma lista dos temas presentes.

Os grupos tiveram facilidade com as atividades, embora alguns tenham confundido o artigo de opinião com notícia.

Diário 4 – 11/05

Este dia não consegui trabalhar o que havia planejado em virtude da mobilização feita pelos professores e funcionários em favor da melhoria na qualidade do ensino. A aula foi apenas de 30 minutos e por conta disso os alunos estavam muito agitados. Entreguei dois artigos opinativos “Viva a miscigenação” e “O problema que ofusca o brilho” e fizemos a leitura e discussão quanto às características destes.

Como a aula foi muito curta, pedi para eles terminarem em casa a leitura.

Diário 5 – 12/05

Nesta aula, procurei abordar com os alunos a importância do contexto de produção no momento de se elaborar um artigo de opinião. Para isso, disse a eles que os artigos opinativos são escritos para alguém, por alguém, com um determinado objetivo e em um determinado tempo e lugar. Entreguei aos alunos os mesmos artigos opinativos lidos na aula anterior e pedi a eles que respondessem algumas questões referentes ao contexto de produção oralmente. Embora alguns alunos tivessem apáticos, o que me preocupou, boa parte dos alunos mostraram-se bem motivados e disseram ainda que o primeiro artigo feito por eles tinha deixado a desejar, já que se mostrava bem diferente dos artigos opinativos lidos em sala.

Após isso, entreguei aos alunos cópias que abordavam as características do gênero artigo de opinião e procurei definir com eles o conceito de argumentar.

Como o sinal já estava para bater, tive pouca participação dos alunos.

Diário 6 - 18/05

No início da aula, eu retomei com os alunos o que vinha a ser argumentar. Para isso pedi para eles darem exemplos de quando eles usam a argumentação no dia a dia. A participação foi boa, embora sempre tenham aqueles que ficam quietos. Após isso, procurei trabalhar com os alunos as características prototípicas e textuais do gênero artigo de opinião. Coloquei no quadro as características do gênero artigo de opinião. E com base no artigo “O problema que

ofusca o brilho”, pedi aos alunos para me dizerem oralmente se nele havia: título, assinatura, um texto com sequências argumentativas, etc.

A participação foi boa. Sendo que um dos alunos perguntou se jornalista também escrevia artigo de opinião. Foi então que aproveitei para falar que sim e explicar que o artigo opinativo pode ser escrito tanto por pessoas comuns da sociedade como por jornalistas.

Diário 7 – 19/05

Nesta aula, entreguei uma cópia que continha as fases da sequência argumentativa aos alunos e, em seguida, abordei com eles o que vinham a ser estas fases e a importância delas (premissa; argumento; contra-argumento e conclusão). Alguns alunos mal esperaram a explicação e já queriam saber com urgência o que vinha a ser contra-argumentação.

O começo da aula foi um pouco tumultuado porque eles começaram a questionar quando receberiam de volta o artigo opinativo feitos sobre o bullying.

Antes de entregar um outro artigo, a fim dos alunos resolverem alguns exercícios, disse a eles que para desenvolvemos argumentos consistentes, podemos utilizar de vários recursos, como: referir-se às ideias de um especialista no assunto; exemplificar os fatos ocorridos que se relacionem diretamente com a questão colocada; apresentar provas; explicitar a relação de causa e consequência.

Em seguida, entreguei aos alunos um artigo “Pena de morte para o nascituro”, a fim dos alunos responderem algumas questões referentes à estrutura do gênero e as fases presentes em uma sequência argumentativa”. Porém, antes deles responderem as questões, fizemos a leitura do artigo em sala, o que suscitou muita polêmica, muitos alunos queriam falar e dar a sua opinião. Neste momento, deixei eles falarem a vontade. Uma das alunas queria um debate sobre o assunto e escrever um artigo sobre o mesmo. Mas como o meu propósito era entregar o artigo sobre o assunto do bullying na próxima aula e o tempo era curto, disse que poderíamos fazer isso em um outro momento. Como a discussão sobre o assunto foi demorada, os alunos tiveram que fazer os exercícios em casa. Também foi pedido a eles para pesquisarem em casa sobre o tema bullying.

