

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA**

SABRINA PINTO FERRAZ TASSAN

**A ESCRITA E REESCRITA DE ARTIGOS DE OPINIÃO EM SALA DE
AULA: IDAS E VINDAS DE UM PROCESSO**

VITÓRIA
2015

SABRINA PINTO FERRAZ TASSAN

**A ESCRITA E REESCRITA DE ARTIGOS DE OPINIÃO EM SALA DE
AULA: IDAS E VINDAS DE UM PROCESSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Janayna Bertollo Cozer Casotti.

VITÓRIA
2015

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar saúde e fé para prosseguir no caminho escolhido por Ele, a docência.

Aos meus avós, Maria e João (*in memoriam*), por me ensinarem sem muito dizer; à minha mãe e Pedro, ao meu irmão Renato, Tia Idália e Tio Carlinhos; às minhas primas Amanda e Thais, pelo incentivo e pelas constantes orações.

Ao meu marido Marcos, pelo companheirismo e apoio, e à minha filha Mariana; obrigada por seu amor e por fazer de mim um ser humano melhor.

À minha amiga Débora Furieri, irmã, colega, incentivadora, companheira, a pessoa mais humana que eu conheço.

À Professora Doutora Janayna Casotti, muito mais que orientadora, uma amiga, profissional na qual me espelho. Obrigada pelo empenho, pela paciência e entrega. Exemplo de competência e humildade.

Aos componentes da banca, Professor Doutor Luciano Novaes Vidon, Professora Doutora Tânia Guedes Magalhães e Professora Doutora Virgínia Beatriz Baesse Abrahão, pelas significativas contribuições ao trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, em especial, à Professora Lúcia Helena Peyroton, por ser sempre tão receptiva, acolhedora e conciliadora; obrigada pela delicadeza com que sempre me tratou.

Às amigas, Gisele, Bete, Patrícia e Gilmara, anjos de Deus que, em momentos específicos, foram usadas para me abençoar.

Aos meus alunos, que se envolveram nesta pesquisa; passamos pouco tempo juntos, mas o suficiente para nos tornarmos parceiros.

RESUMO

Saber agir verbalmente de modo protagonista, isto é, saber argumentar, posicionar-se de forma crítica, reconhecendo que os discursos são situados socio-historicamente, tem-se tornado essencial para atender a demandas de uma sociedade imersa em práticas de letramento institucionalizadas. Assim, esta pesquisa tem como tema a prática de leitura e produção de artigos de opinião em sala de aula e visa analisar metodologias que se propõem a auxiliar essas práticas de linguagem na escola básica. Desse modo, investigamos a produção do artigo de opinião como mecanismo para a reflexão acerca de temas polêmicos em discussão na sociedade, apoiados pela sequência didática, assim como pelo bilhete orientador, procedimento dialógico de apoio no processo de reescrita. Para isso, buscamos, primeiramente, as bases teóricas que fundamentam a concepção de gêneros textuais-discursivos, de acordo com Bakhtin (2003), Marcuschi (2008); de sequência didática, segundo Dolz e Schneuwly (2010); de bilhete orientador (bilhetes textuais-interativos), conforme Ruiz (2010); de argumentação, de acordo com Charaudeau (2010); e de folhado textual, segundo Bronckart (2012). Nessa perspectiva, pretendemos analisar, a partir do contexto de produção de artigos de opinião produzidos por alunos do Ensino Médio, a primeira versão em cotejo com a segunda versão realizada no decorrer do processo de produção. Esse trabalho de análise permite-nos constatar como a leitura e a discussão do tema são primordiais para que a escrita possa efetivar-se como prática que auxilia na emancipação crítica do aluno, sobretudo por se tratar de um gênero que se organiza a partir de temas polêmicos e que requer, portanto, um posicionamento analítico e reflexivo.

Palavras-chave: Sequência didática. Bilhete orientador. Artigo de opinião. Reescrita de textos.

ABSTRACT

Knowing how to verbally act in a protagonist way, in other words, knowing how to contend, position yourself critically, recognizing that the speeches are socially and historically placed, it has become essential in order to meet the demands of a society immerse in the institutionalized literacy methods. Thus, this research theme is the practice of reading and production of opinion articles in the classroom and aims to examine methodologies that purport to assist these language practices in primary school. Thus, we investigated the production of the opinion piece as a support mechanism for reflection on controversial issues under discussion in society, supported by didactic sequence, as well as the guiding ticket, dialogical procedure of support in the rewriting process. For this, we seek first the theoretical foundations that underlie the design of text - genres, according to Bakthin (2003), Marcuschi (2008); didactic sequence, by Dolz e Schneuwly (2010); advisor ticket (textual - interactive tickets) according to Ruiz (2010); argumentation, according to Charaudeau (2010); and Textual and rolling according Bronckart (2012). From this perspective, we intend to analyze, from the context of production of opinion articles produced by high school students, the first version in comparison with the second version performed during the production process. This analytical work allows us to see how reading and discussion of the topic are paramount to that writing can be effected as a practice that helps in critical emancipation of the student, especially because it is a genre that is organized based on themes controversial and therefore requires analytical and reflective positioning.

Keywords: Didactic sequence . Advisor ticket. Opinion article. Rewriting texts.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 GÊNEROS DISCURSIVOS	12
2.1 GÊNERO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO	23
2.1.1 ARTIGO DE OPINIÃO - ESCREVER E CONVENCER	28
2.1.2 LETRAMENTO	30
2.1.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA- INTERVENÇÃO DIALÓGICA	32
2.1.4 BILHETES ORIENTADORES: CORREÇÃO INTERATIVA	35
2.2 PRODUÇÃO TEXTUAL: CONCEPÇÃO NOS PCN'S	39
2.3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	45
2.4 FOLHADO TEXTUAL BRONCKARTINIANO	50
2.4.1 CAPACIDADES DE AÇÃO	51
2.4.2 CAPACIDADES DISCURSIVAS	54
2.4.3 CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS	56
2.5 MECANISMOS ENUNCIATIVOS- INSTÂNCIAS DIALÓGICAS	59
2.6 SEQUÊNCIAS TEXTUAIS: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS GÊNEROS	62
3 METODOLOGIA	68
3.1 PAIS: CONCEPÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA AÇÃO INTEGRAL E SISTÊMICA 68	
3.2 METODOLOGIA - CAMINHOS PERCORRIDOS	71
3.3 O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	75
3.4 INSTITUIÇÃO ESCOLAR	77
4 PRODUÇÃO TEXTUAL: UM PROCESSO DE IDAS E VINDAS	80
4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA: ARTIGO DE OPINIÃO	84
4.2 PRIMEIRA PRODUÇÃO	88
4.3 REESCRITA	91
4.4 SEGUNDA PRODUÇÃO	96
4.5 REESCRITA	99
4.6 TERCEIRA PRODUÇÃO	105
4.7 REESCRITA	107

4.8 ANÁLISE.....	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
6 REFERÊNCIAS	120
7 ANEXOS	126

1 INTRODUÇÃO

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

Para Bunzen e Mendonça (2009), um dos objetivos da academia é estimular a pesquisa que vise a responder às perguntas advindas da sociedade. No campo da linguística, principalmente a partir da metade do século XX, os estudos direcionaram-se também para questões que relacionassem a língua, o uso e o falante.

Dentro dessa perspectiva, a Linguística Aplicada (doravante LA) surge como uma disciplina que se propõe a investigar os fenômenos relacionados à língua em uso, mas não apenas isso. A LA se ocupa, primordialmente, em pesquisar a linguagem como prática social, seja nas instituições educacionais, seja em outros âmbitos, contanto que as questões refiram-se, sobretudo, ao uso que fazemos da linguagem. Bunzen e Mendonça (2009, p. 13) afirmam:

Há de fato uma demanda por pesquisas que ajudem a compreender por que razões, no Ensino Médio, as competências relativas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado, como indicam mesmo que de maneira parcial, avaliações de nível nacional como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Desse modo, nosso trabalho se filia a essa linha de pesquisa, pois consideramos a produção de texto como um processo estritamente relacionado ao uso que fazemos da língua, acreditando também que dominar algumas capacidades linguísticas é essencial para o exercício de uma cidadania consciente.

Uma das competências idealizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000), na área de linguagens, é a de que o aluno exerça um papel preeminente no que se refere aos diferentes usos da língua, por meio de práticas de letramento conduzidas e estimuladas pela escola. O documento assegura ser uma das competências desejáveis para o Ensino Médio:

Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção. (PCNEM, 2000, p.10)

Logo, colocar-se como protagonista exige compreensão ativa e crítica dos textos que circulam socialmente, em especial os de estrutura argumentativa, pois estes veiculam informações polêmicas e discutem assuntos controversos, de interesse coletivo, induzindo o leitor a assumir uma postura.

Entendemos que o trabalho com textos argumentativos pode proporcionar ao aluno o desenvolvimento do raciocínio, da argumentação, assim ampliando essa competência comunicativa. Portanto, compete à escola criar situações de leitura e produção textual com o objetivo de proporcionar aos aprendizes a possibilidade de aprendizagem de características linguísticas e discursivas do gênero argumentativo, em especial o artigo de opinião, nosso objeto de estudo.

Durante o Ensino Fundamental, os alunos participam de práticas didáticas que têm como premissa aprimorar capacidades linguísticas que os capacitem a pensar sobre a linguagem de modo reflexivo. Ou seja, os discentes precisam perceber que ter domínio sobre a língua é algo que está além do decifrar letras, mas que implica a compreensão de uma variedade imensa dos usos linguísticos.

Conhecer os fenômenos que estão relacionados à língua nos possibilita ter uma percepção aguda sobre a linguagem, por meio da qual interagimos socialmente e, conseqüentemente, sobre a condição humana. Sendo assim, saber empregar com eficiência alguns recursos linguísticos pode possibilitar ao aluno, vindo do Ensino Fundamental, a plena participação social, já as atividades sociais são mediadas pela linguagem.

Ao Ensino Médio cabe a potencialização de competências necessárias para o desenvolvimento de um letramento valorizado socialmente (ROJO, 2009), de modo que o aluno saiba estabelecer conexões com o letramento localizado, aquele adquirido no meio social em que vive. Isso posto, cabe à escola, por meio dos professores, propor ações didáticas que visem ao aperfeiçoamento do senso crítico, tão imprescindível quando se quer promover uma educação emancipadora.

Utilizar a linguagem, escrita ou falada, de modo crítico, tem sido uma exigência nas atividades sociais, das mais simples às mais complexas. E a escola, como espaço institucionalizado, precisa promover meios para que os alunos apoderem-se desse conhecimento, de modo a ampliar sua competência comunicativa e argumentativa. Sendo

assim, as atividades didáticas devem contemplar textos que abranjam os usos reais que os falantes fazem da língua, a fim de que os discentes leiam e produzam textos que circulem socialmente. O trabalho com o gênero precisa estar mais voltado para sua função e seus objetivos do que para as características estruturais formais; devendo, portanto, priorizar os contextos de produção e recepção, ou seja, seu uso real.

Partindo disso, compreendemos que um modo de atender a essa demanda é elaborar um trabalho com gêneros, em especial, os do modo argumentativo, já que permite o enfoque a temáticas sociais, com problemas complexos que requerem do falante um posicionamento mediante determinado assunto, buscando convencer seu interlocutor pela refuta ou negociação de tomadas de posição. Logo, o trabalho com o artigo de opinião pode propiciar ao aluno o exercício de capacidades de linguagem que vão além do domínio de estruturas linguísticas, mas que o levem a desenvolver um olhar reflexivo sobre a linguagem e sobre as atividades que se relacionam a ela.

Quanto ao modo como deveriam se caracterizar as aulas de língua portuguesa, Fonseca nos diz ser importante:

[...] a preparação do aluno para a produção ágil dos seus discursos e para avaliação dos discursos alheios - no que se conseguirá que ele obtenha uma maior eficácia da atuação social, um maior sucesso na descoberta de si mesmo e na sua intervenção na prática social. (FONSECA, 1984, p. 260, apud MARCUSCHI, 2010, p. 56).

Portanto, é necessário propor atividades no espaço didático, que objetivem desenvolver no aluno o exercício de uma cidadania plena e que criem condições para que ele possa, no uso da linguagem, manifestar-se criticamente.

Partimos do pressuposto de que analisar eventos de leitura e produção de textos dos gêneros do discurso argumentativo se faz necessário para que se entenda o que ocorre entre o momento de leitura e o momento da produção textual, compreendendo esta atividade como um processo e não como um produto.

Assim, a realização deste trabalho justifica-se por compreendermos que o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita crítica e reflexiva é premissa para nos colocarmos socialmente como sujeito com voz própria. Sujeitos que compreendem os fatos, que os analisam; que se colocam como atuantes em seu meio social, não apenas como espectadores do que ocorre, mas, sobretudo, como protagonistas sociais. Sujeitos que agem de modo crítico, e não passivamente.

Mais do que dominar a escrita socialmente valorizada, acreditamos que um sujeito que domina os usos da linguagem está mais capacitado a produzir discursos críticos, logo, estará mais capacitado a avaliar criticamente os discursos alheios, de modo a não ser um mero reproduzidor do *status quo*, mas a imprimir sua identidade e potencializar seu próprio agir.

Corroborando nossa perspectiva quanto à noção de sujeito e de linguagem, a jornalista e articulista Eliane Brum¹, participante como jurada dos textos produzidos pelos alunos para a edição de 2012 da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, nos chama a atenção para o fato de que os alunos, na escrita do artigo de opinião, ao contrário do que se esperava, não conseguiram imprimir, em seus textos, a subjetividade, a opinião, que é própria desse gênero argumentativo. A jornalista acredita que a falta de voz própria, aquela que é representada pela subjetividade nos artigos de opinião, justifica-se porque, de modo geral, há uma padronização da linguagem, da forma de escrever, consolidando-se, assim, um molde hegemônico de se comunicar, de interagir.

Ou seja, a sociedade letrada (principalmente a escola na qualidade de agência maior de letramento) impõe modos de comportamento escrito, o que, conseqüentemente, pode descaracterizar uma escrita singular, própria do artigo de opinião. Desse modo, acreditamos que dominar práticas letradas valorizadas e não valorizadas, relacionar os textos escritos a outras práticas textuais poderão capacitar o aluno do Ensino Médio às exigências da sociedade contemporânea, assim como capacitá-lo a ter voz própria, singular, em meio a informações massificadas e discursos do senso comum.

Para desenvolvermos esta pesquisa, adotamos, como base teórica, os estudos de Bakhtin (1992) e Marcuschi (2008), com a concepção de gêneros discursivos e textuais; Schneuwly e Dolz (2010), com a teoria da sequência didática; Ruiz (2010), com noção de bilhete orientador; Charaudeau (2010), com o conceito de argumentação e Bronckart (2012), com o construto teórico referente às capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

Nesse sentido, realizamos esta pesquisa com os seguintes objetivos:

- Analisar o potencial dialógico-interacional da sequência didática como metodologia de intervenção na prática de escrita do gênero artigo de opinião, assim como seu auxílio no desenvolvimento de capacidades de ação, linguística e linguístico-discursiva, verificando, portanto, sua contribuição para proficiência escrita do gênero em questão;

- Analisar o bilhete orientador enquanto mecanismo de correção dialógica, como correção textual-interativa, isto é, na qualidade de mecanismo à reescrita do aluno.

Nosso *corpus* é constituído por três produções textuais do gênero artigo de opinião: a primeira produção, escrita no início da sequência didática, e a versão final do texto, produzida após a aplicação.

Primeiramente fizemos um levantamento bibliográfico relacionado ao estudo dos gêneros discursivos-textuais e seu uso em sala de aula, à concepção de sequência didática como metodologia de trabalho com os gêneros e à noção de bilhetes orientadores.

Após a leitura dos textos que serviram de base teórica à escrita da dissertação, partimos para o trabalho na sala de aula. Em um primeiro momento, apresentamos aos alunos diversos exemplares de textos argumentativos, como artigo de opinião, carta argumentativa e dissertação argumentativa, todos com temáticas variadas. A partir disso, foram desenvolvidas atividades por meio de uma sequência didática, que teve como objetivo desenvolver e potencializar as capacidades relacionadas à escrita do artigo de opinião.

Em síntese, o *corpus* do trabalho foi coletado durante a aplicação da sequência didática, sendo que a primeira produção é escrita no início; e, no final da aplicação, segue-se a reescrita dos textos apoiada pelo bilhete orientador redigido pelo professor, com objetivo de orientar a reescrita.

Quanto à organização, este trabalho apresenta, além do primeiro e do último capítulo, que constituem a introdução e a conclusão, mais três capítulos, a saber:

No segundo capítulo, apresentamos a revisão de literatura, isto é, as bases teóricas com as abordagens essenciais aos objetivos do trabalho, como a concepção de língua, de gênero discursivo-textual e a concepção de produção de texto, entre outras concepções necessárias para a realização do estudo.

O terceiro capítulo é dedicado à metodologia e à descrição do desenvolvimento da sequência didática em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, assim como do bilhete orientador, ferramenta suporte na reescrita dos textos.

No quarto capítulo, procederemos à análise dos textos aliado a uma discussão, com base no quadro teórico adotado por nós.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS

Os conceitos e termos relacionados à concepção de gênero, Segundo Ferreira (2011), variam conforme a perspectiva e o campo do saber. Três são as vertentes que podemos citar para exemplificar como a concepção de gênero foi abordada: os gêneros retóricos, os literários e os discursivos-textuais. O estudo dos Gêneros Retóricos pode ser retomado com Aristóteles.

O filósofo grego propôs, em *Arte Retórica* (1988), a organização da oratória nos seguintes gêneros: o deliberativo, o forense ou judiciário e o demonstrativo ou epidítico. Esses gêneros estariam vinculados às circunstâncias contextuais. Isto é, já existia nessa concepção a compreensão de que objetivo enunciativo e contexto são elementos que distinguem os gêneros, ou seja, cada gênero está associado a uma esfera enunciativa. Por exemplo, o discurso deliberativo seria destinado a um público que se tem a intenção de aconselhar. Fica evidente, portanto, que a noção de gênero à época não se distancia da que temos atualmente, já é visível a relação entre gênero e objetivo enunciativo.

Quanto aos gêneros literários, a sistematização mais antiga é a de Platão. Para o filósofo, os gêneros literários eram classificados em lírico, épico e dramático. As características dos textos literários estavam relacionadas à representação do autor e dos personagens nas obras. Todorov (1980) questiona sobre qual seria a relevância dos estudos acerca dos gêneros e evidencia a dificuldade de categorização dos gêneros literários. Contudo, como ressalta Ferreira (2011), o autor afirma que, mesmo existindo uma dificuldade de classificação dos gêneros, isso não quer dizer que esses enunciados não estariam integrados a “leis” e “regras”. A categorização dos gêneros pode se dar por meio de aspectos e propriedades inerentes a cada gênero. Todorov (1980) afirma ainda que, ao transgredir as “leis” existentes em relação aos gêneros literários, há a culminância de novos gêneros. É desse amálgama de propriedades clássicas e novas propriedades que surgem novos gêneros e como exemplo, para ratificar seu posicionamento, Todorov cita a tragicomédia.

Quanto à Linguística, esta inicialmente não se preocupava com os estudos dos gêneros, pois, como aponta Ferreira, (2011) os estudos linguísticos estavam focados em unidades menores da língua e não no texto. Contudo, a partir do movimento liderado por Mikhail Bakhtin, na metade do século passado, os estudos linguísticos passam a se ocupar do estudo do texto, compreendendo-o como enunciado, rompendo com as concepções clássicas

e, até mesmo, com as concepções de sua própria época, como a dos formalistas, que priorizavam questões de ordem estrutural e interna, ou seja, os elementos que constituem o sistema linguístico e o modo como estes se relacionam entre si. Para estes não havia relação entre sistema e uso.

Em oposição ao pensamento racionalista, a base do pensamento bakhtiniano é o dialogismo. Isto é, o diálogo do eu com o outro. Para ele o Dialogismo é o princípio fundante da linguagem. Segundo Fiad e Vidon, o princípio do Dialogismo postula

[...] a não existência de uma linguagem, seja como sistema, estrutura ou forma, *per se* e para si. A linguagem não existe *per se*, por que, como propõe Voloshinov (1926), ela não é autossuficiente. Isto significa que não há, para o Círculo bakhtiniano, um funcionamento linguístico autônomo, independente de sujeitos, falantes e ouvintes, história, cultura e ideologia. A linguagem também não existe para si mesma. Ela não é autóctone, auto evolutiva, cujos fins se esgotam nela mesma. (FIAD E VIDON, 2013, p. 8)

Fica evidente, portanto, que, para Bakhtin, a linguagem é interação: pressupõe um interlocutor, não esgota em si mesma o sentido. Este se faz em interação com outros discursos, com sujeitos falantes ativos e responsivos. A interação dos sujeitos ocorre não por meio de palavras isoladas ou orações, mas por enunciados. O filósofo russo estabelece que é por meio do enunciado que se efetiva a comunicação no interior das esferas sociais.

Segundo Bakhtin (1997, p. 280), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Essas esferas produzem enunciados únicos segundo suas necessidades comunicativas. Assim, a utilização da língua se efetiva por meio dos gêneros do discurso, sejam eles orais ou escritos. Esses gêneros são o enunciado materializado. Como a sociedade é heterogênea e a utilização da língua se dá nas mais diversas esferas sociais, os gêneros do discurso espelham essa heterogeneidade, configurando-se, portanto, como diferentes formas de usar a linguagem.

As reflexões sobre gêneros discursivos partem de reflexões linguísticas filosóficas formuladas por seu precursor, Mikhail Bakhtin. A concepção de gênero discursivo trata sobre como o homem interage socialmente por meio de enunciados e como esses enunciados são tão dinâmicos quanto a própria sociedade. Isto é, o enunciado é a própria materialização de uma realidade recriada a partir da língua, ou seja, textos que refratam e refletem as atividades sociais.

Em sua obra *Estética da Criação Verbal*, o autor discute, segundo suas próprias palavras, a *problemática e definição* dos gêneros do discurso. Bakhtin postula que todas as esferas de atividade humana comportam textos que funcionam como atividades constitutivas e constituidoras dos fenômenos sociais. Assim como as esferas sociais são mescladas, distintas, os gêneros discursivos que advém das práticas sociais dessas esferas trazem em si essas mesmas características.

Bakhtin elege o termo enunciado concreto (que constitui os gêneros do discurso), pois compreende que os homens interagem por meio de enunciados construídos em situações reais, ademais serão essas situações concretas que incidirão sobre o sentido/significado desses enunciados. A língua é compreendida como um conjunto de enunciados que reflete a própria esfera social, suas condições e finalidades. O enunciado, dentro dessa perspectiva, é composto pelo conteúdo temático, estilo e estrutura composicional, todos esses amalgamadas nos gêneros discursivos.

Apesar do uso individual que fazemos da língua, os enunciados que produzimos não são descolados de uma realidade coletiva. Esses enunciados podem ser agrupados e, segundo Bakhtin, é possível identificar um conjunto de características relacionadas às esferas que os produzem e, conseqüentemente, os utiliza. Em suas palavras: “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 279). À sua época, o autor russo enumera alguns gêneros discursivos para exemplificar a heterogeneidade, marca característica da própria existência humana, logo dos enunciados produzidos nas relações sociais.

Ele cita a réplica do diálogo, o relato familiar, a carta, a ordem militar, os documentos oficiais e as declarações públicas. Encerra no domínio dos gêneros discursivos os textos de ordem científica e os literários. E é justamente a heterogeneidade de como esses textos funcionam e sua própria diversidade composicional que motiva o autor a afirmar que isso poderia ter sido o problema, o empecilho que levou os estudiosos a não se aventurarem na *problemática dos gêneros do discurso*.

O Círculo de Bakhtin¹ concentrou sua atenção nos gêneros literários. No entanto, diferentemente dos estudos da antiguidade que se limitavam a estudar o que havia de específico, de distinto entre os gêneros, ele afirma que esses gêneros serão estudados como enunciados, ou seja, textos criados a partir de um contexto sócio-histórico determinado,

¹ Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações (*a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo*) e as obras são produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos intelectuais.

inseridos em contextos enunciativos, logo, dialogando com seu tempo. Ao apontar a heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin não o faz para indicar um problema, ao contrário, ele acredita que é justamente a partir de seu estudo que a natureza do enunciado ficará mais evidente, logo, como meio de facultar a observação desses gêneros, ele propõe uma distinção: gêneros primários e secundários.

Os gêneros primários são aqueles enunciados de que tomamos conhecimento a partir de nossas relações familiares, de âmbito pessoal. Sua apreensão se dá nessas esferas privadas de interação, por meio oral, que seriam a princípio os gêneros orais. Em contrapartida, os gêneros secundários são enunciados construídos em cenas sociais mais complexas que exigiriam, a princípio, um domínio maior das atividades de linguagem e são constituídos, na sua maioria, por gêneros da esfera da escrita.

Segundo Bakhtin, os gêneros secundários podem ser constituídos pelos gêneros primários ocasionando um deslocamento deste último. Ou seja, há uma perda entre a relação que os gêneros primários estabelecem com seu meio, com a realidade enunciativa que ele reflete. O autor oferece como situação exemplificadora os diálogos e as cartas enquadrados nos romances. Ele diz que esses textos primários só se integram à realidade por meio do romance, ou seja, há uma integração falseada, o diálogo e a carta passam a ser concebidos como parte literária e não como parte integradora e integrante da vida diária.

Compreender os gêneros secundários e a natureza enunciativa de sua constituição é fundamental para entendermos como a língua, por meio dos gêneros discursivos, materializa as relações sociais onde estão imbricadas concepções ideológicas e políticas.

Bakhtin afirma: “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” (BAKHTIN, 1997, p. 282). Ele aponta que o estilo está ligado ao enunciado, logo aos gêneros do discurso, o que poderia ocasionar uma reflexão equivocada, ou seja, que o estilo estivesse ligado à individualidade de quem fala. Desse modo, alguns gêneros do discurso poderiam trazer em si marcas pessoais de seus sujeitos autores, o que não seria conveniente em alguns gêneros discursivos. Esses vestígios autorais seriam oportunos em textos literários, pois, segundo Bakhtin, é nesses textos que “o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo” (1997, p. 283). Documentos oficiais requerem formas padronizadas, portanto, não apresentam condições que favoreçam marcas individuais em sua constituição, pois isso não faz parte de sua intenção enunciativa, ocorrendo talvez, apenas, como processo secundário.

O estilo, segundo Bakhtin, *entra como elemento da unidade de gênero de um enunciado*, ou seja, subjaz ao gênero. O autor assim nos diz:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente, estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais [...] (BAKHTIN, 1997, p. 283-284).

Ou seja, é a partir de uma concepção teórica, diferente da adotada pela estilística, que o teórico russo afirma que o estilo é parte constitutiva dos gêneros discursivos assim como o conteúdo temático e a construção composicional o são. Desse modo, afirma “Quando há estilo, há gênero” (BAKHTIN, 1997, p. 286).

Logo, o estilo é parte central de estudos bakhtinianos, pois, segundo seu entendimento, é por meio dos gêneros discursivos que a história da humanidade é transmitida à história da língua. Não interessa, portanto, a Bakhtin o estudo da oração, ou da palavra isoladamente. Apenas o enunciado pode provocar no homem uma *atitude responsiva*, segundo suas próprias palavras, mesmo que essa atitude seja tardia, como no caso de alguns gêneros em que a resposta não é imediata. E é exatamente essa resposta que marca a dialogicidade da linguagem.

Bakhtin rompeu com a linguística do séc. XIX, pois neste período o processo de comunicação era entendido “do ponto de vista do locutor como se este estivesse sozinho” (BAKHTIN, 1997, p. 289), não havia a percepção de que os sujeitos falantes são parceiros no ato comunicativo, isto é, locutor e interlocutor são lugares móveis, plásticos, a passividade não faz parte do ato dialógico. Inerente a essa concepção de passividade, o enunciado não encontrava, portanto, eco no interlocutor, desse modo, depreende-se que a função da linguagem se restringia apenas a uma comunicação unilateral.

Bakhtin afirma:

[...] Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. O ouvinte dotado de uma compreensão passiva, tal como é representado como parceiro do locutor nas figuras esquemáticas da linguística geral, não corresponde ao protagonista real da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1997, p. 291)

Afastando-se dessa ótica, Bakhtin compreende o ato comunicativo composto de enunciados que “aguardam” a resposta do seu interlocutor. Para o filósofo russo a fala só

existe materializada nos enunciados, nos discursos do sujeito, do ouvinte-interlocutor. Esse enunciado “almejoso” por diálogo possui as seguintes características que o determina como dialógico:

Alternância dos sujeitos falantes: a plasticidade do lugar de fala, isto é, assim como há um eu que fala, há um eu interlocutor. Desse modo, não há a hegemonia de um lugar de fala, mas a alternância desse lugar. O autor para exemplificar enunciados que suscitam o outro cita as obras complexas pertencentes a variados campos do conhecimento. O autor dessa obra manifesta por meio do determinado gênero seu ponto de vista sobre um objeto, sobre um tema, porém essa obra não é inaugural, no sentido de falar sobre algo nunca dito antes. Ao contrário, como exemplo de enunciado, esses dizeres são trespassados de outros textos, são discursos que rememoram outros discursos. Logo, esse novo enunciado torna-se uma resposta a outros dizeres. “A obra é um elo da cadeia de comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 298).

Na perspectiva de Bakhtin (1997), a atitude responsiva é o que diferencia um enunciado de uma palavra, de uma oração. Estas não desencadeiam no interlocutor uma resposta ao passo que o enunciado provoca quase que de forma imediata uma atitude responsiva ativa no interlocutor. Segundo Bakhtin, o interlocutor que recebe e compreende o significado adota uma atitude responsiva:

[...] concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor [...]. (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Outra característica do enunciado é o acabamento específico que, nas palavras de Bakhtin, é “[...] de certo modo a alternância dos sujeitos vista do interior, essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas” (BAKHTIN, 1997, p. 299). O acabamento do enunciado é determinado pelo seguinte critério: a possibilidade de responder. Ou seja, posicionar-se frente a um enunciado, seja respondendo a uma simples pergunta, seja assumindo uma opinião.

Ainda assim, Bakhtin diz que “não basta que o enunciado seja inteligível no nível da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 299) para ser considerado como acabado. Ele estabelece três critérios inerentes para que isso ocorra:

- a) O tratamento exaustivo do objeto: em tese, todo objeto é inesgotável, porém, ao se tornar tema de um enunciado, recebe relativo acabamento, pois o querer-dizer é individual, subjetivo.
- b) O querer-dizer do locutor: esse critério é influenciado pelo objeto, pela finalidade do dizer, isto é, pelo intuito discursivo. A escolha do gênero escolhido, para dizer, também é condicionada pelo querer-dizer.
- c) A escolha de um gênero do discurso: “O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática” (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Esses três critérios estão ligados mutuamente e cooperam para que um enunciado possa ser considerado acabado e para que o querer-dizer (indício de dialogicidade) se efetive. Como já dito em outra oportunidade, o enunciado é a unidade de comunicação verbal, o homem não se comunica com palavras, mas com enunciados.

Bakhtin afirma que, para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*: “[...] Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras pressentir-lhe o gênero [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 301 e 302).

Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin,

[...] são mais fáceis de combinar, mas ágeis, porém, para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo: eles lhes são dados, não é ele quem os cria. E por isso que o enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma combinação absolutamente livre das formas da língua. (BAKHTIN, 1997, p. 304)

Há, portanto, gêneros padronizados socialmente que preexistem à vontade do interlocutor, do seu querer-dizer, que é livre apenas para escolher qual gênero melhor se adequa à sua necessidade comunicativa. Porém, apesar de um aparente engessamento que direciona o falante à sua “escolha”, os gêneros, se comparados às formas da língua, são mais maleáveis. Sendo assim, o intuito discursivo, a individualidade subjacente a cada sujeito, a cada contexto sócio-histórico se adapta ao gênero.

Para Bakhtin (1997, p. 297), “o homem não troca palavras, homem troca enunciados”, pois é produto e produtor da língua e nada na língua existe, sem que antes tenha que passar pelo uso em sociedade. Os próprios gêneros discursivos são marcados pela língua, e a língua

também marca os gêneros, o que provoca uma constante reestruturação e renovação dos gêneros. Afinal, se os gêneros refletem e refratam a sociedade, como poderiam manter-se estáticos diante de tantas mudanças? Como parte integrante da dinâmica social, os gêneros renovam-se, adaptam-se às novas exigências discursivas, mediando complexos processos interacionais e viabilizam ao homem que este interaja com seus pares sem a necessidade de que se crie a cada nova interlocução um novo gênero discursivo, mantendo-se, no entanto, em *tipos relativamente estáveis*.

Desse modo, os gêneros do discurso constituem-se em enunciados, pois reclamam uma resposta do interlocutor, mesmo que a resposta para essa compreensão ocorra posteriormente. O enunciado, portanto, é dialógico, pois requer a presença do outro, uma presença ativa e não passiva.

O dialogismo é o princípio básico que rege a língua, na visão de Bakhtin. Os enunciados são as unidades de comunicação verbal. E os gêneros discursivos materializam, apesar de certa padronização, o querer-dizer do falante. Logo, os gêneros discursivos participam de uma concepção em que a língua é concebida como lugar de interação e dialogicidade, como tal, ligada a contextos situados no uso, relacionada a domínios discursivos que produzem textos específicos.

Apoiado nessa concepção de língua como unidade de comunicação e interação entre sujeitos falantes, Marcuschi diz que o ensino de língua atualmente é centrado nos gêneros e que o estudo “desses gêneros tem se tornado um empreendimento cada vez mais multidisciplinar” (MARCUSCHI, 2010, p. 149). Isso equivale a dizer que estudar os gêneros tem sido um empreendimento não apenas de linguistas, mas de cientistas de disciplinas diversas. Ao estudarmos os gêneros estamos, na verdade, envolvidos com questões que ultrapassam o âmbito estrutural, estritamente linguístico, lidamos com fatos sociais, pois o uso da língua no dia-a-dia, nas mais variadas instâncias, mediada pelos gêneros, nos revela como a sociedade funciona. Os gêneros seriam, assim, uma forma de ação social, pois surgem nas e para as atividades que compartilhamos com nossos pares.

A classificação dos gêneros não pode ser rígida, pois, cada esfera discursiva comporta um número de gêneros, sendo que esse número pode variar conforme a sociedade transforma suas relações e precisa adaptar seus textos às suas necessidades interacionais. Segundo Bazerman (2005): “(...) apesar de nosso interesse em identificar os gêneros e classificá-los, parece impossível estabelecer taxonomias e classificações duradouras [...] Pois, as nossas

identificações de formas genéricas são sempre de curta duração.” (apud MARCUSCHI, 2010, p.16).

Os gêneros não são, portanto, estruturas inflexíveis, logo se adaptam aos novos contextos. Organizam-se conforme a situação e o tempo nos quais estão inseridos. Desse modo, o contexto que principia o surgimento dos gêneros discursivos, seu tempo histórico e social são fatores que afetam diretamente a constituição dos mesmos. Por isso, há tanta variedade de gêneros, pois eles manifestam-se segundo as mudanças histórico-sociais advindas de novos contextos de interlocução. Aliado a essa perspectiva, Marcuschi afirma que o estudo do gênero “engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade” (MARCUSCHI, 2010, p. 149).

Qual seria então a implicação didática dos gêneros discursivos no ensino de língua materna? Como visto anteriormente nos comunicamos por meio de enunciados, que tem nos gêneros discursivos seu suporte físico. Sabemos também que a linguagem é dialógica por natureza e que usar a linguagem pressupõe querer-dizer.

A perspectiva teórica do interacionismo sócio-dicursivo, que tem como grande representante Jean-Paul Bronckart (2012), tem significativa contribuição para o estudo dos gêneros, não como objeto de ensino, mas como suporte para o ensino de língua materna. Segundo ele “[...] as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2012, p. 10). Desse modo, nossas atividades languageiras não são deterministas, mas são fundamentais para o desenvolvimento e interação social.

O autor afirma:

[...] sustentamos que a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. (BRONCKART, 2012, p. 122)

Esse posicionamento coaduna-se à visão de Bakthin no que diz respeito à sua afirmação de que nossas atividades estão relacionadas diretamente com a utilização da língua.

Bronckart desfaz um possível engano: que o sociointeracionismo poderia ser considerado um tipo de reducionismo social, ou seja, que os acontecimentos socioculturais incidiriam de modo exclusivo sobre a linguagem e que características biológicas, portanto, não teriam relação com o desenvolvimento das capacidades humanas. Ao contrário, o autor afirma que o interacionismo sociodiscursivo centra-se “sobre os efeitos específicos da história coletiva humana e sobre a transformação permanente e correlativa dos fatos sociais, de um lado, e dos fatos psicológicos, de outros” (BRONCKART, 2012, p. 126). Logo, podemos pressupor desse trecho a importância das interações sociais para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e como esses processos fazem emergir *formas de enunciação* que materializam as interações. Essa materialização, transpondo para os conceitos utilizados por Bakhtin seriam os gêneros do discurso, pois é por meio deles que o homem interage com os outros falantes e semiotiza o mundo. Mais uma vez lembramos as palavras de Bakhtin quando diz que as pessoas não trocam palavras, mas sim enunciados.

O seguinte quadro de análise é apresentado por Bronckart, segundo as concepções do interacionismo sociodiscursivo: o primeiro nível de análise relaciona-se com as construções históricas, pré-concebidas socialmente. O segundo nível de análise refere-se aos processos de mediação formativa, isto é, processos socioculturais que são mediados pelos adultos aos “recém-chegados”. Terceiro e último nível de análise diz respeito sobre como essas mediações “afetam” os indivíduos.

Bronckart define seu trabalho com a linguagem do seguinte modo: “nosso trabalho visa mostrar como os mecanismos de produção e de interpretação dessas entidades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes, e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais” (BRONCKART, 2012, p. 130). Afirmando que a linguagem só tem sentido a não ser pelo uso, o autor acrescenta que a única forma de contribuirmos para a formação de ideias *verdadeiras* é melhorarmos nossas práticas interativas e discursivas.

E melhorar práticas interativas, didaticamente, foi a preocupação inicial que motivou Bronckart a desenvolver seu projeto de ISD, assim como foi preocupação do Grupo de Genebra, representado pelos pesquisadores Schneuwly e Dolz, desenvolver projetos didáticos que visam efetivar o ensino de língua materna por meio dos gêneros, visto que esses são considerados ações de linguagem nascidos no interior de atividades coletivas. Quanto a isso os autores afirmam: “o gênero é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e os objetos escolares- mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e

escritos” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p.5). Ou seja, o ensino do gênero discursivo não é o foco central da atividade pedagógica, mas ele auxilia em um processo comportando-se como ferramenta viabilizando o ensino da língua materna, ao invés de ser o próprio objetivo de ensino.

É por meio dos gêneros discursivos que o homem significa o mundo, recria significados, estabelece sentidos, interage sobre o outro, se conhece e conhece o mundo estabelecido e tenta modificá-lo. E é através das situações de comunicação que a linguagem estabelece uma ponte entre o mundo, o eu e o outro. Refletir sobre o uso da linguagem é refletir sobre como as práticas que a envolvem relacionam-se com instâncias sociais, ou seja, como linguagem e mundo entrecruzam-se de modo que exerçam influência reciprocamente. Sendo assim, conhecer gêneros que circulem fora do contexto escolar, padronizados socialmente, poderá permitir que o aprendiz torne-se um sujeito protagonista do ato de linguagem.

Bronckart (1999) parte de uma abordagem interacionista em relação ao texto e o concebe como produto da interação social, como materialização de uma ação de linguagem. Por isso, podemos atestar que os gêneros são recursos apropriados para o ensino de língua, visto que operam em contextos sociais específicos e que suas fontes de produção encontram-se nos mais variados campos sociais. O ensino do gênero discursivo deve servir, portanto, para uma inserção crítica do aluno nos diversos campos do conhecimento, para que este dialogue com seus pares constituindo-se como sujeito do devir, do querer-dizer. Fiad e Vidon afirmam: “O homem, no entanto, mais que um ser biológico, psicofisiológico, é um ser social, político e ideológico, cultural, que não se esgota em seu ser, não acaba em si, mas, ao contrário, começa no OUTRO, que (in)completa seu EU(FIAD e VIDON, 2013, p. 8).

Logo, conhecer os gêneros discursivos é conhecer a si mesmo, ao outro e, principalmente, conhecer os discursos por trás das palavras. Quanto ao poder que emana das palavras Bakhtin afirma que “As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes até mesmo contrários” (BAKHTIN, 1997, p. 309). Sendo assim, enunciar criticamente é saber estabelecer a “ponte entre língua e realidade”.

Schneuwly e Dolz (2010) veem no ensino dos gêneros uma oportunidade para o ensino crítico de língua materna. Os autores reconhecem, metaforicamente, o gênero como um mega-instrumento, ou seja, um dispositivo que assiste o trabalho de linguagem,

compreendido como um processo que vai além do conhecimento linguístico metacognitivo, isto é, os gêneros auxiliam no ensino crítico da língua materna, diferentemente, do ensino tradicional de memorização de terminologias que não favorece a inserção crítica dos alunos nos meios sociais que participam. Logo, o objetivo principal do trabalho com os gêneros deve ser pleitear a participação efetiva e cidadã do aluno em todas as demandas sociais.

Portanto, para compreendermos a dinâmica social da linguagem e como ela interfere na constituição da cidadania é necessário desenvolvermos nossa competência linguística e estilística. Entendendo competência estilística como “a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte”. (BRASIL, 1998, p.23). Ou seja, é urgente que sejamos capazes de utilizar a língua de modo independente, produzindo e compreendendo os diversos efeitos de sentido, adequando-nos também a contextos interativos, sejam eles orais ou escritos.

Desse modo, os gêneros discursivos, por serem enunciados, evocam resposta e são constituídos de outros enunciados, isto é, “estão repletos de palavras dos outros” e reconhecer o outro em nosso discurso é reconhecer que o outro faz parte de nossa constituição, como sujeito do querer-dizer. Daí a importância do estudo dos gêneros discursivos na escola, sobretudo os do discurso argumentativo sobre os quais discorreremos a seguir.

2.1 GÊNERO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO

A todo momento, somos colocados em situações que exigem de nós um posicionamento em relação à determinada ideia, quer dizer, é essencial, em muitas ocasiões, a necessidade de nos posicionarmos discursivamente sobre fenômenos sociais relevantes ou, até mesmo, sobre questões que envolvam nosso dia a dia. Muitos assuntos nos afetam diretamente exigindo, portanto, uma tomada de decisão. No entanto, há momentos em que será necessário também que convençamos o outro a adotar nosso ponto de vista.

Como sabemos, na antiguidade, a argumentação era estudada como disciplina integrante da retórica. Inicialmente, tinha como objetivo principal ensinar às pessoas a arte de falar, a arte de intervir discursivamente nas decisões políticas. Segundo Perelman e Tyteca (1996), havia, no entanto, uma distinção entre a argumentação praticada pelos filósofos e a praticada pelos sofistas. Estes últimos preocupavam-se com a arte de persuadir, de convencer,

levando o público à ação. Já filósofos como Platão compreendiam que a argumentação tinha como principal objetivo chegar à verdade.

Os filósofos questionavam-se quanto ao objetivo da argumentação, pois não sabiam definir se, por meio de procedimentos argumentativos, era possível chegar a uma verdade ou provar a falsidade de uma tese. Breton (1999) afirma que essa não deve ser a preocupação dos estudos argumentativos. Deve-se, sim, considerar que praticamente toda mensagem é uma opinião argumentada e não uma sentença verdadeira ou falsa.

Ao longo dos séculos XV ao XIX, a retórica perde espaço nos currículos, devido, segundo Breton, ao cartesianismo. René Descartes desenvolveu esse modelo teórico, o cartesianismo, cuja concepção estabelecia que, seria possível, por meio da observação e da experimentação, chegar a uma verdade absoluta acerca de um dado elemento. Essa postura, portanto, era contrária à visão adotada pela argumentação, que não trabalhava com a concepção de verdadeiro e falso. O cartesianismo, segundo Breton, contribuiu para que a retórica deixasse de ter um lugar proeminente entre as teorias modernas.

Foi somente na década de sessenta (1958) que o interesse pela retórica renasceu. Segundo Breton (1996), a retórica, nessa época, tornou-se alvo dos estudiosos interessados nas técnicas de influência e persuasão, assim como das empresas de propaganda. Contudo, como afirma o autor, o termo “retórica” não estava mais condicionado às técnicas persuasivas utilizadas pelos sofistas.

Perelman, filósofo do direito, à mesma época, publica um projeto cujo objetivo é estudar a argumentação. Nesse tratado, o autor versa sobre quais são os recursos discursivos, na área jurídica, utilizados para persuadir e convencer um auditório. Argumentar, para ele, é influenciar por meio do discurso. Logo, seu tratado ocupa-se de questões relacionadas à cena argumentativa, ou seja, sua análise está comprometida em perscrutar desde o auditório até os recursos discursivos empregados durante um episódio argumentativo.

Nesse tratado, a Nova Retórica, Perelman define argumentação “como o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas para seu assentimento” (1996, p. 5). Desse modo, pode-se depreender que argumentar é saber convencer alguém por meio de técnicas discursivas. A retórica constituía-se, portanto, como arte do saber falar que, a princípio, era ensinada em meio jurídico, mas que, passados alguns séculos, estende seu alcance a áreas como a propaganda e a política, mas não se limitando a esses domínios.

Outra postura teórica quanto ao estudo argumentativo é a de Charaudeau (2010), para quem a argumentação é um modo de organizar o discurso. Quer dizer, nosso discurso é organizado segundo nossas necessidades comunicativas. Assim, se queremos contar uma história, apropriamo-nos do modo narrativo, se queremos descrever uma determinada situação, usamos a descrição.

É possível depreender, da concepção de Charaudeau, que, no ato de linguagem, o enunciador/o sujeito falante, ao produzir um discurso, considera tanto a situação de interação, o material linguístico disponível, como os modos de organizar o discurso em razão de sua intenção comunicativa.

Para o autor, escrever constitui-se em uma estratégia organizada em função das finalidades discursivas. Ou seja, nosso discurso, que é concebido pelo autor como uma *mise-en-scène*, é estruturado segundo o conhecimento que temos a respeito de nosso interlocutor, de sua identidade social e de nosso objetivo discursivo. Identificadas essas condições, adequaremos nosso discurso, auxiliados por elementos linguísticos condizentes com o propósito discursivo.

Charaudeau organiza, portanto, o discurso em enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo e afirma:

[...] cada um desses modos propõe, ao mesmo tempo: uma organização do mundo referencial, o que resulta em lógicas de construção desses mundos (enunciativa, descritiva, narrativa e argumentativa); e uma organização de sua encenação (enunciativa, descritiva, narrativa e argumentativa). (CHARAUDEAU, 2010, p.74)

Desse modo, o autor define a argumentação como uma encenação, já que o discurso é “encenado” conforme nossa finalidade discursiva e nossos objetivos comunicacionais. O autor ainda afirma que a argumentação é um fenômeno da linguagem, no entanto, a escola “nunca esteve à vontade com essa atividade da linguagem em contraste com o forte desenvolvimento do narrativo e do descritivo” (CHARAUDEAU, 2010, p. 201).

Bem sabemos que a escola precisaria focalizar a argumentação, já que faz parte de nossas ações linguísticas diárias. Como afirma Breton,

[...] cada indivíduo, na sua vida cotidiana, é confrontado com inúmeras situações de argumentação e este saber faz parte da ‘cultura básica’ que todos podem adquirir, de certa maneira, por ‘impregnação’, ao passo que a argumentação é apenas raramente o objeto de um programa de ensino (BRETON, 1999, p. 23).

Saber argumentar é condição *sine qua non* quando se tem como objetivo educacional a formação de um sujeito independente e crítico. Um dos objetivos traçados pelos PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa é promover uma formação linguística que capacite o aluno a participar efetivamente de contextos sociais, que exijam um grau de letramento diferenciado e, para isso, é necessário que ele adquira saberes linguísticos essenciais a essa empreitada.

Ser cidadão crítico, emancipado, não é apenas usufruir de direitos e cumprir com deveres, mas é, acima de tudo, saber se colocar discursivamente e, quando necessário, convencer o outro de que sua ideia, sua opinião é plausível. Desse modo, saber argumentar é condição essencial para o exercício de uma cidadania plena.

Breton afirma:

Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. Não saber argumentar não seria, aliás, uma das grandes causas recorrentes da desigualdade cultural que se sobrepõe às tradicionais desigualdades sociais e econômicas, reforçando-as? Não saber tomar a palavra para convencer não seria, no final das contas, uma das grandes causas de exclusão? Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática? (BRETON, 1999, p.19)

Logo, se à escola é imputada a tarefa de formar alunos para uma participação crítica, cabe-lhe, portanto, a incumbência de proporcionar a esse aluno o contato com discursos sociais, por meio dos gêneros do discurso argumentativo, que exigirão dele uma postura discursiva argumentativa.