Diário 8 – 25/05

Nesta aula, comecei retomando as fases presentes em uma sequência argumentativa.

Como alguns alunos tiveram dificuldade com o exercício anterior, deixei-os terminar a atividade em sala.

Após isso, disse aos alunos que em um artigo de opinião há diferentes vozes. Para isso dei como exemplo as vozes presentes no artigo de opinião “Pena de morte para o nascituro”.

Este momento foi interessante porque os alunos começaram a questionar a eles mesmos. Se haviam ou não feito uso de diferentes vozes no artigo de opinião.

Procurei mostrar aos alunos que em um artigo o autor dialoga com diferentes opiniões sobre dada questão polêmica que discute (o tema): ele pode concordar com essa “voz” que opina (constituindo em um argumento a favor do ponto de vista que o autor defende) ou discordar (nesse caso, essa voz introduz um contra-argumento).

Com base no artigo de opinião “Educação e respeito: contos do passado” pedi aos alunos fazerem exercícios.

Como não deu tempo para fazer toda a atividade em sala, os alunos terminaram em casa.

Diário 9 – 26/05

A aula começou um pouco tumultuada porque os alunos tiveram dificuldade em responder as questões referentes à aula passada. Assim, comecei a aula orientando estes alunos.

Posteriormente, entreguei aos estudantes a lista de controle usada nas produções iniciais deles. Alguns começaram a reclamar porque queriam receber o quanto antes a produção inicial. Mas disse a eles que só entregaria depois que eles entendessem passo a passo o que foi observado no texto deles.

Durante a explicação poucas perguntas foram feitas devido à pressa em receber o artigo de opinião.

Após isso, disse a eles que para produzir qualquer texto é importante elaborar um roteiro. Nesse sentido passei várias perguntas no quadro, a fim de que ficasse claro a importância de se organizar um texto antes de escrevê-lo no rascunho.

Após a explicação, entreguei a produção. Alguns ficaram assustados e curiosos por ler o bilhete que eu havia deixado em cada produção e faziam várias perguntas. Foi quando chamei atenção deles e disse que para eles lerem primeiro atentamente o que estava escrito e depois fazer as perguntas.

Em seguida, solicitei a eles para refazerem o artigo de opinião, com base no que eu havia explicado para eles em sala e no que estava no bilhete.

Diário 10 – 02/06

Esta aula começou um pouco tumultuada, embora a maioria dos alunos tivessem feito o artigo em casa, alguns não haviam conseguido terminar e queriam minha ajuda. Então, comecei a aula, orientando estes alunos.

Após isso, abordei com eles a importância das ideias e os argumentos estarem bem amarrados em um texto. Por isso, fiz menção aos elementos articuladores. Dei vários exemplos de palavras e expressões que tem como função conectar as ideias em um texto. Os alunos também participavam e alguns diziam que no texto deles faltavam elementos articuladores, o que foi interessante. Como alguns alunos permaneciam apáticos durante a explicação, fiz com eles uma dinâmica. Pedi aos alunos para se separarem em grupos com três alunos e entreguei um envelope (com várias palavras recortadas). Em seguida, solicitei que montassem dez pequenos textos argumentativos coerentes, usando as fichas do envelope. Para animar mais a sala, disse que o grupo que montasse primeiro ganharia chocolate. Nesta hora a sala toda, ficou desesperada para montar os textos. Sendo que quase todos os grupos solicitavam o tempo todo minha ajuda. No começo eles sentiram dificuldades, mas depois entenderam o jogo e começaram a montar rapidamente. Um grupo conseguiu terminar antes, mas pedi para eles ficarem quietos, a fim de os outros não parassem de montar os textos. Quando todos terminaram, disse qual era o grupo campeão e pedi para eles lerem os pequenos textos para os demais alunos da sala. Neste momento, aproveitei para reforçar a importância dos elementos articuladores, dado que em todo texto montado por eles havia a presença desses.

Após isso, entreguei aos alunos um quadro com alguns elementos articuladores e pedi para eles colarem no caderno.

Com base em um dos artigos já vistos em sala “Educação e respeito: contos do passado”, pedi aos alunos para circularem os elementos articuladores presentes no artigo de opinião. Como bateu o sinal, eles ficaram de terminar a atividade em casa.