O discurso argumentativo é aquele que tem por objetivo convencer. Vários são os modos de convencer alguém, seja pelo discurso, seja pela força física. A propaganda, por exemplo, utiliza diversos recursos linguísticos, associados a imagens, a situações, para convencer o interlocutor a adquirir um bem ou um serviço. Há estratégias de convencimento que trabalham comedidamente, de modo a convencer, sem, no entanto, evidenciar ao seu interlocutor que há intenções subjacentes ao discurso veiculado.

Outro modo de convencer é a sedução. Essa estratégia é muito utilizada no campo político. Breton afirma que “a prática que consiste em tocar fisicamente o eleitor (geralmente através do aperto de mão) faz parte destes métodos” (BRETON, 1999, p. 9). Associando recursos linguísticos, a sedução constitui-se como caminho para alcançar o objetivo que é convencer o outro. Apesar de existirem inúmeros meios de convencimento, uns mais utilizados em certas situações do que em outras, alguns recursos são empregados, concomitantemente, de modo a agregar à situação meios para auxiliar na ação de convencer.

No campo da linguagem, há procedimentos específicos que nos propiciam conduzir nossos discursos de modo que o interlocutor adira ao nosso pensamento. Como bem salientam Perelman e Tyteca (1996), para que a argumentação possa ser estabelecida, é necessário que haja uma linguagem comum ao auditório e ao orador. Ou seja, normas sociais referentes à comunicação precisam fazer parte de um acordo prévio estabelecido pelos elementos da cena argumentativa.

Na argumentação, o propósito comunicativo é convencer alguém sobre determinada tese, logo, pressupõe-se que os textos que possuem estrutura argumentativa tenham como princípio a discussão de questões polêmicas, geradoras de distintos pontos de vista. Esses textos possuem características comuns que possibilitam seu agrupamento na categoria argumentativa, diferenciando-os de outros textos. Como consequência de uma demanda social, esses textos argumentativos surgem de esferas discursivas que têm como atribuição o questionamento de ideias e opiniões. Nesse sentido, Passarelli afirma

[...] um domínio discursivo não abarca um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, constituindo práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder. (PASSARELLI, 2012, p. 126)

Os textos, materializados nos gêneros, surgem, portanto, como resposta às demandas discursivas, de esferas sociais. Como afirma Marcuschi (2010), assim como as necessidades discursivas são inúmeras, inúmeros também são os textos fabricados por essas instâncias.

Pesquisadores de Genebra, liderados por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, elaboraram um quadro de agrupamento de gêneros no intuito de colaborar com o ensino de língua materna a partir de textos produzidos socialmente. A esfera argumentativa, segundo esses estudiosos, comporta gêneros como o editorial, a carta de reclamação, o artigo de opinião, o ensaio argumentativo, o debate regrado, a resenha crítica etc.

Esses textos possuem uma estrutura semelhante que os faz pertencer a um mesmo grupo textual, o dos gêneros argumentativos. Se conforme aponta Breton (1999), a argumentação é uma necessidade e a escola tem como propósito o ensino emancipador, a produção/análise reflexiva do artigo de opinião é pertinente para esse fim. Daí a importância de nos determos no estudo deste gênero.

2.1.1 ARTIGO DE OPINIÃO - ESCREVER E CONVENCER

Como bem destaca Amaral, nenhum gênero “nasce sem pai nem mãe” (2009, p. 8). Como já visto anteriormente, todos os gêneros pertencem a um domínio discursivo. Segundo a definição de Passareli, “domínio discursivo são instâncias discursivas de cultura, mais propriamente de uma esfera de atividade humana” (2012, p. 127). Isto é, em todas as esferas sociais, há a circulação de textos produzidos como consequência das relações entre seus agentes.

Marcuschi (2010) salienta que, ao se analisar os gêneros, estamos, na verdade, estudando como se dá o funcionamento da sociedade, pois é por intermédio deles que os homens organizam suas atividades, recriam a realidade e a modificam. Cada gênero que emerge, fruto das relações sociais entre os homens, tem um propósito discursivo que o determina e o direciona a uma esfera social específica.

Esses textos são produzidos mediante uma necessidade interacional e comunicativa. Por isso, não existe um número limitado de gêneros, mas os homens os produzem conforme suas conveniências. Contudo, devido à riqueza das relações sociais, que se alteram com certa frequência, os gêneros, enquanto materialização dos discursos, não comportam estruturas fixas, engessadas, impossíveis de serem alteradas. No entanto, dizer da predominância de um tipo de sequência textual não implica, necessariamente, a impossibilidade de encontrarmos em gêneros argumentativos outros tipos de sequências textuais, como a descrição e a narração, o que nos remete ao postulado de Bakhtin (2003) sobre a relativa estabilidade dos gêneros discursivos.

Pertencente ao domínio jornalístico, o artigo de opinião é um gênero argumentativo que tem como finalidade veicular a opinião de jornalistas/articulistas sobre questões polêmicas de interesse público. Geralmente esses artigos vêm publicados em jornais de grande circulação social ou em outros suportes, como a internet. É nesse espaço de discussão social, alocado nos jornais ou blogs, que o artigo de opinião se “movimenta”.

Comentários e análises, feitos, sobretudo por meio do artigo de opinião, têm a princípio a intenção de discutir alguma questão relevante e controversa. No artigo de opinião, os fatos são contados sob a ótica do articulista, ou seja, o texto está impregnado de marcas autorais, diferente, por exemplo, da notícia, gênero comprometido em repassar um fato o mais objetivamente possível. Analisar e comentar questões controversas poderiam ser

consideradas atividades despretensiosas, contudo, a análise não pode se dar sem um engajamento do jornalista/articulista, sem seu envolvimento ideológico.

Desse modo, os fatos que na notícia, a princípio, deveriam ser contados de modo objetivo, no artigo de opinião, são compreendidos e discutidos sob um ponto de vista peculiar. Geralmente, as pessoas que leem um artigo de opinião buscam encontrar nos textos a discussão sobre um assunto problemático, procurando entendê-lo sob a ótica de um profissional ou autoridade no assunto. Logo, a finalidade maior do artigo de opinião, como autêntico gênero argumentativo, é persuadir o interlocutor de que a opinião do articulista é relevante.

Considerando que um dos objetivos descritos nos documentos oficiais sobre a prática reflexiva da linguagem diz respeito à participação crítica no mundo; o trabalho pedagógico com os gêneros argumentativos, como o artigo de opinião, é adequado para se alcançar esse propósito, visto que desenvolver o uso eficaz da linguagem é imprescindível para atender as demandas sociais contemporâneas, principalmente no que diz respeito às práticas de letramento institucionalizadas.

Sabemos, é claro, que dominar a prática de produção de textos não se reduz apenas ao domínio de normas prescritivas, mas diz respeito principalmente, no caso do artigo de opinião, da apropriação da argumentação.

Bronckart afirma que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (2012, p.103). Isto é, dominar um gênero é se apropriar de sentidos. Logo, dominar e entender o processo de como um artigo de opinião é constituído poderá ampliar as competências comunicativas dos educandos, pois compreenderão:

[...] como os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual. (MARCUSCHI, 2010, p. 154)

Compreendendo que o gênero reflete *práticas de letramento institucionalizadas*, valorizadas pela sociedade (ROJO, 2009, p. 102), e que a escola se constitui em importante agência de letramento, precisamos ter sempre em foco práticas de letramento que auxiliem os educandos na consolidação de uma cidadania protagonista.

2.1.2 LETRAMENTO

Segundo Kleiman (1989a, apud Rojo, 2009, p. 97), o conceito de letramento surgiu numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização. A alfabetização teria seu foco no indivíduo, em suas capacidades e competências escolares de leitura e escrita. O letramento, por outro lado, busca estudar os usos que fazemos da escrita nas situações de interação social nas quais estamos envolvidos diariamente. Independentemente, se essas circunstâncias são de instâncias sociais valorizadas socialmente ou locais, isto é, se restringem a grupos específicos, principalmente grupos que não são prestigiados socialmente.

Rojo (2009, p.10) define letramento como “conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem para gerar sentidos”. Logo, o estudo do letramento engloba o exame de práticas que estão relacionadas diretamente com o uso da linguagem. Considerando isso, podemos afirmar que o ensino dos gêneros, por refletirem por meio da linguagem esferas de atividades humanas diversas, pode ser considerado uma prática de letramento, visto que se situam em esferas sociais específicas, com objetivos comunicacionais distintos. Isto é, os gêneros também são práticas sociais situadas, pois cada esfera tem seus gêneros ajustados às suas especificidades.

Como dito, o ensino dos gêneros é positivo quando temos como objetivo um ensino crítico e reflexivo, um ensino que se importe em oferecer aos alunos insumos teóricos sobre as diferentes práticas sociais ligadas ao uso da linguagem. Como afirma Bakhtin (1997), os enunciados são “espelhos” das esferas sociais e refletem mesmo as pequenas mudanças ocorridas.

Compreendemos que os gêneros são vistos como representação das ações sociais, de saberes culturalmente valorizados e, portanto, podem ser considerados práticas sociais de letramento, enunciados. Roxane Rojo (2009) discute, em seus estudos, a concepção de práticas de letramento valorizadas e não valorizadas, ou seja, gêneros que têm sua prática de aprendizagem valorizada socialmente na escola, em contraposição a gêneros marginalizados.

Ou seja, o mundo exige um aluno que perceba que cada texto, em sua composição, em seus aspectos linguísticos, é organizado segundo sua função social e seus propósitos específicos. Esses textos, valorizados socialmente ou não, situados na escola ou vindos de outras instâncias sociais, constituem-se como práticas de letramento que têm como objetivo, a

princípio, ampliar no aluno seu repertório discursivo, tanto na leitura quanto na produção de um texto.

Conforme apontado por Rojo (2009, p. 11) “um dos objetivos da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Se esse não é o objetivo encontrado nas escolas, pelo menos deveria ser. Pensando nisso, nosso propósito com o estudo foi propor aos alunos a reflexão de um assunto que deveria ser debatido em todas as esferas sociais e que, inclusive, voltou à discussão nas pautas políticas e sociais - a maioria penal - dada a sua relevância. E esse debate, como será visto, foi desenvolvido por meio do aprendizado da escrita de um artigo de opinião.

Cabe ressaltar que, por trabalharmos com a concepção de escrita como processo, a produção de texto envolveu várias etapas o que proporcionou atividades diversas, como o debate entre os alunos, o que evidencia nossa preocupação com um ensino que potencialize uma leitura cidadã e letrada. Apesar de a escola se propor a um ensino normativo, nos comprometemos com uma prática social que estivesse preocupada em fomentar uma leitura de mundo e não apenas com o cumprimento de uma atividade de escrita.

Os estudos atuais do letramento, segundo Rojo (2009), têm se envolvido com o estudo de letramentos locais ou vernaculares. Sabemos da importância desse foco; contudo, acreditamos que ensinar criticamente os gêneros prestigiados, que circulam em esferas dominantes, também é importante. E esse ensino é feito primeiramente pela leitura de mundo, pela compreensão das circunstâncias sociais às quais estamos atrelados fortuitamente. Não é um ensino de como se acomodar, mas de como se inserir, para se tornar protagonista.

A escola, por ser uma agência oficial de letramento, deve se propor a um projeto que contemple vários tipos de letramento, não apenas os prestigiados, como o que está relacionado às práticas sociais que considerem o artigo de opinião, mas também aquelas que considerem os gêneros oriundos das comunidades nas quais os alunos estão inseridos cotidianamente. Entre esses letramentos, podemos citar os multiletramentos, não ignorando, como dito, os letramentos locais; os letramentos multissemióticos que não trabalham apenas como texto verbal, mas com textos não verbais e digitais; e os letramentos críticos e protagonistas, isto é, um letramento imprescindível para o trato ético dos discursos.

Moita-Lopes e Rojo afirmam que isso é importante, pois

o fato de que a linguagem não ocorre no vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e

desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos em que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitam a diferença (2004, p. 37-38, apud Rojo, 2009, p. 108).

Em vista disso, a escola precisa se preparar para receber os novos textos oriundos de novas necessidades interacionais, assim como os textos prestigiados por instâncias sociais que, mais cedo ou mais tarde, possam fazer parte do mundo de seus alunos. E nosso objetivo com esta pesquisa, foi possibilitar aos alunos a participação em debate de temas polêmicos e, posteriormente, na escrita foi instrumentalizar os alunos envolvidos na pesquisa no debate de temas polêmicos e posteriormente na escrita do artigo de opinião, texto argumentativo que geralmente veicula assuntos relevantes socialmente, isto é, um assunto cuja discussão concerne a todas as pessoas. E discussão no sentido dialógico, isto é, de aprender com o outro, ouvindo e falando, reformulando. Ou seja, tendo atitude responsiva.

2.1.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA- INTERVENÇÃO DIALÓGICA

Conforme o PCNEM (2002), nas últimas décadas, várias são as teorias que buscam analisar o processo ensino-aprendizagem de língua materna, no entanto, a novidade percebida nos documentos oficiais é a concepção subjacente aos Parâmetros Curriculares Nacionais: “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2002, p. 137). Isto é, o aprendizado da língua tem como finalidade incentivar a reflexão sobre os elementos linguísticos e sua relação com o social, com o externo ao sistema, a dimensão dialógica da linguagem.

Desse modo, qual seria a situação de ensino que alcançaria esse objetivo, o de instrumentalizar os alunos para que dominem a língua nas mais variadas situações de interlocução, assim como desenvolvam um comportamento linguístico maduro no que diz respeito ao uso consciente dos recursos expressivos de uma língua?

Quanto aos conteúdos gramaticais, a escola vem lidando há muito tempo com atividades de memorização e apreensão dos conhecimentos a serem desenvolvidos em cada

série. Contudo, o saber relacionado à produção de textos parece não fazer parte das práticas de linguagem. Conforme apontam Scheneuwly e Dolz (2010, p.49),

Tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente.

Desse modo, a prática de produção de texto é uma atividade rara, se não inexistente, como exercício de reflexão linguística. Por isso, é necessário recorrer às circunstâncias que promovam o desenvolvimento de situações em que a produção de texto seja encarada como objetivo pedagógico que conseqüentemente poderá gerar um uso reflexivo da linguagem.

Na busca por métodos que auxiliem o trabalho do educador, Schneuwly e Dolz (2010) trazem para o ambiente escolar um novo instrumento de apoio ao processo ensino-aprendizagem, a sequência didática, definida por eles como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (2010, p. 43). A sequência didática, portanto, mescla atividades que são organizadas para o desenvolvimento de capacidades linguísticas, textuais e discursivas referentes ao domínio de um gênero textual-discursivo. Ou seja, tem como objetivo aprimorar as capacidades de linguagem, isto é, as capacidades de ação (características do contexto e do referente); capacidades discursivas (mobilizar modelos discursivos) e capacidades linguístico-discursivas (domínio de operações psicolinguísticas e unidades linguísticas).

Sendo assim, “é uma estratégia que visa articular um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam sua apropriação” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 50). Isto é, a sequência didática propõe que os gêneros sejam compreendidos como objetos materializadores de instâncias sociais e ideológicas que contrapõem as capacidades já adquiridas pelos estudantes ao longo de seu trajeto escolar com aquelas ainda não alcançadas.

Há também o objetivo de que os estudantes se apropriem dos recursos linguísticos utilizados na operação de composição dos gêneros, de modo que os conceba como construções sociais, logo, passíveis de reconstrução e alteração, conforme as necessidades da situação de comunicação que se altera ao longo dos processos interacionais.

No que diz respeito aos gêneros contemplados no trabalho de leitura e produção de textos, os pesquisadores do grupo de Genebra elencam, para o rol dos estudos dos gêneros francófonos, os tipos menos estudados e menos conhecidos pelos alunos ou aqueles a que eles possuem pouco acesso. Concordamos com esse posicionamento teórico, pois acreditamos que

dominar a escrita de gêneros prestigiados socialmente é importante quando se tem como propósito dominar as práticas de linguagem, visto que essas são importantes formas de interação social.

Devido à variedade dos gêneros, as sequências precisam estar adaptadas a um modelo didático de gênero, para que todos os objetivos possam estar relacionados às capacidades a serem desenvolvidas ao longo da sequência. A sequência didática tem como objetivos:

- Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação;
- Construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (SCHNEWLY e DOLZ, 2010, p. 93)

A estrutura de base de uma sequência didática é constituída: pela apresentação da situação, pela produção inicial, pelos módulos e pela produção final. A apresentação da situação é extremamente relevante, pois há duas dimensões que precisam estar estabelecidas: apresentação de um problema de comunicação bem definido e os conteúdos a serem trabalhados. A primeira dimensão diz respeito ao projeto coletivo de produção de um gênero; a segunda dimensão está relacionada com a importância dos conteúdos.

A apresentação “é o momento em que o aluno constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser desenvolvida” (SCHNEWLY e DOLZ, 2010, p. 84). Isto é, o aprendiz reflete sobre o que motiva a produção do texto, o que provoca a produção de um gênero oral ou escrito, que gênero será estudado, a quem é destinado, quem participará etc.

Na sequência, há a escrita da primeira produção. Neste momento, o professor analisará quais são as capacidades de linguagem presentes e quais estão ausentes. A partir da análise das capacidades de linguagem, será construída uma sequência didática, priorizando atividades que desenvolvam as capacidades que os alunos ainda não dominam. E por fim, nos módulos, serão tratados os problemas apresentados na primeira produção, desenvolvendo atividades com o objetivo de preparar o aluno para o entendimento e produção do gênero selecionado.

E finalmente, a produção final, etapa na qual o aluno demonstrará quais características do gênero foram aprendidas por ele, ao longo da sequência didática. Schneuwly e Dolz (2010) sugerem que seja feita uma avaliação do tipo somativo como lista de constatações ou outro

meio de avaliação para que o aluno tenha a sua disposição critérios claros que direcionem sua escrita. Esses critérios também auxiliarão o trabalho do docente, visto que:

[...] servem, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados. (2010, p. 91).

A sequência didática constitui-se, portanto, como um procedimento dialógico, pois é uma metodologia em que o trabalho de produção textual pode ser desenvolvido a partir da concepção do texto como processo, logo é possível, durante sua execução, reavaliar e reconfigurar suas estratégias de intervenção. Essa possibilidade de rever as atividades propostas permite intervir no processo de ensino-aprendizagem para melhor adequar as atividades elaboradas às necessidades comunicativas dos alunos. Quanto ao trabalho com módulos, Schneuwly e Dolz entendem que:

[...] este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. (2010, p. 93)

A heterogeneidade dos alunos, por mais óbvia que pareça ser ainda, não é contemplada pelos exercícios escolares que primam por uma homogeneidade utópica. Na contra mão da abordagem generalizante, as sequências didáticas possibilitam encerrar diversas atividades e, conseqüentemente, levar a atingir as necessidades de todos os alunos. Por meio das sequências, é possível, portanto, desenvolver no aluno a mestria dos gêneros, a partir de uma situação de comunicação particular, contribuindo, de certo modo, para que este adquira senso crítico, assim como aprenda a intervir sobre o mundo de modo pertinente, por meio dos textos.

2.1.4 BILHETES ORIENTADORES: CORREÇÃO INTERATIVA

O modelo teórico ao qual esta pesquisa está associada adota os pressupostos teóricos de Bakhtin, no que diz respeito à concepção de língua e linguagem, bem como os postulados do grupo de Genebra referente ao estudo dos gêneros de textos, compreendidos metaforicamente por Scheuwly “como um *megainstrumento* na construção dos discursos” (apud, ROSENBLAT, 2008, p. 186), isto é, por meio dos gêneros, a sociedade manifesta sua ideologia, seus discursos, fazendo emergir seus valores e crenças. Como produto das

atividades humanas, esses textos servirão como referência aos modelos sociais de textos ou, conforme aponta Bronckart,

(...) esses gêneros são necessariamente indexados, isto é, são portadores e um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, um gênero é considerado como mais ou menos pertinente para uma determinada situação de ação (2012. p. 101).

Ao assumir essa posição, entendemos que todos nós interagimos socialmente por meio dos gêneros textuais-discursivos, pois estes orientam nossas atividades e impõem-se, portanto, como modelos reguladores de nossas ações, demarcados, trespassados por ideologias. Logo, é conveniente que os aprendizes saibam produzi-los de modo a exercer sua cidadania.

Por muito tempo, a produção de texto tem sido caracterizada por uma concepção de escrita como uma prática desvinculada da situação de comunicação original. Desse modo, o ato de escrever é uma ação mecânica, despreendida de situações de interação. Como aponta Passarelli,

[...] a escritura não é apenas um processo cognitivo interno, voltado para o sujeito: é também, uma resposta às convenções discursivas decorrentes dos procedimentos preferidos de criar e comunicar conhecimentos em determinadas comunidades. Só se pode verificar a função de um texto a partir da observação dos contextos em que esses textos desempenham atividade comunicativa. (2012, p. 144)

Sendo assim, todo texto está relacionado diretamente a um meio comunicativo e sua produção passa por necessidades interacionais de determinada esfera social. Contudo, apesar de estarem alocados em certos domínios discursivos, não é impossível sua transposição para outros meios.

Investir no ensino da produção de determinado texto é assumir a postura de quem acredita que todos são capazes e que possuem competência para isso. Entender a produção de texto como processo é entender a prática educativa como uma prática dialógica. Geralmente, quando os textos são corrigidos pelos professores, as intervenções concentram-se em questões gramaticais, ou seja, na superfície do texto, não contribuindo, portanto, para a prática reflexiva sobre o uso da linguagem, o que, conseqüentemente, reduz as chances de o aluno ampliar a competência comunicativa.

Os PCN'S definem como um escritor competente aquele que

ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão (BRASIL, 1997, p. 47).

Logo, tornar-se um escritor competente requer mais do que saber decodificar um código e compreender o sistema de escrita. Antes de tudo, é preciso compreender os aspectos discursivos, isto é, perceber que os textos são entidades institucionalizadas e que dominar seu processo de construção é tornar-se um escritor competente.

Ainda nos documentos oficiais, encontramos a noção de *textos provisórios*, isto é, os PCN'S (1997) imprimem à prática de produção de texto a concepção de processo. Quer dizer, apesar de a escola atualmente ainda manter práticas engessadas para a produção de texto, os documentos oficiais apontam para uma direção oposta, aquela em que o texto é produzido em um processo de monitoramento, ou seja, o escritor revisa seu texto desde sua primeira produção até o texto final. Nesse sentido, “a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção.” (BRASIL, 1997, p. 51).

Os documentos oficiais não instituem o professor como o interlocutor de uma correção dialógica. Os PCN'S apenas dizem que o professor “pode desempenhar um importante papel de modelo de revisor” (BRASIL, 1997, p. 55). A nosso ver, o professor é o sujeito capaz de coordenar esse processo de reescrita, pois é um escritor experiente e pode auxiliar o processo. Nos PCN'S, também não está nítida quais seriam as metodologias de apoio ao trabalho do professor na tarefa de mediar o processo de formação do aluno-escritor.

Por não impor, nem sugerir procedimentos que assista ao trabalho de intervenção nos textos dos alunos, os PCN'S abrem espaço para que o professor adote aquilo que melhor convier aos seus objetivos pedagógicos. Assim, para a finalidade deste trabalho, adotamos como procedimento dialógico de correção de texto, os bilhetes orientadores, cuja função é orientar a escrita e reescrita dos alunos, corroborando a concepção de texto como processo.

Como prática dialógica, o ensino da produção de texto precisa estar aliado a metodologias que auxiliem o professor no trabalho de escrita e reescrita de textos. Várias são as estratégias utilizadas por docentes no trabalho de direcionamento da reescrita: listas de controle, orientações orais tuteladas, tabelas de correção, símbolos, entre outros. Os bilhetes orientadores são ferramentas dialógicas que subsidiam a intervenção nas produções dos alunos, com vistas a contribuir na produção do texto enquanto processo.

O uso dessas ferramentas de intervenção remodela a concepção de correção. Se, antes, a correção de textos tinha como objetivo apontar os erros a serem corrigidos, com a adoção dessa metodologia, o objetivo é dialogar com o aluno por meio do bilhete e de outros procedimentos ao longo da sequência didática, objetivando regular o processo enquanto ele acontece.

O professor constitui-se, portanto, como interlocutor e mediador do processo, podendo analisar se houve apropriação do gênero. O diálogo entre o professor e o aluno, por meio do bilhete orientador, ratifica a condição dialógica da linguagem. Como salienta Buin, o bilhete orientador é “um novo gênero que orienta a reescrita do aluno” (2006, p. 97). Desse modo, apoiada pelo bilhete, a reescrita do texto apresenta uma coerência entre a tarefa proposta e as capacidades a serem adquiridas.

Quanto à função do professor, na qualidade de sujeito mediador, Passarelli afirma que:

Ao mediar a atividade de reescrita, o professor aponta dificuldades de competência linguística, referentes tanto à coesão como à coerência, uma vez que a reescrita se constitui numa prática de “exploração das possibilidades de realização linguística, de tal forma que o instituído pelos cânones gramaticais. (JESUS, 2011, p. 102, *apud* PASSARELLI, p. 166)

Os bilhetes orientadores colaboram para que esse trabalho não se restrinja a uma higienização do texto, prática muito comum nas escolas. Ao se redigir um bilhete orientador, o professor aponta o problema, mas também aponta possíveis soluções. Desse modo, estabelece um diálogo democrático com o aluno pontuando os problemas tanto de ordem gramatical, quanto os de coerência e coesão. É a partir dessa intervenção que o professor planejará suas aulas, direcionando suas ações de modo a sanar as dúvidas relativas à produção do texto.

Junto ao bilhete orientador, o aluno também pode verificar, por meio de uma tabela anexa à sua primeira produção, as características do gênero em estudo. De posse da tabela e do bilhete orientador, o aluno pode proceder à reescrita do texto seguindo as indicações de ambos os procedimentos.

Segundo Mangabeira,

Pode-se entender o bilhete como um instrumento válido e confiável de devolução do texto, uma vez que ele é produzido em coerência com a tarefa, e conseqüentemente com sua concepção teórica: uma visão dialógica de linguagem subjacente a uma tarefa baseada em gêneros [...]. Essa contextualização enunciativa do bilhete orientador, portanto, reitera ao aluno que a avaliação parte de uma posição teórica (explicitada pelo enunciado da tarefa) e não está baseada em critérios tão subjetivos. (MANGABEIRA *et al* 2011, p. 299)

Desse modo, o bilhete promove um espaço de diálogo entre professor e aluno, em que ambos participam do processo de construção/reconstrução de práticas que estimulem a reflexão sobre a língua. Conforme aponta Ruiz (2010), os bilhetes vão além das formas tradicionais de correção de texto, pois falam dos problemas do texto, constituindo-se como correção textual-interativa. O aluno percebe que a tarefa solicitada é guiada por parâmetros

claros e definidos, cujo objetivo é propiciar a ele um caminho a seguir na retomada da escrita, sem se desvincular da tarefa proposta inicialmente.

2.2 PRODUÇÃO TEXTUAL: CONCEPÇÃO NOS PCN'S

Segundo os PCN'S (1999), “o trabalho com produção de texto tem como finalidade formar escritores competentes [...]” (BRASIL, 1999, p. 47). Entende-se que escritor competente é aquele falante capaz de produzir discursos e de entender o discurso de seus pares. É competente também, aquele que sabe escolher entre os gêneros disponíveis no intertexto aquele que melhor se adequa ao seu objetivo discursivo.

Apesar do exposto acima soar como óbvio para os dias atuais, nem sempre foi essa a visão encontrada na escola quanto à produção de texto, principalmente na escola tecnicista. A escola, em especial o Ensino Médio, na década de 1960 (de onde iniciamos nosso percurso), tinha como principal função formar alunos hábeis no gerenciamento/manipulação de maquinaria, isto é, o objetivo maior da escola era formar mão de obra qualificada para atender à demanda do mercado. Essa também foi a linha seguida até a década de 1970, o que configurava a educação num viés profissionalizante. No entanto, a partir da década de 1990, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, órgão mediador que representa o Ministério da Educação, elaborou um novo projeto que visava a reformular o currículo da educação brasileira.

A reforma do currículo teve como principal objetivo adequar as ações pedagógicas às novas demandas sociais. O PCNEM (Parâmetros Curriculares do Ensino Médio) afirma que duas questões são de extrema relevância para a urgente reformulação do currículo, a saber: o fator econômico, relacionado aos avanços da tecnologia e o conhecimento em si. Isto é, devido ao grande volume de informações, decorrentes da “*revolução da informática*”, faz-se necessário que a escola ensine como gerenciar esse contingente de informações, convertendo-o em conhecimento.

Em consequência disso, na década de 1990, o governo, representado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, propõe mudanças curriculares adequando seu conteúdo às demandas impostas pelas novas tecnologias. O grande contingente de informação advindo dessas novas tecnologias precisava ser assimilado e gerenciado pelos estudantes a fim de que se tornassem, no término do Ensino Médio, cidadãos críticos e detentores de conhecimentos que os ajudariam na inserção social e política.

No PCNEM, tem-se a seguinte afirmação: “A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas da educação”. (BRASIL, 2002, p. 15).

Constata-se, portanto, que, diferentemente da proposta da década de 60, que era a capacitação profissional, nessa nova visão para o Ensino Médio, no que diz respeito ao objetivo na formação do aluno, é contemplada a formação para a cidadania, isto é, a preparação o aluno para que saiba utilizar as tecnologias, principalmente as relativas à educação, a seu favor.

Logo, o objetivo é propor uma educação que estimule o aluno a não apenas acumular informações, mas administrá-las aplicando-as aos mais diversificados contextos. O aluno se torna, segundo esse viés, não um depósito de informação, mas um gerenciador analítico das informações geradas por essa sociedade imersa em uma grande revolução tecnológica.

Desse modo, a reforma curricular e a organização do Ensino Médio são colocadas em pauta, ao passo que sua reformulação exige que o novo conteúdo contemple e promova a capacitação do aluno em três domínios humanos que, segundo o documento, são: “a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva” (BRASIL, 2000, p. 29). Nessa perspectiva, o documento estabelece uma base comum aos currículos para todas as escolas do Ensino Médio e faz uma subdivisão em áreas, onde são incluídas as disciplinas pedagógicas. Essa nova orientação curricular não é uma imposição, mas como, o próprio documento afirma, “é um currículo proposto” (BRASIL, 2000, p.103).

As áreas se dividem em: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Interessamos, por motivos pragmáticos, pormenorizar a primeira grande área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A subdivisão possibilita à escola o agrupamento de disciplinas agregando domínios que tenham como base a expressão dos sujeitos envolvidos nos processos de interação.

O PCNEM destaca o papel imprescindível da Língua Portuguesa, sem, no entanto, ignorar a importância das outras formas de comunicação humanas. Nesse sentido, a linguagem é entendida como mediadora de sentidos e como constituidora de singularidades. O documento afirma que:

a utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas o domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos (BRASIL, 2000, p. 105).

Esse novo direcionamento das ações pedagógicas tem como princípio básico a efetiva participação do aluno como sujeito do mundo social, isso sendo levado a cabo por meio do desenvolvimento de capacidades, tais como: “pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados e cooperar” (BRASIL, 2000, p. 125).

Nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), a linguagem é compreendida como uma capacidade humana de articular significados e compartilhá-los na interação. Isto é, o PCNEM concebe a linguagem como dialógica, mediadora de significados e constituidora de realidades e subjetividades.

Por meio das práticas sociais, a linguagem cria e recria o mundo. Nossas ações, individuais ou coletivas, são mediadas por ela. O ato de fala consciente pressupõe um usuário que compreenda todas as facetas da linguagem, que entenda e use a língua segundo as circunstâncias sociais de interação. Esta é a noção de linguagem adotada pelos documentos: a concepção dialógica postulada por Bakhtin.

Ainda segundo o PCNEM, há competências específicas relacionadas a essa subárea do currículo, que são objetivadas quando se tem como princípio a promoção de um ensino que reflita sobre os usos da linguagem e como a linguagem constitui-se não apenas como instrumento de comunicação, mas como meio de exercer uma participação cidadã.

As competências arroladas para a área são:

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação;
- Utilizar das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção;
- Compreender e utilizar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade;
- Conhecer e usar língua(s) estrangeira (s) moderna (s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar;

- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (BRASIL, 2000, p. 126-132)

Todas as competências acima se referem à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. São formuladas a partir de uma concepção que compreende que o uso da linguagem se dá, também, para além dos muros escolares e serve como instrumento para entendermos os processos sociais. Ou seja, à escola é dada a responsabilidade de propor um processo de ensino-aprendizagem que conceba a linguagem como articuladora de significados e mediadora entre o homem e o mundo.

Ainda no mesmo texto, há uma explanação detalhada sobre quais conhecimentos de Língua Portuguesa são pretendidos pela escola, em seu objetivo de formar alunos que reflitam sobre o papel da linguagem em suas interações sociais. Segundo o documento, “o estudo de língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade.” (BRASIL, 2000, p. 137).

A partir dessa nova concepção, o aluno compreenderá como a linguagem reflete nossas ações e como a língua possibilita a manifestação de ideologias e a perpetuação de valores sociais, estando indissolúvelmente relacionada às esferas sociais. Com base nessa concepção de língua, é possível ao aluno perceber que ela é um objeto “manipulável” e manipulador, visto que é um construto social, histórico, trespassado por contextos sociais situados.

O processo de ensino-aprendizagem que contempla essa concepção de língua trabalha especialmente com textos. Isto é, a reflexão linguística, a análise da língua como produtora de enunciados e veiculadora de discursos partirá, portanto, do estudo do texto. No PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), a unidade básica da linguagem é o texto e o aluno é concebido como texto. O PCNEM afirma:

O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos (BRASIL, 2000, p. 139).

Desse modo, texto e homem são concebidos como dialógicos. Cabe, portanto, ao aluno, desvendar os múltiplos sentidos dos textos, as ideologias subjacentes à sua construção. Permanecendo nesse ângulo de percepção o documento enumera quatro competências e específicas para a área de Língua Portuguesa. São elas:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas);
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (BRASIL, 2000, p. 142-144).

A partir dessas quatro competências é possível inferir o conceito adotado pelo documento, no que se refere à concepção de produção textual. No entanto, apenas no texto direcionado ao Ensino Fundamental (PCN'S de Língua Portuguesa, 1997) há segmentada em capítulos a perspectiva adotada pelos documentos no que diz respeito à produção de texto. Nela, ao longo da exposição, são especificadas as noções de leitura e escrita como práticas complementares de produção textual, compreendida como um processo de prática de revisão de texto.

A língua escrita é contemplada pelo PCN'S (1997), subdivida em dois momentos: a prática de leitura e a prática de produção de texto, ambas “[...] organizadas em função do eixo USO-REFLEXÃO-USO” (BRASIL, 1997, p. 35). Observa-se, portanto, que o documento, ao adotar esse eixo de compreensão da escrita, assume a concepção de texto não como um produto, e sim como um processo.

Essa abordagem, da escrita como processo, potencializa o ensino de língua materna, visto que associa leitura e escrita como pertencentes a uma mesma esfera didática, contribuindo para a percepção de que o ensino da leitura e da escrita não é dicotômica, já que se trata de atividades complementares: a leitura auxiliando uma prática escrita que possa se constituir crítica e reflexiva. O documento assim afirma:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras (BRASIL, 1997, p. 40).

Assim, a aprendizagem de leitura proporciona ao aluno não apenas o acesso a informações, mas também permite que ele se torne um conhecedor de outros pontos de vista,

assim como um construtor de significados a partir daquilo que ele já sabe. E que, assim, possa formular e defender seu próprio ponto de vista.

Quanto à concepção de escrita como processo, ou seja, como uma atividade de natureza reflexiva, subjaz nos documentos a noção de linguagem como forma de interação social. Desse modo, assim como a linguagem não pode ser desvinculada de seus contextos interacionais, os discursos, materializados nos textos e configurados nos gêneros, também não podem ser concebidos, deslocados de seu contexto histórico-social.

Nos PCN'S de Língua Portuguesa (1997), é evidente a abordagem sociointerativa associada aos gêneros textuais-discursivos. A sugestão de trabalho didático, por meio dos textos, preconiza o estudo dos gêneros como ferramentas que poderão possibilitar aos alunos a promoção de uma cidadania plena e a inserção em esferas sociais mais prestigiadas socialmente. O documento afirma que “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 47). Desse modo, a “nova” proposta curricular compreende que trabalhar com os gêneros é uma possibilidade de aprender e compreender os usos sociais que fazemos da linguagem. Isto é, os saberes linguísticos desejáveis para quem tem como objetivo uma emancipação crítica podem ser adquiridos e expandidos por meio de textos que são produzidos socialmente.

Os gêneros, como objeto de ensino, propiciam à escola abordar tanto a linguagem oral quanto a escrita. Para que o aluno adquira saberes linguísticos essenciais à sua participação social, faz-se necessário que perceba que os gêneros são criados segundo um contexto social característico, logo são construídos sobre propósitos específicos. Quer dizer, para atribuímos sentido aos textos precisamos identificar suas condições de produção, isto é, os objetivos do locutor ao dizer e os interlocutores pretendidos.

Nos PCN'S (1997) há uma recorrência da expressão escritor competente relacionada ao objetivo do ensino de língua materna. Segundo a concepção dos documentos, escritor competente é o aluno que compreende que o texto não é produto, mas é fruto de um processo que se inicia com a leitura e que passa por etapas que incluem a primeira escrita, revisão e reescrita, observando atentamente nesse percurso os aspectos linguísticos e discursivos que irão compor o texto:

Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida [...]. (BRASIL, 1997, p. 49)

Pressupõe-se, portanto, que formar escritores competentes requer que a prática de produção de texto seja encarada como um processo contínuo aliado à leitura, ambas orientadas, portanto, à finalidade de se garantir formação integral de sujeitos autônomos e emancipados.

2.3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Apesar de desenvolvermos nosso trabalho apoiados no construto teórico de *folhado textual bronckartiniano*, achamos conveniente discutir a concepção de competência presente nos documentos oficiais. Para isso faremos um percurso pelo Ensino Médio, a partir da década de 80.

Com a Nova Constituição de 1988 que marca a redemocratização, a sociedade brasileira se ajusta ao novo cenário econômico mundial, ao passo que instituições internacionais interferem diretamente nas reformas da educação. Se, antes, a escola existia para suprir as necessidades da sociedade ao produzir mão de obra para a ocupação de cargos na indústria e burocracia, agora não mais. Especialistas e técnicos de empresas internacionais intervêm promovendo uma danosa desescolarização do ensino técnico.

É a partir desse momento que a concepção de competência surge no histórico da educação brasileira. Com a desescolarização do ensino técnico, a escola, não apenas a profissional, mas todos os outros segmentos se ajustam a um modelo de educação que tem como objetivo responder às demandas do mercado. Ao admitir a noção de competência, a escola se subordina ao mercado de trabalho. Segundo Moraes *et al*

A adoção da noção de competência, originária do discurso empresarial, não significa uma mudança meramente semântica, mas se inscreve no campo mais vasto de medidas econômicas e políticas implementadas a partir dos anos de 1980 pelos países capitalistas centrais. [...] a política educacional neoconservadora estabelece, através do ‘modelo de competências’ uma relação direta e subordinada da formação escolar ao sistema produtivo (MORAES *et al*, 2014, p. 23).

Desse modo, os interesses da coletividade não são considerados, enquanto apenas alguns setores da economia se beneficiam com essas medidas. Não há, portanto, um projeto educacional voltado para a formação humana integral, mas um currículo pensado a partir da necessidade “dos perfis de competência requisitados pelo mercado de trabalho” (MORAES *et al*, 2014, p.23).

Avançando nessa digressão histórica feita até aqui, Dolz e Ollagnier (2004) problematizam a noção de tal noção e questionam o seu uso pelos documentos oficiais, indagando se a adoção da noção de competência é uma necessidade ou moda pedagógica. A primeira dificuldade que se impõe é quanto ao significado do termo competência que, dependendo do meio onde é utilizado, ganha algumas acepções, como veremos adiante.

Historicamente a noção de competência, como vimos, no interior das relações de trabalho, “caracterizando as dimensões potenciais ou efetivas dos trabalhadores de agir eficazmente em função das exigências das empresas” (DOLZ e OLLAGNIER, 2004, p.10). Por outro lado, nas ciências linguísticas, essa concepção está ligada a Noam Chomsky, para quem “a competência sugere aquilo que o sujeito pode realizar idealmente, graças a seu potencial biológico” (DOLZ e OLLAGNIER, 2004, p. 10). Isto é, a competência para Chomsky seria uma capacidade inata ao ser humano.

Segundo Dolz, uma concepção bem comum é de competência como “a capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio (2004, p. 10)”. Acrescenta, ainda, que a concepção de competência “pode ser analisada como resultado de uma evolução das mentalidades pedagógicas” (DOLZ e OLLAGNIER 2004, p. 10).

Com base no que foi exposto até agora, podemos constatar que o termo competência não é, originariamente, uma concepção pedagógica, mas uma concepção muito utilizada e definida segundo o meio que a utiliza. O que nos interessa é seu uso nos documentos oficiais, mais especificamente, nos PCN’S (Parâmetros Curriculares Nacionais). Para Dolz e Ollagnier (2004, p. 37), o uso da noção deve ser problematizado, visto que as competências podem “transmutar-se em objetivos de ensino”.

Bronckart e Dolz (2004) ressaltam que a lógica das competências, no campo da educação, se propõe a melhorar os conteúdos dos currículos, de modo a adaptá-los para contextos efetivos de interação, o que poderia gerar educandos críticos, capazes de problematizar as situações nas quais estão inseridos. Contudo, eles fazem uma ressalva, pois lembra que alguns se apropriam dessa concepção para fins sociopolíticos, ou seja, a lógica das competências pode ser utilizada e induzida pela lógica do mercado, o que não seria adequado, quando se objetiva uma educação que promova a participação social de sujeitos emancipados e críticos.

Dolz e Bronckart (2004) afirmam também que, como consequência da não “existência” de classes sociais, são as leis do mercado que passam a estabelecer a ordem

social, ao passo que a globalização constitui-se como “vínculo entre os atores sociais”. Os autores acreditam que, apesar da problemática da formação vinculada ao mercado,

[...] a escolha dos objetos e objetivos de ensino não deve ser efetuada em função de propriedades exigidas de um aprendiz para se adaptar ao caráter flutuante das situações de trabalho, mas de uma análise dos domínios práticos necessários para participar plenamente da vida social e comunicativa. (DOLZ E BRONCKART, 2004, p.45)

Dito isso, Dolz e Bronckart (2004) não adotam o termo “competência” em seu modelo didático; preferem o termo capacidade, pois está “ligado a uma concepção epistemológica e metodológica”. Dizem ainda que, se o termo competência for equivalente ao que o termo capacidade significa hoje, poderiam adotá-lo em seus trabalhos.

A adoção da lógica de competências pelos currículos também é discutida por Perrenoud. Para esse autor, a noção de competências pode ser compreendida como uma metáfora de mobilização de recursos (saberes compartilhados e conhecimentos privados), ou seja, o aluno é “desafiado” a mobilizar os conhecimentos, desse modo, há uma efetiva participação do indivíduo nessa operação. Assim, a metáfora da mobilização é mais “fiel à complexidade dos processos mentais”, pois conforme, Perrenoud:

A mobilização não é apenas “uso” ou “aplicação”, mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação: em suma, um conjunto de operações mentais complexas que, ao ligá-las às situações, transformam os conhecimentos em vez de deslocá-los (PERRENOUD, 2004, p. 48).

Fica claro que, para Perrenoud, a mobilização vai além do uso de conhecimentos, ou seja, não é um simples movimento de transferência, de deslocamento de informação. Há envolvidos processos cognitivos mais complexos, que precisam ser aprendidas, para que, em outras situações, possam ser mobilizadas.

O autor critica os currículos diferenciados em que uns destinam-se ao ensino de cultura geral e outros, ao ensino de saberes práticos para os indivíduos que pretendem lançar-se na vida, atuando diretamente sobre ela. Perrenoud não concorda com a ideia que vincula a lógica das competências a *savoir-faire*, ou seja, a uma aplicabilidade direta dos saberes sobre o mundo. O autor acrescenta: “qualquer conhecimento permite operar sobre o real e, portanto, sobre o próprio indivíduo [...]” (PERRENOUD, 2004, p. 49).

Criticamente, o autor diz que à escola sempre se deu a incumbência de preparar os indivíduos para a vida, isto é, que o saber ensinado na escola pudesse, de algum modo, ser

aplicado no dia a dia. Ou seja, a escola sempre se preocupou em como ensinar o aluno a transferir o que aprendeu para situações do cotidiano. O autor não vê a metáfora de transferência de conhecimentos como uma noção apropriada, porque, segundo ele, não provoca nenhuma transformação, isto é, a metáfora trabalha com a ideia simplista de transferir determinados conhecimentos para “espaços” diversos.

Perrenoud se opõe a essa metáfora, contudo, sabe que alguns recursos cognitivos provêm de situações anteriores, mas não concorda que esses mesmos recursos possam ser transferidos, como se faz com informações armazenadas em computador que, dependendo da necessidade, podem simplesmente ser transferidas de um aparelho para outro. O que ocorre, segundo seu entendimento, é que

[...] Uma parte dos conhecimentos é descontextualizada e conservada na memória de longo prazo sob uma forma abstrata, pronta para ser contextualizada em outras situações. No entanto, esta não é regra: uma parte de nossos conhecimentos se conserva junto com seu contexto. Eles só são descontextualizados mais tarde, para serem recontextualizados, praticamente com o mesmo movimento. (PERRENOUD, 2004, p. 53)

Logo, o que deveria ser aprendido é como mobilizar esse movimento de descontextualização e recontextualização e não como transferir conhecimentos de um dado contexto para situações similares. A metáfora adotada por Perrenoud para explicar a lógica das competências é a metáfora da mobilização. É a partir dela que o autor tenta explicar a noção de competência como

[...] capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação complexa. A mobilização não reside nos recursos a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. A mobilização pertence à ordem do saber mobilizar. (LE BOTERF, *apud* PERRENOUD, 2004, p.56)

Desse modo, a metáfora da mobilização é mais apropriada, pois exige do educando um movimento constante de julgamento sobre seu próprio conhecimento, de modo que escolha as melhores estratégias para determinado tipo de situação.

Assim, a ênfase de Perrenoud, em relação às competências recai sobre a mobilização de recursos cognitivos. Para ele, ao agirmos sobre determinadas situações, mobilizamos recursos utilizados em momentos similares, julgando, no entanto, a relevância desses recursos para a situação que se apresenta. Perrenoud acredita que o educando pode aprender a administrar esses recursos e refletir sobre seu uso, o que acrescenta à metáfora um caráter dinâmico.

Para justificar sua preferência pela metáfora da mobilização, o autor cita o exemplo da fala. Segundo ele, “embora o homem tenha a capacidade genética de falar, deve aprendê-la”, isto é, no homem, reside a aptidão para a fala, no entanto, ele precisa desenvolvê-la.

Segundo Ricardo,

[...] as competências permitem enfrentar com algum sucesso as situações desconhecidas porque contêm certa intuição analógica que possibilita a mobilização de vários recursos e experiências anteriores, a fim de obter uma resposta parcialmente original que seja adequada à situação. É nesse sentido, que as competências se situam entre inovações e repetições. (RICARDO, 2010, p. 615)

Contudo, no ambiente escolar, essa aprendizagem da mobilização é limitada, visto que os alunos não aprendem como recorrer aos recursos em situações díspares, apenas recorrem a algumas estratégias para situações específicas, como é o caso dos vestibulares dos exames periódicos. Quer dizer, há no seio da escola um acúmulo de conhecimento, no entanto, não há uma preocupação em como ensinar a gerenciar essa totalidade de saberes ou como mobilizá-los, tal como já foi dito anteriormente.

Sendo assim, na ótica adotada por Perrenoud, a escola perde a oportunidade de estimular nos educandos não somente a busca pelo conhecimento, mas também perde ao não ensinar como gerenciar e mobilizar os recursos cognitivos aprendidos no meio educacional. O autor afirma que

a abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis (PERRENOUD, 1999, apud RICARDO, 2010, p. 619).

Depreende-se do que foi exposto até o momento que ao currículo por competências está vinculada, a princípio, uma noção que surge por meio da lógica do mercado, no entanto, como dito anteriormente por Bronckart e Dolz (2004, p. 37), “o projeto político-educativo não deve ser definido por valores induzidos pela lógica do mercado”. O currículo deve, portanto, por meio de seus objetivos, promover a emancipação e reflexão, de modo que o aluno reconheça sua condição e compreenda que a construção do saber se dá no mesmo espaço onde residem tanto os conhecimentos gerais destinados à formação humana, como conhecimentos que se propõem a capacitá-lo para o mercado de trabalho.