Diário 11 – 08/06

Comecei a aula corrigindo o que eles haviam feito na aula anterior sobre elementos articuladores. Este momento foi importante porque havia por parte dos alunos algumas dúvidas. Alguns alunos pensavam, por exemplo, que os elementos articuladores só apareciam no meio do texto e não poderiam aparecer no início de um parágrafo.

Após isso, disse a eles que teriam que refazer mais uma vez o texto feito inicialmente sobre o bullying. Neste momento, houve reclamação já que alguns diziam não ter mais nenhuma ideia interessante para colocar neste artigo.

Foi quando aproveitei para dizer que a ideia não era produzir um novo artigo, mas sim deixá-lo ainda melhor. Para isso disse que eles iriam contar com a opinião e ajuda do colega. Sendo assim, pedi para eles sentarem em dupla e entreguei a eles a produção intermediária feita sobre o bullying. Em seguida, pedi para eles trocarem o artigo com o colega e preencherem uma ficha. Na ficha havia perguntas sobre o que eles haviam visto em sala de aula sobre o artigo de opinião, como por exemplo, sobre as vozes sociais, as fases da sequência argumentativa, etc.

Este momento foi importante porque, ao mesmo tempo que eles opinavam sobre o texto do colega, surgiam dúvidas, o que fazia com eles me procurassem durante a atividade.

Diário 12 – 15/06

Comecei a aula fazendo uma revisão de tudo que havíamos visto sobre o gênero artigo de opinião. Conforme os alunos iam falando, eu ia colocando na lousa.

Em seguida, tomando como base a ficha preenchida pelo colega na aula anterior, pedi para eles refazerem o artigo de opinião, procurando adequá-lo de acordo com aquilo que foi apontado pelo colega e o que havíamos visto em sala de aula. Durante a refacção alguns discordavam do que o colega havia colocado na ficha, já que para eles o artigo estava bom.

Terminado os artigos, comentei com os alunos sobre o jornal mural. Dividi as duplas e estabeleci o gênero jornalístico que cada dupla ficaria encarregada de trazer para a sala de aula. Fizemos uma votação e escolhemos 5 pessoas para organizarem o jornal mural na próxima aula. Os alunos ficaram bem animados com esta atividade e perguntaram se colocaríamos todos os artigos opinativos. Foi que disse que colocaríamos apenas dois artigos, mas que estes seriam escolhidos por eles.

Diário 13 – 22/06

No início da aula, os alunos me entregaram os gêneros jornalísticos que haviam pesquisado em casa. Em seguida, fiz a leitura de alguns artigos opinativos, que a meu ver tinha se destacado em relação aos demais, e juntamente com turma, escolhemos os dois melhores artigos para serem publicados no jornal mural. Feita a escolha, pedi para o grupo de 5 alunos se retirar, a fim de terem tempo para montar o jornal mural. Como não podia deixar os demais

alunos sozinhos, contei com a ajuda da professora de artes da turma que auxiliou na montagem do jornal mural. Nesta hora outros alunos também queriam sair para ajudar, mas não deixei dizendo que muita gente dá bagunça.

Passei algumas perguntas na lousa, e pedi para eles compararem a produções iniciais com a final. Nesta hora, percebi que muito deles estavam felizes com a evolução que haviam tido, o que me deixou, de certa forma, satisfeita. Um dos alunos, que havia produzido o artigo que seria colocado no jornal mural, estava bem ansioso para ver o jornal mural pronto e seu artigo lá fora e não parava de pedir para eu deixá-los sair mais cedo. Como eu queria que eles vissem o trabalho final e também precisava ajudar o grupo, acabei dispensando os alunos 10 minutos mais antes de bater o sinal.

APÊNDICE C

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Autorização – Direção

Prezada senhora:

Além de trabalhar como professora de língua portuguesa no colégio Estadual Newton Guimarães, sou aluna de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina, onde desenvolvo um projeto de dissertação, sob a orientação da Professora Doutora Elvira Lopes Nascimento. O foco da pesquisa concentra-se na reflexão sobre os movimentos de ensino e aprendizagem, observados em aulas de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Londrina. Nessa perspectiva, buscamos definir esses movimentos, a partir dos instrumentos presentificados nas aulas e nas formas como são topicalizados pelo professor (NASCIMENTO, 2011). O projeto será desenvolvido na sala de aula, pois suas atividades não fogem ao conteúdo programático da 8ª série do Ensino Fundamental. Nele as atividades didáticas se organizam na forma de sequências didáticas que levam o aluno a se apropriar de capacidades de linguagem importantes para sua formação

O resultado final será a produção de um artigo de opinião que deverá ser colado no mural jornal da escola.

Assim, solicito sua autorização para que se possa desenvolver as atividades propostas.

Londrina, 25 de abril de 2011.

Assinatura da Direção

Professora regente

ANEXOS

ANEXO A

ARTIGOS OPINATIVOS DO JORNAL FOLHA DE LONDRINA

ESPAÇO ABERTO

Folha de Londrina, 11 de fevereiro de 2011.

O bullying na mídia

O humor tem deixado de ser um acontecimento social capaz de gerar interação, passando a ser representado por qualquer tipo de constrangimento.

Durante tempos o bullying passou por tão evidente que nem se quer era criticado, hoje, com a abertura dada ao assunto, as escolas têm mantido posição de alerta. O fato é que o bullying disfarçadamente, obteve na mídia uma válvula de escape banaliza os valores sociais e incitam a violência, o desrespeito e a valorização do que é “belo”.

Tem sido comum a mídia abrir espaço para falar sobre o bullying na escola, entretanto sua amplitude tem extrapolado os muros de lá. Mensagens e comentários depreciativos têm crescido e obtido divulgação na internet e em outros meios de comunicação, principalmente o televisivo fazendo das salas de nossas casas palcos dessa violência.

A palavra bullying vem do inglês e pode ser traduzida como “intimidar ou amedrontar” e tem como principais características agressão física, moral ou material, sendo assim não estaríamos assistindo ao bullying de dentro das nossas casas e não somente nas escolas? O que impressiona não é a indignação de pais quando as vítimas são seus filhos, mas sim a hipocrisia ao sentarem à frente da TV para assistirem a esse programas “-humorísticos” que ridicularizam pessoas. A gravidade desse tipo de violência não é levada a sério por todos, ou se é considerada quando passa a existir dentro da própria família.

O humor tem deixado de ser um acontecimento social capaz de gerar interação, passando a ser representado por qualquer tipo de constrangimento, aborrecimento ou embaraço.

A abordagem ao grotesco tem sido muito comum na televisão. Com o objetivo de garantir a audiência programas ridicularizam pessoas por suas características físicas, culturais etc., e os telespectadores se divertem com esses programas que ferem a imagem das pessoas. Dessa mesma forma acontece nas escolas, a diferença é que na escola esse tipo de violência é crime e na mídia não.

O bullying equivale a todas as formas de agressão física e/ou moral, convém, portanto, concordarmos que não é somente nas escolas que esse tipo de agressão tem sido comum. O bullying está em todos os lugares e cabe a cada um tomar posição e não admitir esse tipo de abordagem.

Precisamos pensar os valores, o direito de ser respeitado e o tipo de sociedade que queremos. Quando falamos em sociedade, falamos a respeito dos nossos filhos, irmãos, etc., da educação que estão recebendo, da interiorização e naturalidade que está sendo evidenciado o “direito” de ridicularizar.

Todo ser humano tem direito de ter sua dignidade respeitada. As abordagens esculachadas feitas por programas de televisão, de auditório ou não, ferem princípios constitucionais e inclusive o código civil que determina que todo ato ilícito que cause dano a outra pessoa gera o dever de indenizar, por isso, o bullying não culmina na escola, está

escancarada para todos aqueles que o queiram enxergar. Assistir a esses programas é incentivar e aceitar a violência contra os valores humanos.

Por sorte o que cada um considera engraçado reflete sobre sua visão de mundo.

ALINE MORALES é estudante em Assis Chateaubriand.

Fonte: Jornal Folha de Londrina, 11 de fevereiro de 2011.