Ricardo faz o seguinte alerta:

A escola terá que ficar atenta às mudanças sociais, pois as competências exigidas podem dar ao sujeito os meios de sobrevivência no mercado, mas podem fazê-lo identificar e compreender os limites que o impedem de superar as condições atuais (RICARDO, 2010, p. 624).

Situação paradoxal, porém inevitável, quando se tem um projeto que instiga mudanças. Assim, as competências elencadas como prioritárias precisam ser revistas durante todo processo de aprendizagem, para que, quando inseridas em situações do cotidiano, fora do ambiente escolar, essas venham a dar conta dos desafios diários.

Com base no que foi exposto, a escola precisa pensar o currículo por competências, se é que, de fato, ele é adotado pelas instituições escolares, e fazer dessa prática uma ação reflexiva, de modo que sua aplicação seja problematizada e não apenas adotada cegamente sem uma postura crítica sobre suas potencialidades e equívocos.

2.4 FOLHADO TEXTUAL BRONCKARTINIANO

Bronckart (2012) concebe seu próprio aparelho conceitual no que se refere à organização do texto. Nessa perspectiva, todo texto é estruturado em três níveis, por camadas superpostas, que são: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Segundo ele

[...] Essa distinção de níveis responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual, mas a lógica de sobreposição que propomos se baseia, mais profundamente, na constatação do caráter hierárquico (ou pelo menos parcialmente hierárquico) de qualquer organização textual. (BRONCKART, 2012, p. 119)

O primeiro nível é a infraestrutura geral do texto, que é composta pelos tipos de discurso e suas modalidades de articulação. Os tipos de discurso são estruturas linguísticas limitadas que entram na composição de todo texto.

O segundo nível é composto pelos mecanismos de textualização, que são a conexão, coesão nominal e verbal e contribuem para a manutenção da coerência linear. Os mecanismos de conexão marcam o nexos entre as partes, contribuindo, portanto, para a progressão temática. Os mecanismos de coesão verbal organizam a progressão temporal, ao contrário dos demais, sua disposição depende dos tipos de discurso em que venha ocorrer.

Segundo Bronckart, o nível mais superficial é o dos mecanismos enunciativos. São constituídos pelas vozes presentes nos textos, seja a do próprio autor, seja de vozes sociais e

pelas modalizações. Segundo o autor, no interacionismo sócio-discursivo a ação de linguagem é executada com pertença quando há apropriação “das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 2012, p. 42).

Desse modo, para averiguar se o indivíduo, neste caso, o aluno, se apropriou das características da ação de linguagem, por meio de atividades de linguagem, analisamos se houve apropriação da capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursivas. Essas capacidades, na verdade, dizem respeito ao conhecimento, “domínio” ou não da organização geral de um texto e, para que isso ocorra, é necessário que o aluno esteja exposto a atividades de linguagem que propiciem a aquisição de conhecimentos concernentes às capacidades citadas anteriormente.

2.4.1 CAPACIDADES DE AÇÃO

Segundo Bronckart (2012), existem condições de aprendizagem para a produção de um texto e essas condições envolvem a aquisição de três capacidades, a saber: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

As capacidades de ação dizem respeito à compreensão da situação de ação de linguagem, do contexto de produção e do conteúdo temático. A situação de ação de linguagem, segundo o pesquisador genebrino, “designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual” (BRONCKART, 2012, p. 91). Isto é, são fatores externos que podem condicionar a produção de um determinado texto, visto que o produtor tem ou não uma representação particular de determinado gênero textual-discursivo, sendo induzido a agir de modo específico em detrimento de sua subjetividade.

Bronckart ainda estabelece uma divisão entre situação de linguagem externa e situação de linguagem interna. Para ele, a situação de linguagem interna ou efetiva é a que atua diretamente sobre a produção do texto. Isso se deve ao fato de que, segundo ele, uma *comunidade de observadores* pode descrever ou caracterizar as coisas de um modo, ao passo que o agente produtor reproduzirá uma versão particular a partir da representação que tem sobre as coisas.

Para exemplificar, ele cita o caso do jardineiro famoso que concede uma entrevista, em que fala sobre plantas ornamentais. Esse cenário comunicativo fornecerá ao pesquisador apenas informações relacionadas a esse momento. Não será possível, portanto, obter dados

extrínsecos a esse quadro comunicativo, como o que o jardineiro pensa a respeito dele mesmo, do assunto abordado na entrevista e sobre a própria entrevista.

Quanto a esse panorama, da inexistência da relação direta entre uma situação de ação e a produção de um texto, ou seja, ele afirma:

[...] as relações entre uma situação de ação e um texto empírico, por várias razões, nunca podem apresentar um caráter de dependência direta ou mecânica.[...] porque, mesmo se dispuséssemos de um conhecimento exaustivo da situação de ação interiorizada pelo agente, isso não permitiria, de forma alguma, que pudéssemos prever o conjunto das características do texto empírico produzido. As representações do agente são apenas um ponto de partida, uma base de orientação, a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas. (BRONCKART, 2012, p. 92)

Logo, a partir dessa base de orientação, o agente escolherá dentre os gêneros disponíveis, aquele que melhor se enquadra às características da situação de comunicação em que ele se encontra. Desse modo, quando se descreve uma ação de linguagem, é possível observar como o agente produtor caracteriza o contexto de produção, assim como, o conteúdo temático acionado por ele.

É, pois, nesse quadro de interação que o agente produtor mobiliza, entre os modelos textuais disponíveis no intertexto, aquele que melhor se adequa à interação comunicativa na qual se encontra. Segundo Bronckart (2012), reconhecer as características de um texto, isto é, caracterizá-lo só é possível ao detalhar-se a ação de linguagem efetuada em sua concepção.

Contudo, mesmo que a relação da produção de um texto empírico e uma situação de comunicação não seja uma relação óbvia, mecânica, Bronckart diz que existem fatores que exercem “influência necessária, não mecânica” (2012, p. 93). São eles: o mundo físico, mundo social e subjetivo.

O produtor, portanto, está situado em um contexto físico, que é definido por quatro variáveis:

- O lugar de produção: espaço físico;
- Momento de produção: isto é, a duração do tempo em que transcorre a produção do texto;
- O emissor: pessoa que produz o texto oral ou escrito;
- O receptor: pessoa que recebe o texto.

Todas essas instâncias estão interligadas à produção de texto, contudo, o receptor, em algumas ocasiões, pode não estar inserido no espaço-tempo do produtor, não se caracterizando como um interlocutor próximo. Em outras situações, há ainda um tipo de receptor que não tem a possibilidade de resposta, não se constituindo, portanto, em interlocutor de fato.

Como é sabido, os textos empíricos são produzidos em situações de interação específicas, em esferas sociais interativas, logo esses textos refletem práticas sociais, que são materializadas nos gêneros textuais. Sendo assim, a produção de um texto está condicionada a valores sociais, normas e regras. Segundo Bronckart (2012), esse mundo sociosubjetivo é formado pelos seguintes parâmetros principais:

- O lugar social: instituição social onde o texto é produzido: igreja, escola, mídias, etc.
- A posição social do emissor (estatuto de enunciador): o enunciador desempenha a função de professor, de palestrante, de comunicador, de médico?
- A posição social do receptor (estatuto de destinatário): papel social atribuído a quem recebe o texto. Papel social de aluno, de cliente, de paciente, de subordinado?
- O objetivo (ou objetivos) da interação: Qual o objetivo que o enunciador quer atingir ao enunciar uma determinada mensagem? Que efeito ele pretende produzir no receptor/interlocutor ao dar uma mensagem específica?

Outro elemento que indica a aquisição da capacidade de ação é o conteúdo temático. A toda informação dada em um texto, por meio de elementos linguísticos, próprios de cada língua natural, é dado o nome de conteúdo temático. A informação contida em um texto pode estar relacionada a objetos, a acontecimentos sociais, temas subjetivos, de mundos sociais diferentes.

Essas informações veiculadas por meio dos gêneros constituem-se em representações subjetivas de um agente-produtor. Por serem subjetivas, evidenciam que as informações se modificam de pessoa para pessoa, dependendo, portanto, do nível de conhecimento e desenvolvimento do agente produtor. Isto é, quanto mais experiente é o agente-produtor, suas

representações serão mais complexas, ao passo que estão armazenadas, mesmo antes da ação de linguagem ser efetivada.

Em síntese, o conteúdo temático são as informações contidas no texto, isto é, as representações que o agente-produtor elabora a partir de seu conhecimento de mundo e de suas relações sociais. Esse conteúdo se diversifica entre os agentes-produtores de textos, pois a apreensão do conhecimento não se dá de modo igual para todos; nossas representações do mundo são influenciadas pelo lugar social que ocupamos, por nossas crenças, ideologias e pelo objetivo que traçamos ao escrever/falar.

2.4.2 CAPACIDADES DISCURSIVAS

Os fenômenos textuais, no quadro do interacionismo sociodiscursivo, são abordados considerando a dimensão sócio-histórica da linguagem, isto é, o texto é compreendido como resultado de uma atividade de linguagem inserida em contextos sociais, históricos, culturais. Esses textos são produzidos socialmente, por sujeitos situados em um espaço, em consonância com objetivos e interesses próprios a cada formação social.

Essas formações sociais elaboram seus textos a partir de suas necessidades comunicativas e interacionais, contudo, apesar de apresentarem características em comum, esses textos, originados no interior desses espaços discursivos, não podem ser agrupados mecanicamente.

Quando um agente produtor elabora um texto, ele parte de conhecimentos preexistentes sobre aquele gênero, ou seja, recorre a modelos existentes no intertexto. Entretanto, a reelaboração de um gênero não escapa às representações particulares que o sujeito tem da situação de ação e da representação do próprio gênero de referência.

Como resultado e reflexo das relações sociais e como resposta às necessidades sociais de interação diversas, os gêneros são tão diversificados quanto as situações que os geraram. Sendo assim, estabelecer critérios que os identifiquem, que os agrupem torna-se uma tarefa complexa, visto que as relações sociais alteram-se a todo o momento. Desse modo, estabelecer critérios de classificação é quase inviável, se se quer partir de critérios como: “finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos acionados, suporte midiático (BRONCKART, 2012, p. 138)”. Essa inviabilidade ocorre porque esses critérios alteram-se em face das mudanças sociais que conseqüentemente refletem-se nos textos.

Em face da imprecisão, da complexidade de categorização mecânica dos gêneros, Bronckart recorre a outras instâncias para apontar as regularidades no interior dos textos. Ele assim nos diz

Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguística. (BRONCKART, 2012, p. 138)

É por meio desses segmentos que os gêneros se constituem. Esses segmentos são formas que estão relacionadas diretamente à estrutura morfossintática de uma língua natural, ou seja, há uma restrição natural imposta a esses segmentos, por isso são em número limitado. Bronckart os nomeia como “tipos de discurso, e os mundos virtuais em que se baseiam, de mundos discursivos”. (BRONCKART, 2012, p. 139) Tipos de discurso, em sua definição, são os elementos constitutivos da heterogeneidade textual, isto é, as línguas, linguagens e estilos.

Bronckart (2012) concebe o texto como a aglutinação de três camadas, ou melhor, concebe a organização de um texto como um folhado composto de três estratos: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos de enunciação. Os mecanismos de textualização e os mecanismos de enunciação referem-se às capacidades linguístico-discursivas, matéria para outro subtópico.

Segundo Bronckart, essa divisão do texto se torna eficiente quando o objetivo é compreender como um texto se organiza. A infraestrutura geral do texto, componente do folhado textual, é constituída pelo plano geral do texto, isto é, pelo modo como o conteúdo temático se manifesta; as sequências textuais, que são os modos de planificação do texto e os tipos de discurso. Os tipos de discurso são

[...] como formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional. (BRONCKART, 2012, p. 149)

Os tipos de discurso são, portanto, unidades linguísticas que compõem todos os textos. E mundos discursivos são os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem. Bronckart afirma que as atividades de linguagem criam um mundo virtual, semiotizado, ao passo que o mundo representado pelos agentes humanos é chamado de mundo ordinário. Ele distingue dois mundos que semiotizam a realidade: os mundos da ordem do narrar e os mundos da ordem do expor.

Na ordem do narrar o mundo discursivo não é o mesmo do mundo ordinário, contudo, deve apresentar elementos semelhantes para que os leitores encontrem pontos de contato e assim consiga estabelecer uma leitura versossímil. Bronckart (2012) faz ainda duas distinções quanto a esses pontos de contato do mundo do narrar com o mundo ordinário: há narrativas que apresentam pequenos “desvios” das regras do mundo ordinário em relação ao mundo criado, assim como, há narrativas com “desvios” mais acentuados, como no caso das fábulas e de contos fantásticos. E assim distingue um narrar realista do narrar ficcional. O primeiro pode ser analisado segundo critérios do mundo ordinário. O narrar ficcional, segundo ele, está apenas “parcialmente sujeito” a essa análise.

Na ordem do expor, o mundo discursivo, o conteúdo temático é avaliado segundo os critérios do mundo ordinário. Isto é, no mundo do narrar é esperado um conteúdo temático ficcional, que não dialoga completamente com o mundo ordinário, contudo, se ao expormos um elemento ficcional, da ordem do narrar em uma exposição, nosso interlocutor tomará essa atitude como falsa, pois no mundo da ordem do expor os critérios e validação estão em conformidade com o mundo ordinário.

Essa relação entre mundo virtual e mundo ordinário, pode segundo Bronckart (2012) ser explicada pela seguinte oposição:

Ou um texto, ou um segmento de texto, explicita a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem (agente-produtor, interlocutor eventual e sua situação no espaço-tempo); ou essa relação não explicitada, mantendo as instâncias de agentividade do texto uma relação de independência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação da linguagem em curso. (BRONCKART, 2012, p. 155)

Desse modo, o texto que explicita as relações entre o mundo virtual e o mundo ordinário *implica* diretamente os parâmetros da ação de linguagem, isto é, para que haja compreensão em relação ao texto é necessário que essas condições da ação de linguagem sejam conhecidas. Por outro lado, haverá uma relação de *autonomia* caso esses parâmetros da ação da linguagem, sua condição de produção sejam ignorados. Bronckart (2012) distingue, portanto, os mundos discursivos, que revelam sua relação com a condição de produção, daqueles que não o fazem.

2.4.3 CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

As capacidades linguístico-discursivas referem-se aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos. Todo texto, como visto anteriormente, pode apresentar variação quanto à sua estrutura. Contudo, essa característica não impede que o texto se torne um todo coerente, harmonioso. E são, justamente, os mecanismos textuais e enunciativos que garantem ao texto um sentido coerente, lógico, compreensível para seus leitores.

Bronckart agrupa os mecanismos de textualização nos seguintes conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Os mecanismos de conexão marcam as articulações, as trocas temáticas do texto e assinalam também os diferentes tipos de discurso que constituem um texto; e são nomeados organizadores textuais.

Esses organizadores textuais, segundo Bronckart podem desempenhar as seguintes funções:

- Balizamento ou demarcação: sinaliza os pontos de articulação entre as fases de uma sequência;
- Segmentação: demarca as partes constitutivas do texto e marca os diferentes tipos de discurso;
- Ligação ou encaixamento: mecanismos que conectam uma ou mais frases sintáticas;
- Empacotamento: “integram frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma sequência ou de uma outra forma de planificação”.(BRONCKART, 2012, p. 264)

A relação desses organizadores textuais com os tipos de discurso não é mecânica. Todavia, é possível observar que, em um tipo de discurso, a ocorrência de mecanismos de conexão específicos é mais provável do que em outros. Por exemplo, organizadores textuais que marcam tempo são mais recorrentes em discursos da ordem do narrar; organizadores lógicos, por outro lado, nos discursos da ordem do expor; organizadores espaciais sobressaem em sequências descritivas.

Os mecanismos de conexão nominal evidenciam as relações entre elementos que compartilham propriedades referenciais. Os pronomes ou sintagmas nominais são os responsáveis por demarcar essas relações. Bronckart também define duas funções para os mecanismos de conexão nominal: introdução e retomada.

O mecanismo de conexão com função de introdução insere elementos de significação que posteriormente darão origem a uma nova cadeia anafórica. A função de retomada é feita também por pronomes que, ao longo da cadeia, recuperam elementos citados anteriormente. Bronckart ressalta que o elemento antecedente de uma anáfora pode não estar visível na cadeia, sendo possível apenas inferi-lo no contexto e que nem sempre o antecedente de uma

cadeia anafórica será um pronome, pode ocorrer que uma oração inteira possa ser o referente dessa cadeia anafórica.

Mais uma vez, é necessário dizer que não há uma relação mecânica, uma relação imediata entre os tipos de discurso e os elementos de conexão. Entretanto, é possível observar a regularidade de alguns elementos em alguns tipos de discursos.

Nos discursos da ordem do narrar, é possível perceber reincidência de anáforas pronominais; em sequências descritivas, anáforas pronominais com determinantes possessivos. Nos discursos da ordem do expor há a presença de pronomes do caso reto, de primeira, segunda e terceira pessoa, com valor dêitico e anafórico. Nos discursos teóricos, onde predominam sequências argumentativas, as retomadas são feitas por anáforas nominais.

É atribuída aos mecanismos de textualização verbal a função de “contribuir para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais (BRONCKART, 2012, p. 273)”.

Isto é, os mecanismos de coesão verbal possibilitam a marcação do tempo e a organização hierárquica dos processos verbalizados no texto, revelando as relações entre os sintagmas. Os elementos que compõem o sintagma verbal operam de modo a contribuir para expressar as relações de tempo e matizes aspectuais e algumas modalizações. As relações de tempo e marcação de aspectualidade auxiliam na coerência temática, enquanto os marcadores de modalização concorrem para a manutenção da coerência pragmática.

Bronckart (2012) afirma que os determinantes do verbo é que são responsáveis pelas marcas de temporalidade, assim como alguns advérbios. Contudo, o valor expresso por esses determinantes devem ser avaliados considerando o momento da fala e o momento do processo traduzido pelo verbo.

A relação de simultaneidade, desse modo, pode ser identificada considerando o valor do verbo em relação a esses dois momentos. Já a relação de anterioridade, pode ser identificada no momento do processo em relação ao momento da produção. A de posterioridade do processo é identificada em relação ao momento da produção, acrescentando a esses dois processos o momento psicológico de referência.

A aspectualidade diz respeito “à expressão de uma propriedade interna ou não relacional do processo expresso, expressa pelos constituintes do sintagma verbal” (BRONCKART, 2012, p. 278). Esse sintagma verbal pode expressar significados particulares, contudo, reagrupam-se a classes limitadas com significados distintos e essas outras classes de significados são nomeadas como tipos de processos. Desse modo, esses tipos de processos são

simbolizados por determinados verbos, o que produz uma nova classificação, a dos tipos de verbos.

A gramática tradicional classifica os verbos em duas categorias: verbos de estados e verbos significativos. No entanto, a partir de Vendler (1967), Bronckart (2012), cita quatro classes de verbos: os verbos de estado, de atividade, de realização e de acabamento. Apesar de a terminologia parecer ordinária, mais uma entre tantas outras, o pesquisador genebriano diz que sua relevância se deve ao fato de que esses tipos de processos se relacionam diretamente com algumas funções da coesão verbal.

Ao procedermos à análise de textos empíricos, averiguando os mecanismos de coesão verbal, Bronckart sugere três categorias que devem ser consideradas: os processos, isto é, o sentido que é verbalizado pelas propriedades aspectuais e de situabilidade temporal objetiva; os eixos de referência, o momento psicológico de referência; e a duração, momento da fala, associada ao ato de produção.

Das afirmações precedentes é possível concluir que os mecanismos de coesão verbal contribuem para a organização temporal ou hierárquica das ações expressas pelos verbos. Segundo Gonçalves (2007), a coesão verbal é realizada principalmente “pelos tempos verbais, advérbios, certos organizadores textuais e unidades diversas de temporalização, que, por sua vez, dependem dos tipos de discurso insertos nos textos empíricos (GONÇALVES, 2007, p. 73)”.

2.5 MECANISMOS ENUNCIATIVOS- INSTÂNCIAS DIALÓGICAS

Na concepção de Bronckart (2012), quanto à análise de textos empíricos, a arquitetura interna dos textos pode ser analisada em três níveis, como visto anteriormente estes níveis são: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização, que se divide entre conexão, coesão nominal e coesão verbal e os mecanismos enunciativos.

Esses mecanismos enunciativos são responsáveis por marcar as vozes presentes no texto e cooperam para a instauração da coerência pragmática, tornam evidentes as opiniões que atravessam todo o discurso. O autor do texto é o responsável por definir, a partir daquilo que tem como finalidade ao escrever um texto, selecionar qual o meio mais apropriado para isso, é ele quem decide também o conteúdo temático, isto é, sobre o que vai “falar”, qual o gênero mais apropriado para tal empreitada, assim como escolhe o tipo de discurso adequado ao seu objetivo discursivo.

Contudo, Bronckart (2012), frisa, em seu texto, que a posição de autor empírico é contestada, problematizada por especialistas da literatura, pois estes entendem que, no momento de produção de um texto, seu agente empírico não é o único que atua na produção das ideias dispostas no texto, ou seja, não é o responsável absoluto pelo que é veiculado no discurso textual. Disposto a dissipar esse “problema” Bronckart faz a seguinte afirmação:

Todo texto oral, ou escrito, procede do ato material de produção de um organismo humano e, como em toda ação humana, esta intervenção comportamental está em estreita interação com o acionamento de um conjunto de representações, que estão necessariamente *inscritas* nesse mesmo organismo (BRONCKART, 2012, p. 321).

Fica evidente que para o autor, a ideia de transferir a outro a responsabilidade pelo que é dito, ou o compartilhamento dessa posição de autor é compreendida não como a existência efetiva de um ser responsável pelo que é enunciado. Essa instância é interpretada como representações que os sujeitos têm do mundo, dos objetos que o habitam, assim como das ideias que constituem os diferentes mundos discursivos.

Ainda que essas representações evidenciem um caráter individual, subjaz um caráter coletivo, isto é, são representações, porém são formadas na interação social, a partir do convívio humano, a partir do discurso outro. Bronckart diz:

Quer se tratem de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas, no sentido de que integram as representações dos outros, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las. (BRONCKART, 2012, p. 321)

Nossos discursos, nossas representações, carregam, portanto, as marcas que constituem o caráter dialógico da linguagem, isto é, estão impregnados de vozes que coabitam nosso dizer. Assim como as representações são constituídas, influenciadas pelo meio interacional, o autor do texto também mobiliza no intertexto, isto é, mobiliza no conjunto de textos disponíveis aquele que melhor se adequa ao seu propósito. Contudo, não é apenas o conteúdo temático que traz em si marcas dialógicas. O próprio gênero é um composto de representações de gerações precedentes, portando representações sociais coletivas.

Para Bronckart, é mais conveniente nomear a responsabilidade pelo que é enunciado, no caso de uma narração, a um narrador; nos mundos discursivos da ordem do expor, a um expositor. Àquele que é responsável por gerenciar essas vozes, por gerenciar os tipos de discursos presentes em um texto, o autor o nomeou de textualizador. Bronckart acrescenta a esse grupo outra entidade que assume os meios de concretizar os posicionamentos, a voz.

Essa voz defendida por Bronckart alinha-se à concepção adotada pelo grupo de Genebra que configura a linguagem como uma forma de interação social, visto que essas vozes localizam-se nos textos, independentemente do tipo de discurso veiculado. Isto é, as vozes são entidades enunciativas presentes em nosso texto, acionadas por nós para acordar nossa fala, seu uso aponta a característica principal da linguagem: a dialogia.

Segundo Bronckart, “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (2012, p. 326). Essa voz se adequará ao tipo de discurso: se o discurso for narrativo a voz será a do narrador; no discurso expositivo a voz é a do expositor. Porém, há casos em que outras vozes entram em ação acordando, corroborando nossa fala, sendo elas coordenadas pelo narrador ou pelo expositor.

Essas vozes são agrupadas por Bronckart nas seguintes categorias: vozes dos personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico. As vozes dos personagens são provenientes dos personagens próprios à narrativa, sejam humanos, sejam animais com características personificadas. As vozes sociais procedem de instâncias sociais, de personagens que não atuam diretamente no conteúdo temático, mas são arroladas pelo autor empírico para corroborarem, avaliarem determinado aspecto desse conteúdo temático. A voz do autor é a voz proveniente da pessoa que produz o texto, intervindo em toda a escrita, avaliando o conteúdo temático, ou seja, avaliando o enunciado.

Como afirma Bakhtin (2009, p. 152), “[...] a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é o diálogo”. Essa fala ratifica a ideia de que o diálogo está presente nos textos por meio das vozes. Em síntese, Bronckart considera que todo texto é polifônico, isto é, está imbricado por vozes diversas.