ESPAÇO ABERTO

Folha de Londrina, 14 de fevereiro de 2011.

Nova família: abordagem pedagógica

A base da família de hoje está sustentada por formatos menos tradicionais, sendo prioridade a qualidade das relações e não somente relações consanguíneas

Durante muito tempo a família manteve um modelo clássico de organização cujos membros se limitavam a um pai, uma mãe, filhos e um só casamento. Esse conceito tem mudado ao longo dos anos e adquirido formas diferentes de representar o que chamamos família. É correto, portanto, falar em estrutura familiar na sala de aula como algo imóvel e comum a todos? Podemos reduzir o conceito de família a pai, mãe e irmãos interligados geneticamente?

O modelo clássico está mudando, convém nos adaptarmos a esta nova organização. São crianças que convivem com padrastos, madrastas, irmãos de criação, avós, meio-irmãos, parentes, casais homossexuais e outros. Falar em estrutura familiar em sala de aula exige concepção pedagógica e principalmente entender que o estereótipo de lar perfeito não se associa a família desestruturada, pois um lar com pai e mãe não é garantia de proteção, atenção, afeto etc.

A base da família de hoje está sustentada por formatos menos tradicionais, sendo prioridade a qualidade das relações e não somente relações consanguíneas, mudanças dignas de reformulação do código civil que teve a expressão "pátrio poder" substituída por "poder familiar", que pode ser exercido por ambos os sexos. A definição de família no novo Código Civil também mudou, agora abrange as unidades formadas por casamento, união estável ou comunidade de qualquer genitor e descendente. Isso quer dizer que laços sanguíneos não são suficientes para garantir aprendizagem, saúde psíquica etc.

De certa forma e muito nas escolas, existe a ideia preconceituosa de que alunos indisciplinados ou que não aprendem vêm de famílias desestruturadas. Confundem o sentido de estrutura com desestrutura familiar. Esses novos modelos de famílias, embora distantes dos modelos convencionados socialmente, podem, sem dúvida, oferecer à criança condições de obter sucesso na educação e uma vida harmoniosa, pois funções determinadas como maternas e/ou paternas podem ser assumidas por qualquer pessoa, por isso, quando se fala em família na sala de aula, deve-se ter em mente que as crianças têm o direito de não se sentirem diminuídas ou excluídas por terem uma família "diferente". Ainda hoje, é muito comum escolas atuarem como se existisse um modelo único de família, é preciso imaginar o que sentem as crianças filhas de pais separados ou homossexuais, diante de uma comemoração de dia das mães ou dos pais, por exemplo.

A família não se constitui unicamente seres de uma mesma geração, e sim seres unidos por laços de educação em comum, de partilha, afeto e cooperação.

Ter pai e mãe não quer dizer que eles realmente exerçam tais papéis, o que muitas vezes fica ofusco para a escola, por isso é preciso que os professores desmistifiquem o conceito estereotipado de família e, principalmente, não confundam o que foge a esses estereótipos com família desestruturada. No momento em que um aluno apresentar problemas na escola é preciso identificar os tipos de relacionamento e apoio que recebe em casa e não quem são as

peessoas que ele tem lá, além disso, a escola pode criar entrevistas, debates e apresentar dados sobre as configurações familiares. Isso faz com que a criança inserida nessas famílias sintam-se incluída, fato que interfere na saúde mental e desenvolvimento social. Não significa que as novas formações familiares recomendem estratégias diferentes de lidar com os alunos, significa simplesmente contemplar as características de cada família, sua formação e acima de tudo respeitá-la.

ALINE DE PAIVA MORALES é graduada em Letras com especialização em Língua Espanhola e acadêmica de Pedagogia em Assis Chateaubriand.

Fonte: Jornal Folha de Londrina, 14 de fevereiro de 2011.

ESPAÇO ABERTO

Folha de Londrina, 20 de janeiro de 2011.

E viva a miscigenação!

Vivemos em um país, cuja história se fez a partir da mistura de povos. Por muitos anos, brancos (sobretudo, portugueses) e índios conviveram dando forma a uma nova raça. Tempos depois, vieram os negros, infelizmente trazidos como escravos, sendo sua cultura quase sufocada pela do branco. Mas forte, sobreviveu! Índios, negros e brancos deram origem ao que podemos chamar hoje de “nação brasileira”.

Quando nos olhamos, identificamos em nosso andar o do negro, o cabelo com cor que se assemelha à do cabelo do índio e a nossa pele, ao ser observada, tem um pouco de cada cor. Assim, somos parte do branco, do índio e do negro. Nossos gostos musicais, nossa alegria, nossa comida e vestimenta são heranças fiéis de nossos ancestrais e representam de que somos feitos.

Diante dessa realidade, como há lugar neste país para o preconceito racial? Como ainda há pessoas que se associam a outras com ideias de eugenia, acreditando ser possível existir uma raça pura em um país como o Brasil? Já não bastou o holocausto provocado por Hitler? É com tristeza que o país, por meio dos noticiários, tomou conhecimento de jovens, os quais deixaram suas origens de lado e, no lugar, proferiram palavras amargas a nordestinos e a pessoas de uma classe social menos elevada. Precisamos, definitivamente, entender que somos parte de cada ser humano deste país. Em nós, habitam italianos, japoneses, alemães, africanos, indígenas e é justamente por sermos feitos dessa mistura é que somos brasileiros, sendo ela quem nos individualiza como nação. É tempo de assumir-se, é tempo de entender que o Brasil é rico culturalmente, porque herdou de africanos, indígenas e outros povos traços culturais e, por isso, necessitamos de dar viva à miscigenação!

CLAUDIA VANESSA BERGAMINI é professora de Literatura da UniFil e do Colégio Londrinense

Fonte: Jornal Folha de Londrina, 20 de janeiro de 2011.

ESPAÇO ABERTO

Folha de Londrina, 04 de janeiro de 2011.

O homem não é um ser social

Só haverá uma verdadeira “sociedade humana” se for estabelecida a igualdade social e econômica. O resto são mentiras bem engendradas pelos que detêm o poder.

O homem como ser social não passa de uma quimera plantada na mentalidade coletiva por uma minoria de “pensadores” que, ao longo de séculos, nos impingiu essa idiotice denominada, pomposamente, de “sociedade humana”. Ela nunca existiu nem existe hoje.

Viver em sociedade pressupõe igualdade de deveres e direitos, obedecidos e cumpridos por todos, sem exceção, o que leva à harmonia e à estabilidade.

Como podemos chamar de “social” um ser que mata outro de sua própria espécie sem o menor constrangimento e pelos motivos mais torpes? Como chamar de “social” um ser, que para atender a sua arrogância, ganância, inveja, desejo de poder político e econômico, não exita em matar milhões de semelhantes em guerras estúpidas que nunca resultam em coisa nenhuma, a não ser destruição e morte, desgraça e desespero?

O que restou de verdadeiramente bom para a “sociedade humana” das duas guerras mundiais? Nada além do enriquecimento dos vencedores e a desgraça dos perdedores: pobreza, fome, desespero.

O homem “ser social” é capaz de para proteger seu “-capital”, usar de todo maquiavelismo possível, deixando milhões de outros homens famélicos, doentes, morrendo como moscas no mais completo abandono. O neocolonialismo (1815-1970), instituído pelos países europeus no Congresso de Viena, destruiu a África, a Ásia Menor, a Índia e parte da China, loteadas entre as poderosas nações europeias que alegavam, cretinamente, que iriam levar a “civilização” onde só havia a “barbárie”. Este processo se constitui no mais completo exemplo da estupidez humana.

A “sociedade humana” compreende todas as pessoas do mundo, e não apenas aquelas dos países estáveis e ricos. O capital mundial está concentrado nas mãos de 20 países (G-20), enquanto os demais países, na sua maioria, sobrevivem na mais absoluta miséria. Guerras intermináveis, genocídios por razões étnicas, religiosas ou políticas, desigualdade socioeconômica, fome flagelando países inteiros. E, em todos estes casos, é o homem matando, aniquilando outros homens. Como podem chamar isso de “sociedade”, e ao homem de ser “social”.