Outro mecanismo que tem como função básica demarcar posicionamentos, comentários e avaliações é a modalização. A modalização contribui, portanto, para o estabelecimento da coerência pragmática, conduzindo o leitor na interpretação do conteúdo temático. A modalização é realizada por estruturas linguísticas específicas, isto é, significantes próprios à função.

Quatro são as funções de modalização listadas por Bronckart:

As modalizações lógicas, que consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios do mundo objetivo [...];

As modalizações deônticas consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em valores, opiniões e nas regras constitutivas do mundo social [...];

Modalização apreciativas consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc[...]

As modalizações pragmáticas contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões, ou ainda, capacidade de ação. (2012, p.330 - 332)

Bronckart encerra sua explanação sobre as modalizações afirmando que, diferentemente dos mecanismos de textualização, que têm relação direta com os tipos de discurso, os mecanismos enunciativos, as estruturas linguísticas que expressam a modalização, não apresentam relação direta com o tipo de discurso. Não é possível, portanto, enumerar elementos modalizadores próprios a cada tipo de discurso, contudo, é observável que, em alguns textos, há a presença de unidades modalizadoras, enquanto em outros esse elementos são mais fortuitos.

Bronckart associa a presença ou não de modalizadores aos tipos de gêneros. Por exemplo, é raro, se não impossível, encontrar modalizadores em dicionários, enciclopédias, em manuais científicos. Em artigos científicos, cartas argumentativas e textos de opinião, ocorre o inverso, pois são gêneros que normalmente difundem temas polêmicos, cujo conteúdo é objeto de argumentação, conseqüentemente a ocorrência de modalizadores será maior.

2.6 SEQUÊNCIAS TEXTUAIS: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS GÊNEROS

Segundo Bronckart (2012), o *plano geral* de um texto pode variar, pois, os gêneros textuais, elementos no quais os textos se materializam, são ilimitados, refletem as esferas sociais das quais se originam, o que nos leva a concluir que, com o avanço tecnológico, outros gêneros podem vir a surgir, o que provocará o aparecimento de novos modelos de gêneros e o provável desaparecimento de outros.

Outro fator relevante quanto aos gêneros, sua multiplicidade e, ao mesmo tempo, sua singularidade, é a condição de produção, ou seja, a situação de produção, público-alvo a ser atingido, etc. Tudo isso age diretamente na constituição do gênero em si. À vista disso, torna-se complexa a tentativa de enquadramento, classificação dos gêneros.

Uma das teses defendidas por Marcuschi (2010) é a de que todos nós nos comunicamos verbalmente por meio dos gêneros textuais. E que esses gêneros são agrupados segundo critérios textuais, isto é, todos os textos possuem intrínsecos algumas características, regularidades preponderantes que possibilitam sua associação a grupos de gêneros textuais. Essas similitudes podem ser de ordem temática e estrutural, contudo, a natureza linguística de sua composição pode determinar em que grupo um texto poderá ser alocado.

Segundo Scheuwly e Dolz, a concepção de gênero é resumida da seguinte maneira:

- Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- Três elementos os caracterizam: conteúdo temático-estilo-construção composicional;
- A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. (SCHEUWLY e DOLZ, 2010, p. 23)

Desse modo, a afinidade entre um grupo de textos é estabelecida a partir de critérios externos e internos como finalidade, destinatários e conteúdo, assim como sequências estruturais internas que são definidas por sua função. Antes da preeminência dos estudos dos gêneros, os textos não eram compreendidos como estruturas que refletem as atividades sociais. Isto é, não havia relação entre o que era ensinado na escola e as situações reais de comunicação fora dela.

Schneuwly e Dolz (2010) propõem que o aprendizado de língua materna possa ser feito por meio do estudo dos gêneros textuais. Os autores afirmam que, na perspectiva do interacionismo social os gêneros são instrumentos mediadores, ou seja

há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente, numa situação definida por uma série de parâmetros com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (SCHEUWLY e DOLZ, 2010, p. 24)

Bronckart (2012) também afirma que os gêneros são mecanismos fundamentais de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. Os gêneros, para os autores, citados são elementos indissociáveis das esferas comunicativas e sociais, pois é dentro dessas esferas, desses âmbitos sociais, que se constituem.

Contudo, apesar do estudo de língua materna em algumas instâncias já ocorrer por meio dos gêneros textuais, ainda é comum o engano terminológico entre gênero e tipo textual

/ sequência textual. Marcuschi (2010) afirma que o tipo caracteriza-se como sequências linguísticas, enquanto os gêneros são os textos materializados.

Marcuschi (2010) e Passarelli (2012) concordam com a afirmação de que não se pode confundir a noção de gênero com a noção de tipo textual, no entanto, não significa dizer que ambos formam uma dicotomia. Ao contrário, gêneros e tipos textuais cooperam e “não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento (MARCUSCHI, 2010, p. 156)”. O tipo textual, portanto, é um dos componentes do gênero e auxilia no agrupamento destes. Schneuwly e Dolz (2010) afirmam que apesar de estabelecerem grupos de gêneros, não é conveniente que essa reunião seja estanque, isto é, não é possível determinar que os gêneros estejam condicionados, indefinidamente, a certo grupo. Os autores acreditam que há gêneros mais prototípicos em relação a esses agrupamentos.

As sequências textuais propostas por J.M.Adam e citadas na obra de Bronckart (2012) são: a argumentativa, narrativa, descritiva, explicativa e dialogal. Não é possível, contudo, a partir das tipologias textuais, identificar um gênero, pois alguns comportam, em sua composição, sequências textuais distintas. Marcuschi (2010), por exemplo, cita a carta pessoal para fundamentar essa afirmação. Segundo ele, a carta é um gênero no qual é possível identificar as seguintes sequências textuais: descritiva, injuntiva, expositiva e argumentativa.

Já Passarelli (2012) cita a fábula como gênero em que se verifica a presença de sequências narrativas, assim como sequências descritivas e argumentativas. Logo, não é possível utilizar a sequência textual como elemento de categorização dos gêneros. O trabalho com os gêneros só é plausível se os vincularmos às suas esferas de produção. É somente a partir dessa contextualização discursiva que os educandos conseguirão analisar e reconhecer os mais diferentes gêneros.

A expressão *tipo textual* faz referência às sequências textuais e não a um texto materializado. Sendo assim, os textos são concretizados através dos gêneros. Estes possuem em sua estrutura sequências textuais subjacentes a cada gênero, que lhe servirão conforme o propósito comunicativo. Nas palavras de Marcuschi,

Para a noção de tipo textual, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadora; e para a noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sóciohistórica. (2010, p. 158)

Isto é, a noção de tipo textual é uma noção relacionada a aspectos linguísticos; a noção de gênero está vinculada a situações concretas de comunicação. Como reflexo das

diferentes instâncias da vida em sociedade, os gêneros são tão variados como são variadas as relações sociais estabelecidas no interior dos grupos sociais. E as sequências textuais encontram-se no interior dos gêneros, servindo-lhes segundo critérios comunicativos regulares. Os critérios, segundo Marcuschi (2010), para delimitar uma sequência textual em relação à outra são linguísticos e estruturais.

Bronckart afirma que,

Qualquer que seja o gênero, a que pertençam os textos, de fato, estes são constituídos segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes. E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas. (2012, p. 138)

Quer dizer, a composição interna dos gêneros é marcada por formas específicas, dependentes dos recursos linguísticos. Bronckart faz ressalvas quanto às terminologias referentes aos segmentos internos dos textos. Ele aborda essas formas internas presentes nos textos como tipos de discursos, pois, segundo o pesquisador genebrino, esses traços internos “traduzem a criação de mundos discursivos específicos (BRONCKART, 2012, p. 149)” e se articulam a eles também.

Desse modo, a infra-estrutura dos textos é constituída por tipos de discursos, segmentos que entram na composição dos gêneros. Esses elementos que constituem a infra-estrutura do texto se caracterizam também pela “organização linear do conteúdo temático”(BRONCKART, 2012, p. 217). Ou seja, esses tipos de discurso são condicionados por restrições da língua, o que, conseqüentemente, os obriga a se reorganizarem segundo parâmetros sintáticos específicos ou segundo o eixo do sucessivo ou eixo sintagmático. Há quatro tipos de discurso: o interativo, teórico, relato interativo e narração. Na concepção adotada por Bronckart, é dentro desses tipos de discurso que se localizam as sequências textuais. Machado diz

[...] se admitimos que os tipos de discurso estão presentes em qualquer texto e que todo texto se baseia em determinado gênero, eles também são uma das característica dos gêneros [...] O máximo que temos é um critério – não exclusivo- para uma classificação de grandes famílias de gêneros de textos, levando em conta o tipo de discurso principal que os caracteriza. Nesse sentido poderíamos falar em gêneros narrativos, expositivos, interativos, ou de relato, mas conscientes de que se trata de uma classificação totalmente parcial. (MACHADO, 2005, p. 245)

Adam (1992) propõe, nas palavras de Bronckart, uma teoria para dar conta das sequências textuais. Para Adam, as sequências são protótipos que estão à disposição dos

falantes e resumem-se a cinco modalidades básicas, que são narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Como visto anteriormente, em um mesmo gênero, é possível localizarmos sequências distintas, o que reafirma o caráter diversificado da composição interna dos gêneros. Trataremos apenas da sequência argumentativa, pois é o tipo predominante nos gêneros argumentativos.

A sequência textual argumentativa, proeminente no artigo de opinião, tem como princípio básico a defesa de uma tese. Isto é, objetiva convencer o destinatário da legitimidade da tese defendida pelo produtor, diante de um objeto discursivo. Conforme salienta Bronckart, a argumentação vem sendo estudada desde Aristóteles. Mais recentemente, os estudos argumentativos têm se desenvolvido por meio da escola de Bruxelas, representada por Perelman e Olbreshs-Tyteca, e pelo Centro de Pesquisas Semióticas de Neuchâtel, com Grize e Borel.

Os estudos desenvolvidos por essas escolas têm como objetivo central descrever como se efetuam os processos argumentativos nas línguas naturais. Graize (1974) postula que esses processos argumentativos são representações semiológicas do raciocínio argumentativo, isto é “são esquematizações de objetos de discurso, as quais assumem formas diversas, em particular, a forma argumentativa [...]” (BRONCKART, 2012, p. 225). Essas representações semiológicas materializam-se nos textos e sua apreensão é possível por meio da construção de modelos cognitivos que permitiriam tornar esses esquemas argumentativos visíveis, assim como o “conjunto de raciocínio que parecem mobilizar”. (BRONCKART, 2012, p. 226)

Assim como proposto para as outras sequências textuais, a sequência argumentativa é apenas um modelo ou protótipo, nas palavras de Bronckart. Ela apresenta-se da seguinte maneira:

A fase de premissas (ou dados), em que se propõe uma constatação de partida;
 A fase de apresentação de argumentos, isto é, de elementos que orientam para uma conclusão provável, podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns (*topoi*), regras gerais, exemplos, etc;
 A fase de apresentação de contra-argumentos, que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc;
 A fase de conclusão (ou nova tese), que integra os efeitos dos argumentos e dos contra-argumentos. (BRONCKART, 2012, p. 226-227)

Deprendemos das afirmações precedentes que as sequências textuais materializam-se nos textos e que sua aplicação mobiliza operações cognitivas específicas e, conseqüentemente, formas de realização discursiva características. Contudo, não é possível

limitar o emprego dessas realizações a apenas um gênero. Isto é, a sequência explicativa, por exemplo, pode ocorrer em gêneros de esferas discursivas distintas. Ou seja, o uso dessas sequências textuais pode ocorrer em gêneros variados, gêneros que não possuam, a princípio, nenhuma relação, visto que podem se originar de esferas sociais diferentes, assim como de situações de comunicação dessemelhantes que demandem operações linguísticas singulares.

Diferentemente de Adam (1992), para quem o texto é definido pelas sequências que compõem sua estrutura, Bronckart (2012) defende a tese de que, os tipos de discursos, formas de organização linguística, constituem a base de todos os textos.

Um tipo de discurso pode ser encontrado em gêneros distintos, o que corrobora a tese de Bronckart. Desse modo, há textos homogêneos, assim como heterogêneos. Os homogêneos seriam aqueles textos em que há a presença de um único tipo de discurso; os heterogêneos, por outro lado, caracterizam-se por apresentar mais de um tipo de discurso. Contudo, sempre há a primazia de um discurso, ou seja, um tipo principal se sobrepõe aos outros tipos presentes.

Assim sendo, os gêneros não podem ser categorizados, tendo como princípio de classificação elementos linguísticos como as sequências textuais. Bronckart afirma que só seria possível uma classificação dos gêneros se se adotasse como critério a ação de linguagem empreendida na produção do gênero. A ação de linguagem, para o autor, é mais uma entre as diversas ações humanas a qual “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal” (BRONCKART, 2012, p.99).

Logo, quando se descreve uma ação de linguagem é possível observar como o agente produtor caracteriza o contexto de produção, assim como o conteúdo temático acionado por ele, pois é nesse quadro de interação que o agente produtor mobiliza, entre os modelos textuais disponíveis no intertexto, aquele que melhor se adequa à interação comunicativa na qual se encontra. Segundo Bronckart (2012), reconhecer as características de um texto, isto é, caracterizá-lo, só é possível ao detalhar-se a ação de linguagem efetuada em sua concepção.

3 METODOLOGIA

Para a execução deste trabalho, adotamos a pesquisa qualitativa designada com pesquisa-ação integral e sistêmica, doravante PAIS. Nesse tipo de metodologia, em especial, o pesquisador, além de empreender a pesquisa, envolve-se, no caso, como ator participante. Segundo Morin (2004), tem-se percebido entre os docentes a necessidade em observar o processo no qual se está inserido, a sala de aula e suas práticas, para compreender e enfrentar as complexidades do processo de ensino-aprendizagem.

3.1 PAIS: CONCEPÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA AÇÃO INTEGRAL E SISTÊMICA

A pesquisa ação-integral sistêmica constitui

(...) uma metodologia de pesquisa que utiliza o pensamento sistêmico para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução, no intuito de permitir a um ator coletivo de intervir nele para induzir uma mudança. (MORIN, 2004, p. 91)

Isto é, essa metodologia apresenta uma natureza social pragmática, empírica, democrática, cujo objetivo é transformar uma realidade a partir da implicação dos pesquisadores como atores de um processo. O docente que se envolve na pesquisa como ator constata uma melhoria significativa em sua prática, pois está envolvido em todas as etapas.

Essa metodologia de pesquisa adequa-se àqueles quadros em que os profissionais não se satisfazem apenas observando e gerando conhecimento sem envolver-se com a prática. Morin salienta que a associação entre teoria e prática é uma questão capital em pesquisa. Contudo, é no campo da educação que essa questão se torna evidente, visto que as salas de aulas são espaços contextualizados, inseridos em contextos específicos, o que torna a generalização das pesquisas um problema.

Diferentemente de outras ciências, a educação não é um campo fechado, concebido como reduto de teorias homogêneas. Ao contrário, a própria Linguística Aplicada evidencia como a educação precisa estabelecer vínculos epistemológicos com outras ciências para equacionar a complexidade do processo educacional.

Em ciências da educação, como bem coloca Morin, as pesquisas são complexas, pois o pesquisador pode ter como foco, em suas análises, o ato educativo em si, assim como as

práticas relacionadas a ele. A pesquisa ação-integral sistêmica enquadra-se nesse contexto dialógico, pois

[...] trata-se de priorizar o saber que é próprio à prática, de descobrir suas múltiplas facetas, e de situar suas interações dentro duma visão global. A pirâmide do saber coloca em prioridade a prática para integrar adequadamente todas as facetas do ato profissional (MORIN, 2004, p. 27).

Relevante observação Morin faz sobre o ato educativo. Para ele, a sala de aula, assim como seu entorno, são variáveis importantes a serem consideradas no processo de observação da Pesquisa Ação Integral e Sistêmica(PAIS). As variáveis humanas e sociais, ou seja, os alunos, o professor, seus pais, o bairro, não podem ser descartados ao se proceder à análise do ato educativo. Diante dessa complexidade, pode-se pensar na impossibilidade da realização da pesquisa. Contudo, a PAIS evidencia que a *complexidade do real* não pode ser ignorada, mas deve ser defrontada como elemento comum às ciências humanas.

Como observado inicialmente, a PAIS é “participativa e implica os atores em um entendimento, com vistas a uma mudança profunda tanto na reflexão como na ação”. (MORIN, 2004, p. 90) Logo, nessa metodologia de pesquisa, há a participação absoluta do ator-pesquisador. A preocupação não é apenas coletar informações para a partir daí extrair conhecimentos, mas é, antes de tudo, intervir diretamente sobre um estado de coisas, sobre uma realidade.

Crítica e reflexiva, a PAIS tem, entre seus objetivos, propiciar a alteração e transformação de um repertório discursivo preexistente à sua aplicação. Na PAIS, a reflexão e ação atuam concomitantemente sendo modelados à medida que o processo avança. Por visualizar o ato educativo como processo, a PAIS entende a mudança como algo planejado e reflexivo. Isto é, sua intervenção tem como princípio modificar, promover uma reflexão.

Justamente por implicar a participação ativa do pesquisador, na PAIS, os pesquisadores envolvidos precisam estar inteirados do processo e dos instrumentos arrolados pela metodologia. Por se interativa, não é um modelo estático, engessado, ele pode se adaptar às inconstâncias das relações humanas, o que exigirá um caminho de reflexão e ação. Como seu objetivo é propor uma intervenção, buscar soluções para problemas, não existem técnicas específicas, é necessário que o pesquisador crie ou adeque as ferramentas para sua aplicação em um campo específico.

Morin lembra que várias são as metodologias, como a que o pesquisador interfere, mantendo-se neutro diante da intervenção empreendida ou não. No entanto, nas pesquisas de cunho antropológico, nas quais o pesquisador também é ator, Morin diz que

[...] o pesquisador está mais implicado; a visão que ele nos dá acerca das sociedades, das pessoas e de suas características, é parcialmente marcada por sua subjetividade, isto é, por seu ponto de vista sobre os acontecimentos e suas significações, mesmo quando se referir às grades já conhecidas em sua disciplina. (MORIN, 2004, p. 115)

Contudo, o autor diz que o envolvimento do ator-pesquisador não ocorre por mera vontade de facilitar a evolução do grupo. Ele é parte integrante da pesquisa, agindo para promover mudança e atuar indiretamente sobre a solução dos problemas. Por participar tão ativamente na pesquisa, o ator-pesquisador, conseqüentemente, deve conhecer o quadro no qual está inserida a pesquisa, o que favorecerá suas intervenções.

Na pesquisa-ação integral sistêmica, além do ator pesquisador, estão envolvidos no processo outros atores-participantes, neste caso específico, alunos de uma escola Estadual de Ensino Médio de Vitória, Espírito Santo. Conforme aponta Morin, os participantes enredados na PAIS precisam estar conectados, não só quanto aos objetivos a se alcançar com a intervenção promovida pela metodologia de pesquisa, mas também com relação ao uso de uma linguagem em comum. Isto é, a utilização de um léxico compartilhado favorece a compreensão dos objetivos traçados e almejados.

Ratificando essa posição, os bilhetes orientadores, assim como a reescrita dos artigos de opinião, proporcionam o uso de uma linguagem comum tanto ao ator-pesquisador, quanto aos demais envolvidos no processo de pesquisa.

Na PAIS, o ator-pesquisador envolve-se em todo processo o que o leva a perceber o real não de modo generalizado, mas particularizado, com suas complexidades, potencialidades, suas questões cruciais, seus valores, seu repertório cultural, proporcionando-lhe o desenvolvimento de uma habilidade autorreflexiva que contribuirá para a apreensão subjetiva do meio no qual está inserido. Segundo Morin, o pesquisador-ator

Se tornará o autor de seu projeto que se situará em seu percurso de aperfeiçoamento profissional, capacitando-o a agir de modo cada vez mais refletido ou para desenvolver produtos educativos mais pertinentes que respondam às necessidades de sua vida de ator que pesquisa (MORIN, 2004, p. 33)

A realidade de uma escola, como neste caso específico, é tão singular, que somente uma metodologia que se propõe a intervir nessa realidade, de modo crítico e reflexivo, poderia comprometer-se de modo a perscrutar os elementos constitutivos de um todo real dentre outras realidades.

É da ação de intervenção da PAIS que surgirá uma teoria entre teorias já existentes que seja capaz de analisar minuciosamente um ambiente escolar sem lhe impor teorias universalizadas que não respondem às suas necessidades como realidade heterogênea e em constante transformação. Desse modo, a PAIS responde a esse quadro multifacetado que é o ambiente escolar, pois é uma metodologia que se “adapta às mudanças e se integra a perspectivas mais amplas (MORIN, 2004, p. 33)”.

3.2 METODOLOGIA - CAMINHOS PERCORRIDOS

Como dito anteriormente, optamos por trabalhar com a Pesquisa Ação Integral e Sistêmica, pois nos permitiria redirecionar o trabalho quando fosse conveniente. Após a discussão teórico-metodológica sobre a PAIS (Pesquisa Ação Integral e Sistêmica), é necessário discorrermos sobre as etapas da sequência didática, a partir da qual trabalharemos a leitura e a produção de artigos de opinião em sala de aula.

O objetivo de nosso trabalho é analisar a produção do artigo de opinião como um movimento de idas e vindas da escrita e como mecanismo para a reflexão de temas polêmicos em discussão na sociedade. Para isso, trabalhamos com a sequência didática que se constitui como uma sequência de atividades elaboradas a partir das capacidades linguísticas, textuais e discursivas necessárias ao aprendizado do artigo de opinião.

Em um primeiro momento, foi apresentada aos alunos nossa proposta de ensino, que consistia em discutir um tema polêmico que, posteriormente, seria escolhido pela turma. Apresentamos também como organizaríamos nosso trabalho: adotaríamos a sequência didática como metodologia. Neste primeiro encontro, apresentamos o texto “Conhecendo o Projeto de Escrita e Reescrita do Artigo de Opinião”, que consta no Anexo A; o texto “Introdução ao Gênero - Escrita e Cidadania” e o texto “Articulistas”, ambos no anexo B desta dissertação. Todos os textos foram muito comentados em sala de aula.

Antes de iniciarmos a sequência didática propriamente dita, pois estávamos no início do ano letivo e a escola passa por ajustes como distribuição de alunos por turma, escolha dos professores para cada turma, apresentamos um artigo de opinião e iniciamos a atividade com

o seguinte questionamento (escrito no quadro): Questionar é preciso? Em seguida, os alunos leram o artigo de opinião intitulado “Fácil Assim”? e responderam a algumas questões relacionadas ao texto. Tanto o texto como as questões constam no anexo C.

Quando as aulas se iniciaram “oficialmente”, aplicamos o primeiro módulo da sequência didática que está no Anexo D. Procuramos, durante toda a aplicação da sequência didática, trabalhar textos que abordassem a temática escolhida posteriormente pela turma: a redução da maioria penal.

No primeiro módulo, apresentamos aos alunos os seguintes textos argumentativos: “Sorria! Você está sendo desrespeitado em sala de aula”, “Câmeras em sala de aula geram debate e polêmica”, “Adeus às armas”. Todos os textos foram lidos durante a aula e, ao término, fizemos exercícios que visavam a que os alunos observassem características peculiares aos três textos argumentativos lidos.

O segundo módulo teve como objetivo analisar um artigo de opinião, contrapondo-o a uma notícia. O artigo de opinião lido foi “A mania nacional da transgressão leve”; a notícia, “Comissão do Senado rejeita proposta de redução da maioria penal”. Os textos foram impressos e entregues aos alunos, mas também foram reproduzidos em data show para melhor visualização e discussão. Ao final da leitura dos textos, os alunos responderam a algumas questões.

No terceiro módulo, foi discutido o que faz uma questão ser polêmica ou não. No quadro, escrevemos alguns enunciados (que estão no anexo D, módulo III) e discutimos quais deles seriam polêmicos ou não. Após a discussão, lemos o texto “Bastam duas razões para reduzir a maioria penal” e “Maioria penal aos seis. Afinal, nessa idade, eles já se vestem sozinhos”. Ao final da leitura e discussão oral, foram abordadas, nas atividades encaminhadas aos alunos, questões sobre a caracterização de um tema como polêmico.