A vida humana em sociedade é um reflexo da própria natureza humana, que é “encrenqueira e briguenta” (John Locke), “uma perpétua busca de poder que só acaba com a morte” (Thomas Hobbes), com os homens sendo “volúveis dissimuladores ansiosos para evitar o perigo e ambiciosos por lucro” (Nicolau Maquiavel), vivendo numa condição em que “todo homem é inimigo de todo homem” onde “há contínuo medo e perigo de morte violenta; e a vida dos homens, solitária, pobre, sórdida, brutal e curta” (Thomas Hobbes). Como afirma Trasímaco: “A justiça é o direito do mais forte”.

E mesmo a paz nada mais do que um produto da violência implícita, um equilíbrio de terror, que nos faz lembrar os vaticínios sombrios de Winston Churchill: “Pode ser que, por um processo de sublime ironia, tenhamos chegado a um estágio em que a segurança será o filho robusto do terror e a sobrevivência, a irmã gêmea da aniquilação”.

A sociedade é regida por normas morais e por leis que, se obedecidas, trazem a paz e a harmonia. Acreditar nisso é se candidatar ao posto de idiota maior. Se leis, preceitos morais e dogmas religiosos resolvessem alguma coisa, o mundo seria o paraíso, pois ao longo dos séculos milhões de normas, regras, dogmas e leis foram criados. Só haverá uma verdadeira “sociedade humana” se for estabelecida a igualdade social e econômica. O resto são apenas mentiras bem engendradas pelos que detêm o poder para justificar as suas ações deletérias contra o próprio ser humano.

Aquí fica a lembrança de Plauto (254-184), em sua obra “Asinaria”: “Lupus est homo homini nom homo”, simplificada por Thomas Hobbes (1588-1679): “Homo homini lúpus” (“O homem é o lobo do homem”).

PAULO ANDRÉ CHENSO é médico e historiador em Londrina.

Fonte: Jornal Folha de Londrina, 04 de janeiro de 2011.

ESPAÇO ABERTO

Londrina, 16 de janeiro de 2011.

Globalização, drogas e fronteiras

São indispensáveis ações voltadas à mobilização e orientação, prevenção ao uso de drogas, atendimento aos familiares, tratamento aos dependentes, combate ao tráfico e estudos constantes sobre o assunto.

Estudo realizado pela Confederação Nacional de Municípios (CNM) mostrou que o consumo de crack no Brasil é assustador. O problema já é visível a olho nu e só não enxerga quem não quer. O estudo mostrou que esta droga já chegou a 98% em quase todos os municípios, quase quatro mil foram consultados. Segundo a pesquisa, os municípios foram arguidos sobre a presença ou não do crack e o resultado foi estarrecedor: 98%. Perguntado sobre o desenvolvimento de políticas públicas voltada à prevenção e ao controle do uso, no estudo mais de 91% responderam não possuir nenhum programa municipal de combate a esse tipo de droga. Foi constatado que não existe nenhum tipo de auxílio dos governos federal e estadual. Segundo as respostas, 48,15% disseram que promovem campanhas preventivas e 51,85% disseram que não.

As medidas que precisam ser tomadas para combater essa triste realidade de nada valerá se outras mais duras não forem implantadas tendo em vista o crescimento visível do tráfico de drogas em nível nacional e internacional. O problema precisa ser enfrentado globalmente para se ter soluções locais. Outro estudo da Junta Internacional de Fiscalização de Entorpecentes (Jife) sobre consumo e produção de drogas no mundo apontou que uma nova rota do tráfico está se intensificando nos últimos anos e está se configurando como a nova porta de saída da cocaína produzida na Colômbia - de alta qualidade - para abastecer a Europa. Segundo esse estudo, a droga sai de território colombiano, passa pelo Brasil e é transportada por aviões particulares, navios e iates para a África. De lá, a cocaína é distribuída de vários países para consumidores europeus.

A África Ocidental está rapidamente se tornando a mais importante rota de contrabando de cocaína que vem da América do Sul enviada para a Europa. A Interpol estima que 200 a 300 toneladas de cocaína chegam à Europa. Traficantes também estão usando a África, especialmente o centro do continente, como rota de passagem de precursores como efedrina e pseudoefedrina. A falta de uma legislação sólida contra o tráfico de precursores na maioria dos países africanos facilita a compra de produtos químicos para a fabricação ilícita de drogas. A África responde por 7,6% do total de consumidores de cocaína no mundo, concentrados especialmente no oeste e sul da África e em áreas costeiras do norte do continente - diz o relatório. Os clientes da Europa ainda recebem a maior parte da droga pela rota direta que liga os traficantes colombianos ao velho continente ou que usam o Brasil com passagem antes de chegar à Europa.

Ainda segundo a pesquisa, na África Ocidental os principais aeroportos utilizados pelos correios que introduzem a cocaína contrabandeada na Europa são os de Dakar, Conakry, Freetown, Banjul, Accra e Lagos. Levando em conta o aumento da oferta de cocaína na África ocidental, foram desenvolvidas redes organizadas de tráfico capazes de adquirir e redistribuir centenas de quilos de cocaína - indica o relatório. O surgimento dessa rota é uma das maiores preocupações em relação ao tráfico, já que os mecanismos de controle no continente africano ainda são precários e a legislação ainda é insuficiente para combater o tráfico internacional.

Enfim, o que chamo de nova violência tem origem no tráfico de drogas e é preciso que haja uma ação globalizada onde os países conjuntamente articulem políticas eficazes de combate a esse mercado ilícito e impeça a entrada de drogas em seus territórios. Estabelecer

um acordo para agir nas fronteiras e exercer um controle efetivo da cadeia produtiva da indústria química nacional e internacional, além da revisão, que a confederação classifica como das “leis permissivas” que impedem uma ação mais efetiva da polícia. Internamente, são indispensáveis ações voltadas à mobilização e orientação, prevenção ao uso de drogas, atendimento aos familiares, tratamento aos dependentes, combate ao tráfico e estudos constantes sobre o assunto.

FRANCISCA VERGINIO SOARES é socióloga, doutora em Ciências Sociais, docente e pesquisadora da Faculdade Uninorte e diretora do Obsocil.

Fonte: Jornal Folha de Londrina, 16 de janeiro de 2011.

ESPAÇO ABERTO

Folha de Londrina, 20 de janeiro de 2011.

A lei dos ciclos e realidade individuais

Inundações, terremotos, destruição de cidades, tsunamis, vulcões, secas e perdas de safras, bactérias desconhecidas surgindo e contaminando pessoas, tudo isso com grande número de mortos, feridos e desabrigados, mais as inquietações sociais de toda ordem, governantes corrompidos, nações sucedendo-se no anseio de dominação, terrorismo, guerras, explorações humanas, mercantilismo religioso e assim por diante.

Soma-se a isto o aquecimento global, que já está derretendo geleiras, enchendo os oceanos, encobrendo ilhas rasas e diminuindo o espaço territorial litorâneo. Não se trata aqui de difundir ideias de tragédias, mas ocorre que elas acontecendo. Se isto reflete (também) irresponsabilidades humanas, algo mais está ocorrendo na estrutura do planeta e na sua relação com o conjunto cósmico.

As revelações escritas nas tábuas do destino planetário nos falam da lei dos ciclos, e o mais longo deles está prestes a encerrar-se, para imediatamente iniciar-se outro da mesma natureza. É o ciclo que agora fecha mais um giro do nosso sistema solar em torno das doze casas do zodíaco, que são zonas do cosmo e não meras citações astrológicas. Esse giro dura 26 mil anos. Por causa dos realinhamentos, isto não ocorre sem grandes turbulências geológicas, agitações mentais e expansões conscienciais. O que tem de acontecer a certos agrupamentos se junta a isso, em sincronicidade com seus programas evolucionários.

Episódios de grandes dores coletivas são frequentes na história da humanidade e nos convocam à solidariedade. As razões individuais ou grupais desses acontecimentos são realidades cármicas. Ao menos consola saber que dessas tragédias resultam grandes iluminações e avanços evolutivos.

WALMOR MACARINI é jornalista em Londrina.

Fonte: Jornal Folha de Londrina, 20 de janeiro de 2011.

ANEXO B

FOTOS DO JORNAL MURAL