A primeira produção escrita do artigo de opinião foi realizada após o terceiro módulo, situação diversa da sugerida por Schneuwly e Dolz (2010), para quem a produção inicial ocorre depois da apresentação da situação. Decidimos por esse caminho, pois observamos que havia uma insuficiência de conhecimentos básicos (relacionados ao tema, por exemplo) entre os alunos. E acreditamos que era conveniente ampliarmos o leque de atividades antes da primeira produção, para que tivessem um mínimo de embasamento para a elaboração do primeiro texto.

Esta escrita, porém não ocorreu na escola, mas em casa. Disponibilizamos, enviando aos e-mails dos alunos, dois textos: o primeiro intitulado “Razões contra a redução da

maioridade penal” e o segundo, “10 motivos a favor da diminuição da maioria penal”. Esses dois textos foram lidos e discutidos em sala. Também dissemos que, quando fossem escrever a primeira versão do texto, eles poderiam utilizar essas duas listas como apoio para a escrita do artigo de opinião. Não copiando as ideias apresentadas, mas utilizando as informações como argumentos para desenvolver o ponto de vista adotado por eles. Foi dado aos alunos um tempo para que escrevessem a primeira versão do texto.

No quarto módulo, trabalhamos o contexto de produção do artigo de opinião, isto é, conversamos com os alunos sobre os elementos que fazem parte do contexto de produção, como articulista, leitores, circulação e objetivo. No término, os alunos leram o texto “Maioridade seletiva” e, como em todos os textos anteriores, responderam a questões sobre o texto. No quinto módulo, os alunos estudaram sobre as diferentes vozes presentes nos textos. Para isso, leram novamente os textos “A violência na mídia e as consequências na formação da criança e do jovem”, “Maioridade penal aos seis, afinal eles já se vestem sozinhos” e “Bastam duas razões para reduzir a maioria penal”. Também leram o texto “Só há notícia se for muito ruim”. Em todos os textos, foram analisadas as diferentes vozes presentes.

Os organizadores textuais foram trabalhados no sexto módulo, momento em que foram entregues duas tabelas impressas: uma contendo elementos articuladores e outra, uma atividade em que os alunos deveriam encontrar um organizador textual apropriado para o enunciado. Esperávamos que, ao final da atividade, os alunos percebessem que os organizadores estabelecem e promovem relações de sentido entre as partes do texto.

No sétimo módulo, foi apresentado um quadro contendo exemplos de diferentes tipos de argumentos. O quadro foi lido e discutido em sala e, como exercício, os alunos deveriam apontar no texto “A violência na mídia e as consequências na formação da criança e do jovem” os argumentos utilizados pelo autor.

No oitavo módulo, os alunos puderam visualizar a estrutura do artigo de opinião, isto é, a estrutura escolar de um artigo de opinião. Para isso, foi entregue um texto impresso sobre a organização geral de um texto argumentativo, que foi lido e discutido. Também leram o texto “Corrupção cultural ou organizada” e, na sequência, responderam a questões relacionadas à estrutura do texto argumentativo.

No nono módulo, para dinamizarmos a sequência didática e promovermos um debate sobre a temática, sugerimos um júri simulado. Infelizmente não filmamos o júri simulado, para, posteriormente, transcrevermos o que foi dito pelos alunos. Contudo, percebemos que a atividade proposta auxiliou os alunos na escrita do texto. Mais do que isso, os alunos

perceberam que há diferentes pontos de vista sobre um determinado assunto, o que evidencia que os temas polêmicos de interesse da sociedade devem ser discutidos por todos.

A reescrita, que se insere no décimo módulo, assim como a escrita, não ocorreu em sala de aula. A primeira versão do texto dos alunos foi devolvida e junto seguiu um bilhete orientador, formulado pela professora-pesquisadora para que os alunos pudessem se orientar na reescrita dos textos. Juntamente com o bilhete orientador seguiu anexa uma tabela (que está no capítulo 4.1 Sequência Didática em sala de aula). Essa tabela teve como principal função orientar a escrita quanto a alguns elementos típicos da estrutura argumentativa, que deveriam constar no artigo de opinião.

Nesse intervalo entre a entrega dos textos (da primeira versão) e a reescrita (segunda versão), os professores vinculados à Rede Estadual de Ensino votaram pela paralisação das aulas, que durou 37 dias. Em razão disso, a reescrita (versão final do texto) se deu no decorrer das aulas que seriam repostas em função da paralisação. Essas circunstâncias não nos permitiram trabalhar outros momentos de reescrita do texto. Foram poucas as versões entregues, das quais utilizamos três como *corpus* desta dissertação. Logo, o que deveria ter sido o décimo primeiro módulo, devolver os textos e orientar os alunos para que comparassem as duas versões dos textos, observando o progresso na escrita, não ocorreu de modo adequado.

A produção desses textos foi avaliada conforme a participação dos alunos nas atividades durante a sequência didática, isto é, mesmo o aluno não produzindo a versão final do texto, ele teve sua participação avaliada, até mesmo porque a escola exige que uma nota seja dada ao aluno. De fato, o sistema escolar, às vezes, não contribui para a consecução das atividades planejadas. O atual sistema de educação dificulta o trabalho pedagógico que se propõe a extrapolar o livro didático: o professor acaba, muitas vezes, atrelado a um currículo rígido e suas atividades devem se pautar no material didático. Não trabalhar nesses moldes soa até mesmo como transgressão.

Entretanto, apesar dessas dificuldades, consideramos a sequência didática como uma metodologia inovadora, que se propõe a trabalhar o ensino de língua materna a partir dos gêneros textuais. Considerando que os gêneros textuais “estão relacionados à utilização da língua (BAKHTIN, 1997, p. 279)”, a sequência didática explora significativamente esses usos pelo ensino dos gêneros. Outra relevância do estudo reflexivo de língua materna por meio dos gêneros é que os gêneros textuais-discursivos são enunciados e como enunciados requerem de seu interlocutor uma resposta. E esta resposta, no nosso caso, veio pela reescrita dos textos, ou, até mesmo, pelo comentário de um aluno.

3.3 O *CORPUS* DA PESQUISA

O *corpus* utilizado nesta pesquisa é composto de artigos de opinião produzidos por alunos, de uma única classe, do segundo ano do Ensino Médio. A escola é uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, situada no município da Serra, no bairro Feu Rosa. As turmas do Ensino Médio dessa escola são compostas por vinte alunos, em sua maioria. Desse modo, nosso *corpus* é formado por um agrupamento de três artigos de opinião. A escolha dos exemplares não se deve ao fato de fazerem parte das melhores produções. O critério adotado foi o de o aluno ter produzido as duas versões do texto.

É importante salientar que as escolas, não apenas a escola escolhida para o desenvolvimento do trabalho, não têm o hábito de desenvolver tarefas relacionadas à produção de texto. Encontramos como dificuldade, entre outras, o desconhecimento do que seria a produção textual, principalmente, de textos argumentativos.

Apesar dos avanços nos documentos oficiais, como os PCN'S E PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares do Ensino Médio), no que diz respeito às propostas de intervenção pedagógica, como o trabalho com a produção e leitura de textos na perspectiva dos gêneros, no que tange às práticas de reflexão sobre o uso da linguagem, ainda se mantém uma distância considerável, entre aquilo que os documentos apregoam em suas páginas e o que ocorre, de fato, nas escolas.

Conserva-se, ainda, uma postura prescritiva, normativa quanto às práticas pedagógicas relacionadas ao uso da linguagem. Os próprios alunos estão habituados a desenvolver atividades de mera reprodução e memorização. E quando o professor lhes apresenta uma proposta inovadora, eles relutam em acatar essa nova forma de abordar os conhecimentos. Acreditamos que essa resistência é fruto da concepção de língua adotada pelos professores, ao longo da vida escolar desses alunos, ou seja, a concepção adotada pelos docentes se reflete, conseqüentemente, na postura dos alunos, quando estes se deparam com atividades que propõem o uso reflexivo da língua, tão diferente de práticas normativas a que estão habituados.

Os textos foram coletados no primeiro semestre de 2014, entre abril e junho. A coleta dos textos se deu a partir da proposta de produção do gênero artigo de opinião, de estrutura argumentativa, efetivada pela professora-pesquisadora. A temática da produção dos textos foi o projeto que prevê a redução da maioridade penal, no caso de crimes hediondos, praticados por menores de dezesseis anos. O tema foi escolhido pelos alunos dentre outros sugeridos pela

professora-pesquisadora. O interesse sobre o assunto deve-se, sobretudo, ao fato de os alunos residirem em um bairro cujos índices de criminalidade são alarmantes.

Antes de produzir a primeira versão do texto, foram apresentados aos alunos vários textos argumentativos para leitura. Esses primeiros textos tratavam da polêmica das instalações de câmeras dentro das salas de aula, tema também sugerido para a turma. Após a leitura e discussão dos três textos, os alunos fizeram atividades relacionadas à natureza argumentativa encontrada nos gêneros (editorial, artigo de opinião e dissertação argumentativa) estudados por eles.

Os alunos do segundo ano do Ensino Médio foram escolhidos como público da aplicação da sequência didática, pois, apesar de não estarem no último ano do Ensino Médio, período em que fazem a prova do ENEM e provas de vestibular, são alunos cuja competência argumentativa precisa ser desenvolvida, assim como necessitam desenvolver a prática de leitura e produção de textos argumentativos, visto que veiculam assuntos polêmicos de interesse coletivo. Assim, nosso empenho não se concentrava apenas em prepará-los para a realização de uma prova, mas sim em prepará-los para a leitura de/do mundo.

Outro motivo que justifica a escolha da turma é a inexistência, em anos anteriores, da prática de produção de texto argumentativo, ou seja, esses alunos do segundo ano do Ensino Médio atestam raramente ter produzido um texto dessa natureza, o que, conseqüentemente, prejudica a avaliação dessa prática como um processo.

Desse modo, nosso *corpus* é constituído pela produção inicial e final de três alunos, que estão inseridos em um contexto de escola pública, situada em um bairro considerado de periferia, ou seja, marginalizado. Contudo, ao salientarmos essas características da escola, assim como do meio onde está localizada, não temos a intenção de justificar os problemas ocorridos ao longo da aplicação da sequência didática. No entanto, não podemos negar que as particularidades, de um modo ou de outro, influenciariam em todo o processo.

Nossa pesquisa, portanto, insere-se no quadro, se não majoritário, representativo das escolas públicas estaduais. Um quadro que, apesar dos avanços individuais de alguns profissionais, conta com uma maioria quase que totalizante de profissionais que preferem o trabalho normativo ao reflexivo sobre a linguagem. A atual cena da educação brasileira destoa das propostas sugeridas pelos documentos oficiais, no que diz respeito ao trabalho com a leitura e produção de textos.

3.4 INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A instituição escolar situa-se em uma região considerada violenta, o bairro Feu Rosa, localizado no município da Serra, região da Grande Vitória. A escolha da escola se deve a uma questão pragmática: a professora-pesquisadora trabalhava na escola durante o período de aplicação da sequência didática, substituindo a professora regente, durante seu período de licença-maternidade.

A escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio iniciou suas atividades em 1991, dez anos após o povoamento do bairro. De início, a população de Feu Rosa foi constituída por moradores refugiados do deslizamento que ocorreu em Vitória, no bairro Taboazeiro (Morro do Macaco). A escola tem como clientela os alunos moradores do bairro, assim como moradores dos bairros adjacentes. Contudo, o atendimento a alunos do Ensino Médio ocorreu a partir de 05 de março de 1998.

No ano de 2007, novas mudanças ocorreram na organização curricular da escola. Em atendimento às normatizações nacionais, que substituíam a nomenclatura “Segundo Grau” para “Ensino Médio”, a unidade de ensino passou a ser dominada EEEM e, em 2009, com o retorno de algumas turmas de Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries), no vespertino, recebeu o atual nome: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio.

Esses movimentos constituem a história da EEEFM em questão. A unidade de ensino busca articular sua ação pedagógica com a comunidade escolar para que os alunos matriculados no Ensino Fundamental, no Ensino Médio (diurno e noturno) e no Curso Técnico em Administração (noturno), tenham garantidos o direito de aprender.

Em busca disso, preconiza o respeito às diferenças humanas e reconhece que todas as pessoas têm capacidade de aprender. A escola atua como espaço de problematização e socialização do conhecimento, possui programas pedagógicos no contraturno, voltados para o desenvolvimento humano do aluno, como ballet, taekwondo, oficinas de produção de textos e reforço em física e matemática. O material didático utilizado são livros oferecidos pelo governo: os alunos ficam de posse de um exemplar de cada disciplina, sendo que, ao final do ano, esses livros são devolvidos à escola.

A instituição atende alunos do próprio bairro, assim como alunos de bairro vizinhos, entre eles, Vila Nova de Colares e Jacaraípe. Seus alunos são provenientes de famílias de uma camada social desprivilegiada economicamente, com pais de baixa escolarização. A escola, assim como o próprio bairro, apresentava constantes quadros de violência. Contudo, a atual

gestão vem desenvolvendo um trabalho qualitativo, cujo objetivo é desassociar a imagem de violência que está vinculada ao bairro, como a seus moradores.

Os alunos estão inseridos em um contexto de exclusão social, associado à concepção de escola pública como projeto educativo de má qualidade. Enquadrados nesse lugar ideológico, perpetuam a ideia de que a escola pública oferece um ensino inferior e, assim, a grande maioria não se interessa, assim como suas famílias, em exigir do sistema público de ensino um atendimento de qualidade. Os alunos, muitas vezes, nem se apresentam interessados nas tarefas escolares, o que gera uma apreensão deficitária dos conteúdos ao longo dos anos escolares, ocasionando um déficit de aprendizado, mais perceptível ao final dos anos do Ensino Fundamental e Médio.

Muitos desses alunos trabalham para ajudar financeiramente suas famílias, o que pode gerar, por causa do cansaço, o desinteresse de alguns em relação à escola. No Projeto Político Pedagógico, a escola afirma que

O alto índice de criminalidade e de violência, somada à baixa expectativa de vida dos alunos, desafia a escola a pensar na formação de cidadãos que relacionem a aquisição do conhecimento ao desenvolvimento humano, mas também como uma possibilidade de transformar seus contextos de vida e da sociedade em um espaço menos excludente e democrático. Neste contexto, o fracasso escolar e a evasão (principalmente no noturno) se configuram em grandes desafios a serem assumidos pela escola. (PPP, 2014, p. 15-16).

A partir da leitura desse documento, é possível afirmar que a escola está engajada na transformação da sociedade na qual está inserida, tendo na educação o principal agente transformador. Contudo, por consequência também desses entraves, os alunos chegam ao Ensino Médio com limitações no aprendizado, principalmente no trabalho com leitura e produção de textos.

Apesar dos avanços dos estudos linguísticos nas universidades de todo país, do desenvolvimento de pesquisas sobre a linguagem, há um grande hiato entre o que é concebido nesses domínios e a escola, atualmente. Como é sabido, o que impera no seio escolar é a prática normativista quanto ao ensino de português, isto é, compreende-se ainda a língua como regras prescritas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).

Na instituição, encontramos professores que trabalham com essa tradição, assim como professores que tentam romper esses paradigmas. Contudo, o que se sobrepõe ainda é o trabalho prescritivo com a gramática: os próprios alunos, quando interpelados, orientados a desenvolverem atividades de leitura e produção de diversos gêneros, quando não se recusam,

questionam o porquê do não estudo de regras da gramática normativa. O detalhamento dessa situação é importante para compreendermos a escola como um meio complexo, singular, que precisa se reformular a partir de políticas públicas e linguísticas capazes de incluir e não de excluir.

No capítulo de análise, apresentaremos o percurso da sequência didática, desde a situação de produção do primeiro texto até a conclusão da proposta, que coincide com a reescrita dos textos, ou seja, a produção final dos alunos. Na sequência, um quadro com o nome de todos os módulos e os textos ou atividades desenvolvidas, com seus respectivos objetivos. Apresentaremos também um quadro de avaliação do gênero artigo de opinião, que auxiliou os alunos na reescrita do artigo, e, por fim, um quadro das capacidades observadas.

4 PRODUÇÃO TEXTUAL: UM PROCESSO DE IDAS E VINDAS

O ensino de língua materna e/ou a abordagem dos fenômenos da língua tem avançado para além de listas terminológicas e memorização de metalinguagem. A base teórica que assumimos postula que o ensino de língua deve partir dos textos produzidos empiricamente e socialmente, isto porque a língua acontece nos momentos de interação, ou seja, a língua é o meio pelo qual diversas atividades sociais se materializam. Logo, nada mais legítimo e coerente adotarmos essa postura no trabalho com a linguagem.

Como afirma Marcuschi (2010), nós nos comunicamos não por meio de fonemas, de unidades fragmentadas, mas por meio de textos. Ou seja, é por meio do texto que podemos visualizar o uso real da língua. Nos textos, produzem-se enunciados, isto é, sentidos e, em sua constituição, há muitos fatores envolvidos. A multiplicidade destes fatores (sociais, históricos e políticos) que entram na constituição do texto permite o seu estudo. O texto é, portanto, um evento comunicativo em que concorrem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Quer dizer, ao utilizarmos a língua como forma de interação, não fazemos simples combinações de estruturas, mas operamos sistemas que estão inter-relacionados e que nos servirão conforme nossas necessidades enunciativas.

Os textos são objetos empíricos, materializam ações sociais por meio de ações linguísticas. Essas ações linguísticas são observáveis nos textos. Marcuschi (2010, p. 84) afirma que o “texto é o observável, o fenômeno linguístico empírico que apresenta todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos da análise”. E o instrumento que articula os textos aos fenômenos linguísticos são os gêneros.

Todavia, o texto, materializado nos gêneros, não é o objeto a ser estudado pelos teóricos do sociointeracionismo. Para estes, o centro de suas análises é o ensino de língua materna, subsidiado pelo megainstrumento, os gêneros textuais. Marcuschi afirma que “o trabalho com texto não tem um limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria texto se incluam tanto os falados como os escritos” (2010, p. 51).

Desse modo, analisar os fenômenos linguísticos por meio dos textos pode ser considerado uma mudança de paradigma, visto que, em outras épocas, o ensino era focado na memorização de regras gramaticais, ou seja, a língua estudada e que se ensinava era um modelo idealizado e não a língua real, utilizada em contextos concretos, de uso. Contudo, Marcuschi afirma também que o texto não pode ser tomado como objeto perfeito e que “o trabalho com o texto tenha virtudes imanentes” (2010, p. 52). Este deve ser criterioso,

contextualizado e a escolha deve contemplar a diversidade, ou seja, o trabalho com o texto deve considerar tanto textos orais como escritos, das mais variadas esferas sociais.

À abordagem tradicional que era dada ao trabalho de produção textual subjaz uma postura teórica tradicional, reducionista. Geraldi (1997, p. 40) nos diz que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados em sala de aula”. Isto é, o nosso trabalho em sala de aula, o que consideramos como essencial em relação aos conteúdos a serem ou não ensinados, os modos de intervenção e mesmo nossas fontes de consulta, não estão desvinculados de nossos posicionamentos ideológicos e políticos.

Dessa forma, o trabalho com o texto, em especial, com produção de textos numa perspectiva interacionista, rompe com concepções de linguagem como expressão do pensamento ou também como instrumento de comunicação apenas. A concepção para o trabalho com produção de textos adotada por nós é a que a linguagem é uma *forma de interação*. Ou seja:

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala (GERALDI, 1997, p. 41).

Sendo assim, nesta concepção, escrever ou produzir um texto é interagir socialmente, agir sobre o outro, ou seja, produzir enunciados intencionais, com fins e objetivos específicos. Produzir um texto não é mais uma atividade que tem como principal função preencher um espaço vazio nas aulas de português ou ser instrumento de punição.

Segundo Leal, “a perspectiva interacionista da língua vem permitindo, há algum tempo, redimensionar o processo ensino-aprendizagem do texto escrito na escola” (LEAL, 2008, p. 53). A partir desse novo paradigma, o ensino de produção de texto não é uma atividade solitária, de *dizer* para não ser ouvido. O processo de ensino-aprendizagem do texto realmente se tornou um processo de parceria entre professor e aluno, ou seja, um espaço de diálogo e de constituição de sujeitos. Isto porque a escrita, nessa nova concepção, é interpretada como articuladora de ações e de subjetividades; possui, portanto, a função social de mediadora entre o sujeito e o mundo.

A função social da escrita varia conforme a concepção de linguagem, mas também se diferencia em virtude dos contextos sociais e culturais. Em comunidades mais formais e “modernas”, a escrita tem relevância crucial para determinadas funções sociais. A escrita, no

contexto escolar, como função punitiva ou como atividade que se prestava a narrar como foram as férias, é uma herança infeliz que culminou em gerações que desprezam o ato de escrever e que não o compreendem como uma prática social que está relacionada diretamente, como diz Passarelli (2012) às necessidades reais do falante.

A produção textual hoje, diferentemente da adotada nas práticas tradicionais, encerra a noção de escrita como função social. Dessa forma, o objetivo principal da escola, ao trabalhar a produção textual, é o ensino crítico de língua materna, ou seja, possibilitar que os aprendizes apreendam os diversos usos que podemos fazer da língua, não como instrumento de comunicação, mas como meio de intervir no mundo, como modo de ação.

Passarelli (2012) nos convida a uma reflexão sobre a função da escrita na contemporaneidade de modo a situar a produção de texto nesse contexto. A autora relaciona duas funções da escrita: a utilitária e a desinteressada. Os textos utilitários são aqueles que produzimos em contexto escolar, que servem a um determinado objetivo pedagógico, assim como aqueles que se relacionam a usos sociais formais da escrita. Os textos com função desinteressada não têm um fim prático; sua função é apenas estética, isto é, são elaborados com o objetivo de proporcionar prazer.

Menegassi (2013), nesta mesma perspectiva, que trata o ato de escrever como processo, aponta quatro concepções de escrita, conforme exposto a seguir. A escrita com foco na língua relaciona-se a um trabalho com questões de metalinguagem e ao aprendizado de regras gramaticais que seriam suficientes para se escrever bem. A escrita como dom aponta que os autores de textos escrevem a partir de conhecimentos internalizados, sejam regras normativas, sejam conhecimentos de mundo. A escrita como consequência está relacionada a alguma outra prática escolar, ou seja, é um produto de atividades pedagógicas anteriores.

Finalmente, a escrita como trabalho *trata processualmente o ato de escrever*, ou seja, há etapas que precisam ser respeitadas para que o texto apresente o caráter dialógico da linguagem, são elas: “planejamento - execução do texto escrito - revisão e reescrita” (MENEGASSI, 2013, p. 109). Seguir esse percurso configura a escrita como trabalho, já que escrever guiado por essas etapas evidencia um trabalho árduo e contínuo com o texto.

Bem sabemos que cabe à escola o ensino de textos que propiciem ao aluno sua inserção em meios sociais complexos, seja como instrumento de acesso a esses meios, seja como modo de manutenção de um lugar, de um *status quo*. Contudo, a escola não deve se limitar à “domesticação” escrita, mas deve também ter como meta o ensino crítico de língua

materna, utilizando esse espaço do processo ensino-aprendizagem de textos para a desmistificação de verdades cristalizadas que cooperam com a exclusão social.

Logo, o trabalho com o texto deve estar associado à perspectiva que compreende a escrita como prática de letramento, cujo objetivo é promover emancipação epistemológica. Desse modo, o ensino de produção de texto deve ser encarado como um espaço de construção de cidadania.

Um modo de associar essa promoção da cidadania à necessidade pragmática de domínio de determinados textos escritos é trabalhar, segundo Passarelli (2012, p. 66), “em uma perspectiva que resgate os valores humanos dos sujeitos mais diretamente implicados em tal processo”. Isto é, imprimir ao ensino de língua materna uma ótica mais *humanista*. Logo, os envolvidos no ensino da escrita textual consideram que, por trás do texto produzido, há um sujeito-autor-singular, fruto de contextos sociais, os quais se refletirão nessa escrita.

Passarelli nos alerta que:

Caracterizar a produção escolar escrita por esse critério da modalidade - alheio às utilizações reais e concretas e a uma concepção específica da modalidade escrita da linguagem- indica que a escola, ao operar com um modelo de língua, subtraiu da práxis linguística marcas que lhe são peculiares, como a dialogicidade, a relação intersubjetiva, a historicidade. (SUASSUNA, 1995, p. 42-43, apud PASSARELLI, 2012, p. 70).

Desse modo, o ensino de língua, por meio de atividades de produção de texto, possibilita que, pela prática escrita, os alunos se tornem usuários conscientes da língua. O aluno assim compreende que essa prática está estritamente relacionada às práticas sociais. Portanto, a escrita concebida como processo não está desvinculada das situações reais de comunicação, de uso. Mesmo quando deslocamos a situação de produção de um determinado gênero para o ambiente escolar, devemos estar atentos a que essa situação seja o mais o mais fiel possível à cena real de uso do gênero, de modo que o discente consiga entender em que plano se dá o uso efetivo do gênero.

O trabalho com o texto não é, pois, uma via de mão única. Quer dizer, considerado como um processo, o ensino da produção textual envolve não apenas o aluno, mas também o professor. Não mais no sentido de detentor do conhecimento, mas como parceiro que ensina, mas que também aprende ao ensinar. Essa atitude participativo-mediadora pressupõe um professor que concebe a língua como dialógica viabiliza a interação entre sujeitos. Ao assumir essa postura receptiva, o professor estabelece uma relação que evidencia ao aluno que o seu

texto não será um produto desarticulado do contexto real, mas será fruto de um processo de trocas significativas entre eles.

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA: ARTIGO DE OPINIÃO

Nesta seção, daremos início à análise do *corpus* constituído por artigos de opinião produzidos por alunos do Ensino Médio. Para isso, utilizaremos quatro tabelas: a primeira (sinopse da sequência didática) apresenta a trajetória do trabalho desenvolvido em sala de aula. Foi criada pela professora-pesquisadora, seguindo a ordem em que a sequência ocorreu; a segunda (quadro sobre o percurso da sequência didática e seus objetivos) descreve quais os objetivos de cada módulo; a terceira (quadro de avaliação - artigo de opinião) foi criada tendo como parâmetros as tabelas encontradas nos trabalhos de Passarelli (2012) e Uber (2007/2008); por fim, a quarta, uma tabela de análise das três capacidades envolvidas: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas, foi desenvolvida por meio da tese de Doutorado de Gonçalves (2007).

A escolha do artigo de opinião se justifica, principalmente, por este texto vincular questões polêmicas e controversas, o que possibilita o posicionamento diante da questão levantada. Ao assumir uma opinião, autor do artigo aciona argumentos que validam seu ponto de vista. Desse modo, a escrita de um artigo de opinião, assim como sua leitura, exige uma postura crítica e reflexiva sobre a realidade na qual nos encontramos.

Entender o processo de escrita, de constituição de um artigo de opinião, é, antes de tudo, compreender que os gêneros textuais-discursivos são espaços de mediação cultural. Compreende-se, portanto, que diferentes ideologias estão imbricadas nos textos, logo, há a consciência de que existem outros pontos de vista diferentes do ponto de vista do produtor do texto. Sendo assim, produzir um texto é estar inserido em um contexto heterogêneo, onde a linguagem humana é construída e reconstruída a cada interação verbal.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, um bom produtor de texto é aquele que

(...) pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 2002, p. 139)

Construir textos é, pois, uma prática de inserção cultural e de conhecimento do uso social que se pode fazer da linguagem. Produzir um texto é elaborar conhecimento, é constituir-se como sujeito cidadão que sabe relacionar os discursos a contextos históricos sociais situados.

A seguir, apresentamos as tabelas a que nos referimos anteriormente e que nos auxiliarão na compreensão da análise do *corpus*:

Apresentação da situação:

- Objetivo: discutir, por meio do artigo de opinião, a problemática da “redução da maioria penal”, tema escolhido pela turma.
- Gênero: artigo de opinião.
- Momento de Produção: em casa.
- Lugar Social: Escola Estadual do município de Serra/Vitória/ES.
- Enunciador: aluno disposto a produzir o artigo de opinião.
- Destinatário: professora-pesquisadora / comunidade escolar.

Objetivos da produção inicial do artigo de opinião:

- Refletir sobre tema polêmico em discussão na sociedade.

Módulos:

- Apresentando os textos: reconhecendo diferentes gêneros do discurso argumentativo
- Informação x Opinião
- Questões polêmicas
- Contexto de produção do artigo de opinião
- Diferentes vozes presentes no artigo de opinião
- Organizadores textuais
- Tipos de argumento
- Estrutura do artigo de opinião
- Aprofundando a discussão sobre a temática
- Reescrita do artigo de opinião
- Devolução dos textos dos alunos

Tabela 1: Sinopse da sequência didática- Artigo de opinião (quadro elaborado pela pesquisadora).

Descrição dos módulos	Sequência dos módulos	Objetivo dos módulos
Apresentação da situação de produção	-	Apresentar a situação de produção para que os alunos possam saber por que vão escrever.
Apresentando textos de diferentes gêneros do discurso argumentativo	1	Reconhecer diferentes gêneros do discurso argumentativo.
Informação x Opinião	2	Analisar, respectivamente, uma notícia e um artigo de opinião.
Questões polêmicas	3	Definir uma questão polêmica que possa servir de tema para a produção.
Escrita da primeira versão	-	Escrever a primeira versão do texto a partir da questão polêmica escolhida.
Contexto de produção	4	Identificar os contextos de produção de um artigo de opinião.
Diferentes vozes presentes nos textos argumentativos	5	Distinguir as diferentes vozes com as quais o articulista interage.
Organizadores textuais	6	Identificar as relações entre as partes de um texto.
Tipos de argumentos	7	Conhecer e identificar os tipos de argumento presentes no texto argumentativo.
Estrutura do artigo de opinião	8	Analisar o esquema argumentativo e a organização textual de um artigo de opinião.

Devolução dos primeiros artigos de opinião	-	Devolver aos alunos a primeira versão dos artigos com o bilhete orientador.
Aprofundando a discussão sobre o tema escolhido	9	Discutir, por meio de um júri simulado, a questão polêmica: “Redução da maioria penal”.
Reescrita do artigo de opinião.	10	Reescrever o texto produzido.
Análise das produções finais	-	Analisar os textos reescritos, nos quais foi anexado o bilhete orientador.
Devolução dos textos dos alunos	11	Devolver os textos e orientá-los para que comparem as duas versões dos textos, observando o progresso na escrita.

Tabela 2: Quadro sobre o percurso da sequência didática e seus objetivos (quadro elaborado pela pesquisadora)

Crítérios	OK	ALTERAR
Adequação do título		
A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?		
Construção textual compatível com estrutura e características do gênero textual-discursivo solicitado? Seu texto pode ser considerado um exemplar de um artigo de opinião?		
Presença de contextualização adequada da questão discutida?		
Explicitação da posição defendida e uso de argumentos para defender a posição assumida?		
Uso adequado dos movimentos argumentativos: sustentação, negociação, contra-argumentação, refutação?		
Presença de conclusão adequada?		
Seleção de informações relevantes?		
Uso de operadores argumentativos?		
Adequação às normas gramaticais?		

Tabela 3: Quadro de avaliação - artigo de opinião (quadro elaborado pela pesquisadora)

Gênero	Artigo de Opinião
Objetivos	a) Enviar o texto para o destinatário, no caso, à professora e, posteriormente, aos alunos do projeto de produção textual. b) Defender um ponto de vista sobre a temática escolhida pela turma e tentar convencer o destinatário.
Plano textual	a) O produtor do texto desenvolve uma trajetória argumentativa? b) Seleciona um aspecto da questão polêmica, delimitando sua argumentação?
Coesão e mecanismos de concatenação	a) Há a presença de organizadores argumentativos de modo que garanta ao texto um desenvolvimento linear?
Vozes	a) Trabalha as diferentes vozes, ou seja, as diferentes informações e posições a respeito de um assunto?
Modalização	a) O estudante consegue identificar e aplicar ao texto modalizadores?

Tabela 4: Quadro sobre as capacidades observadas (Fonte: GONÇALVES, 2007).

A partir dessas tabelas, foram analisadas as produções dos alunos que serão transcritas a seguir. Em um primeiro momento, será apresentada a primeira versão do texto produzido, um quadro de avaliação da produção, bem como o bilhete orientador. Em um segundo momento, será apresentada a reescrita, com uma análise dos critérios de correção, das capacidades observadas e uma discussão dos resultados:

4.2 PRIMEIRA PRODUÇÃO

A solução é mesmo prender os jovens?

A cada dia o índice de menores infratores aumenta, os menores infratores representam 17,8% da população brasileira, porém devemos responsabilizar apenas os jovens por seus atos? A resposta para essa pergunta é não. Porque a verdadeira causa do problema é um estado de injustiça social que gera e agrava a pobreza em que se encontra grande parte da população. Algumas das verdadeiras causas para o envolvimento de menores na vida de crime são a educação, a saúde, a moradia e outros serviços básicos que são precários e prejudicam o desenvolvimento social e mental de jovens e adolescentes levando-os a se guiar pelo caminho do crime e das drogas. O que realmente é necessário para que não hajam mais menores na vida do crime é orientá-los para que estudem e sigam os caminhos corretos em sua vida. A redução da maioridade penal não é uma solução, é só uma remediação que poderá acabar em outro problema futuramente. Existe uma lista com 18 razões para que a lei da redução da maioridade penal não seja atendida, três delas me chamam mais a atenção, são elas: colocar o jovem na prisão não os torna melhores – o índice de reincidência nas prisões é de 70%- não há dados que comprovem que o rebaixamento da idade penal reduza os índices de criminalidade juvenil; o sistema carcerário brasileiro tem a 9ª maior população carcerária do mundo e um sistema prisional superlotado com aproximadamente 500 mil presos; educar é melhor e mais eficiente do que punir. A educação é fundamental para qualquer indivíduo se tornar um cidadão, mas é realidade é que no Brasil muitos jovens são excluídos desse processo. Puni-los com o encarceramento é tirar a chance de se tornarem cidadãos conscientes de direitos e deveres. Portanto, não devemos tratar nossos jovens como adultos que destruíram suas vidas, os jovens devem receber uma nova educação para que não haja envolvimento com as drogas e os jovens se tornem grandes cidadãos de bem.

Quadro de avaliação

- 1- Título adequado à proposta. Logo no primeiro parágrafo, o texto traz um dado estatístico, mas não cita a fonte.
- 2- A questão discutida é controversa, logo é relevante socialmente. Contudo, a discussão é superficial, apresentando apenas um ponto de vista: o de que a redução da maioridade penal não constitui solução.
- 3- Algumas características de organização do texto não foram respeitadas, como a questão da divisão de parágrafos, marcando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. É um artigo de opinião genérico.
- 4- Contextualização genérica para situar o leitor sobre o assunto.

- 5- Exposição da posição defendida e uso de argumentos superficiais para defender seu ponto de vista.
- 6- Há movimentos argumentativos, como a refutação e a sustentação.
- 7- Conclusão baseada no senso comum.
- 8- Seleciona poucas informações relevantes, o que torna o texto pouco informativo.
- 9- Uso de alguns operadores argumentativos, assim como algumas anáforas nominais e pronominais.
- 10- Problemas microestruturais, como o uso incorreto de algumas normas gramaticais relacionadas ao uso da pontuação, o que gera a não adequação à norma padrão e repetição demasiada de algumas palavras.

Capacidades presentes e não-presentes

Contexto de produção - capacidades de ação

- a) Envia seu texto para outros destinatários.
- b) Demonstra ter um posicionamento, mas a seleção dos argumentos não favorece a adesão do interlocutor.

Plano Textual - capacidades discursivas

- a) É possível reconhecer o emprego de modelo argumentativo prototípico, mas com alguns problemas: apresentação de um fato; argumentação ineficaz, posicionando-se contra; uso de argumento baseado no senso comum para convencer o interlocutor e de uma conclusão genérica.
- b) Delimita a questão: redução da maioria penal.
- c) Não contra-argumenta.

Textualização - capacidades linguístico-discursivas

- a) Utilização restrita de operadores argumentativos.
- b) Há vozes quando, por exemplo, diz: “devemos responsabilizar”, incluindo-se nessa voz, isto é, o próprio autor assume um posicionamento e, ao citar uma “lista com 18 razões para não reduzir a maioria penal”, traz para dentro da discussão proposta por ele uma voz que corrobora sua tese: a da não redução da maioria penal.
- c) Há modalização apenas em: “poderá acabar em outro problema futuramente”.

Bilhete orientador

Aluno A,

- Procure contextualizar o tema a ser discutido, afinal seu leitor precisa saber o motivo que o levou a querer abordar esse assunto.
- Evite a repetição de alguns vocábulos, substitua-os por palavras sinônimas ou reestruture o período de modo a evitar o uso demasiado de algumas palavras.
- Lembre-se: a estrutura típica de um artigo de opinião é constituída por parágrafo de introdução, parágrafos de desenvolvimento e parágrafo de conclusão.
- Use argumentos para dar credibilidade ao seu texto, assim como evidenciar para seu leitor que o autor do texto é um leitor “conectado” aos assuntos polêmicos da atualidade.
- Releia seu artigo e tente perceber onde ele pode ser melhorado. Atente-se às ideias dispostas ao longo do texto. E os parágrafos? As ideias mantêm relação com os períodos anteriores?!
- Cuidado com expressões da fala (elas são adequadas à fala) que você reproduz no texto escrito. Procure substituí-las por vocábulos mais utilizados na escrita.
- Parabéns, na primeira versão, você já explora alguns argumentos. Com certeza, na reescrita, você conseguirá se sair melhor ainda!

4.3 REESCRITA

A solução é mesmo o encarceramento dos jovens?

A cada dia, o índice de menores infratores aumenta, estes representam 17,8% da população carcerária brasileira. Esse índice é um alerta que devemos responsabilizar apenas os jovens por seus atos? A resposta a essa pergunta é não, pois, a causa do problema é um estado de injustiça social que gera e agrava a pobreza em que grande parte da população se encontra.

Algumas das causas responsáveis pelo envolvimento dos menores na criminalidade é a precariedade dos serviços públicos, como educação, saúde, moradia e lazer, condições indispensáveis para o desenvolvimento saudável de qualquer cidadão. A ausência dessas oportunidades pode levar, conseqüentemente, ao envolvimento com o crime. O que realmente é necessário para que não haja menores associando-se ao crime é orientá-los para que estudem e trabalhem.

A redução da maioria penal não é uma solução, é apenas a remediação, que poderá, como resultado, desencadear outros problemas futuramente. Existe uma lista circulando na internet, que

pontua 18 razões, que evidenciam o porquê da lei da maioridade penal não ser considerada uma medida razoável. Três delas me chamaram a atenção, são elas: encarcerar o jovem na prisão não os torna melhores – o índice de reincidência no sistema penitenciário é de 70%. Não há dados que comprovem que o rebaixamento da maioridade penal reduza os índices de criminalidade juvenil; o sistema carcerário brasileiro superlotado - o sistema prisional brasileiro tem a nona maior população encarcerada do mundo e uma superlotação de 500 mil detentos; educar é melhor e mais eficiente que punir.

Ou seja, a educação é fundamental para qualquer indivíduo se tornar um cidadão, mas a realidade é que no Brasil os jovens pobres são excluídos de um processo social justo, o que faz do crime uma, se não, a única opção. Logo, puni-los com o encarceramento é tirar-lhes a chance de se tornarem cidadãos participantes, críticos, conscientes de seus deveres e direitos.

Portanto, não devemos tratar nosso jovem como adultos. Eles devem receber educação de qualidade para que não se envolvam com práticas ilícitas e se tornem cidadãos de bem.

Crterios de Correção (Utilizados pela professora-pesquisadora para corrigir o texto do aluno. Esses mesmos crterios tambm foram entregues aos alunos na forma de uma tabela para que eles tambm a consultassem como meio de apoio à reescrita do artigo de opiniao).

- 1- O estudante mantém o título da primeira versão, antecipando o assunto que será discutido ao longo do artigo. Talvez, o uso de um título mais original despertasse a curiosidade dos interlocutores. Entretanto, o título é coerente com a proposta desenvolvida. O primeiro parágrafo traz um dado estatístico, porém, assim como fez na primeira versão, o autor do texto não cita a fonte dessa informação.
- 2- Como na primeira versão, o tema é polêmico, contudo, a discussão não é tão superficial.
- 3- A construção textual, diferente da primeira versão, é compatível com o gênero solicitado. O gênero pode ser identificado como um artigo de opinião. O texto está segmentado em parágrafos, diferente da primeira versão.
- 4- A contextualização continua superficial: o autor poderia ter citado algum fato que justificasse a escrita do artigo.
- 5- Já nos primeiros parágrafos é perceptível o posicionamento que será defendido. O aluno-autor utiliza alguns argumentos comuns, mas também utiliza a estratégia de evidenciar causas e consequências para o problema, além de manter a citação de uma lista existente na internet, que pontua dezoito razões para a não redução da maioridade

penal (movimento argumentativo de sustentação). Usa, portanto, de modo genérico, movimentos argumentativos de sustentação e negação (“a redução da maioria não é a solução”).

- 6- A construção da argumentação se dá com a citação de causas e consequências, além da lista contendo dezoito razões para não se aderir ao projeto que prevê a redução da maioria penal. A contra-argumentação não aparece na forma canônica (no modelo escolar), explícita, mas está subentendida.
- 7- A conclusão quase não se modificou. Quanto ao conteúdo, porém, está bem redigido, o que aponta para uma microestrutura mais elaborada.
- 8- A lista contendo as dezoito razões para a não redução da maioria penal pode ser considerada informação relevante. O produtor do texto poderia ter trazido, para a constituição de seu artigo de opinião, fatos concretos relacionados à polêmica.
- 9- No primeiro texto, os poucos elementos coesivos tornavam a leitura do texto fragmentada, mas é evidente que, na reescrita, o autor soube introduzir, satisfatoriamente, operadores argumentativos, de modo que seu texto ganhou mais coerência e linearidade. O estudante também utiliza anáforas nominais e pronominais.
- 10- Na reescrita, há uma maior observância do emprego adequado dos sinais de pontuação, como a vírgula e o ponto final, o que contribui para uma leitura fluida e coerente. Ainda é possível encontrar a repetição de alguns vocábulos, contudo, em número bem menor do que o encontrado na primeira versão do texto.

Capacidades presentes e não-presentes:

Contexto de Produção - capacidades de ação

- a) Essa última versão, por apresentar melhor redação, consegue atingir o interlocutor interessado na discussão da questão polêmica.
- b) O posicionamento do autor é conhecido, já no título, há, portanto, a defesa de um ponto de vista sobre o tema.

Plano Textual - capacidades discursivas

- a) O texto pode ser identificado como um artigo de opinião, com apresentação do tema; desenvolvimento, com refutação e sustentação da tese defendida pelo autor; e conclusão, ainda que genérica.

- b) Delimita a questão da redução da maioria penal, além de refutar a tese oposta, “reduzir a maioria penal não é uma solução”.
- c) O texto continua apresentando contra-argumentação subentendida.

Textualização - capacidades linguístico-discursivas

- a) Organizadores textuais - *para que, pois, ou seja, mas, logo, portanto* - foram utilizados ao longo do texto.
- b) Permanece, como voz externa trazida para a discussão, a lista contendo dezoito razões contra a redução da maioria penal.
- c) Quanto à modalização, há ocorrências: “poderá”, “pode levar”, “é necessário”, “consequentemente”, “são precárias”, “é fundamental”, o que evidencia uma das características do gênero, ou seja, o de emitir uma opinião, de modo pessoal, diferente de um texto dissertativo-argumentativo, onde se privilegia a impessoalidade.

Análise

Na reescrita do artigo de opinião, o aluno demonstrou mais proficiência do que na primeira produção. Isto é, ele acatou o que foi sugerido pela professora no bilhete orientador. Existiam alguns problemas de nível microestrutural, como repetição de vocábulos, uso inadequado da pontuação, que foram corrigidos na reescrita.

Considerando os critérios de avaliação, o aluno conseguiu desenvolver praticamente todos os itens. No item 4, dos critérios de correção, no primeiro texto do aluno, não era possível visualizar a estrutura de um texto argumentativo, isto é, não era possível identificar um modelo prototípico estrutural. Contudo, na segunda versão, o aluno reescreve de modo a construir parágrafos específicos para cada objetivo discursivo, evitando a sobrecarga de informações.

Em relação ao item 6, infelizmente, o aluno não utilizou grande parte dos argumentos desenvolvidos por nós durante a aplicação da sequência didática, selecionando apenas uma informação estudada em um dos textos. Não há, por exemplo, argumentos de autoridade.

Mesmo trabalhando com poucos argumentos, o produtor do texto faz alguns movimentos argumentativos, como a refutação, ao negar que a redução da maioria penal seja a solução do problema; e a sustentação, quando cita uma lista que circula na internet contendo dezoito razões contra a redução da maioria penal.

Quanto à coesão nominal, esta é realizada quando o aluno evita a repetição de vocábulos fazendo substituições por sinônimos, anáforas nominais e pronominais, que, segundo Bronckart (2012), são responsáveis por retomar sequências textuais ou introduzir novos argumentos. Problemas microestruturais, como pontuação, são corrigidos, o que contribui para a apreensão do sentido pretendido pelo autor.

O aluno-autor demonstra dominar o assunto discutido, pois apresenta sua opinião embasando-o com um argumento externo para fundamentar seu ponto de vista. Como diz Leal (2008, p.56)

É preciso reconhecer que um texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico.

Isto é, o aluno que produziu o texto está inserido em um contexto social que, como dito, revela mazelas sociais. Sua escrita, como reflexo de quem ele é, de quem está se tornando, manifesta seu olhar sobre o mundo. Não um mundo imerso na cultura valorizada, mas um mundo à margem, que tenta se conectar com um mundo valorizado socialmente. Dessa forma, acreditamos que o aluno progrediu em seu aprendizado, pois, apenas sabemos que, com base no histórico da escola, de viés mais tradicional, parece que eles não estiveram envolvidos em práticas letradas recorrentes, como a produção de textos argumentativos.

A conclusão acompanha o raciocínio desenvolvido durante a escrita: para o aluno, o índice de criminalidade tenderá a diminuir, na mesma proporção que o governo investir em políticas públicas que incluam o jovem pobre. Desse modo, ele mantém o sentido daquilo que ele se propôs a defender na escrita do artigo.

Na análise do quadro de “capacidades presentes ou não”, o aluno domina os itens do contexto de produção, ou seja, direciona seu texto a interlocutores e consegue desenvolver a argumentação apresentando um ponto de vista e desenvolvendo-o ao longo do texto.

Em relação à caracterização do texto, como artigo de opinião, o autor consegue ser fiel à estrutura, responde positivamente à sugestão da professora-pesquisadora, apresentando parágrafos de introdução, apresentando o assunto; desenvolvimento, contendo argumentos e a conclusão, parágrafo onde o aluno sugere que a educação é o elemento fundamental para a redução dos índices de criminalidade juvenil.

Na segunda versão, há mais recorrência de operadores argumentativos e elementos coesivos, além da manutenção da voz externa, representada pela lista que circula na internet

sobre a redução ou não da maioria penal. Como texto opinativo, a reescrita evidencia a opinião do autor por meio de alguns modalizadores, pois estes são responsáveis por gerar pistas quanto ao posicionamento assumido durante a exposição de determinado conteúdo, de determinada temática. Como visto na tabela “capacidades presentes e não-presentes”, o autor do texto utiliza modalizadores lógicos, deônticos, apreciativos, caracterizando sua inserção no texto como autor do que diz.

Como salienta Ruiz (2010), o bilhete orientador em questão não salienta apenas a correção a ser feita quanto à estrutura do texto argumentativo. Faz também referência ao trabalho de produção do texto, assim como da reescrita, inclusive, apoiando o aluno nessa tarefa. A resposta pró-ativa do aluno, quanto às sugestões, evidencia o caráter dialógico do bilhete orientador. Quanto a isso, Ruiz assevera que

Na correção textual-interativa, o aluno é solicitado a fazer uma pequena releitura analítica da sua redação e, de modo completamente diverso da cópia, nem sempre efetua as alterações solicitadas pelo professor, ao reescrevê-la, justamente porque está, de fato, realizando a tarefa de revisão. (RUIZ, 2010, p. 77)

E, portanto, como autor, ele tem a opção de acatar ou não as indicações feitas pela professora. Algumas ele acata; outras, porém, ele decide pela manutenção do que havia dito. Nesse movimento, de aceite ou recusa, mediado pelo bilhete, podemos constatar, mais uma vez, o caráter dialógico de todo processo de escrita e reescrita, pois os *enunciados-resposta* dos alunos salientam a noção de acabamento do texto, isto é, “a possibilidade de gerar réplica que o todo do texto contém em si de modo intrínseco” (RUIZ, 2010, p.79), que é característica fundante da concepção de dialogismo apregoada por Bakhtin.

Convém ressaltar que, mesmo o bilhete orientador sendo nosso principal recurso de orientação à reescrita, é comum que, durante a entrega do texto, aconteçam conversas sobre as sugestões feitas no bilhete. Essas conversas têm como principal objetivo apontar pequenos desvios, devido ao não conhecimento de regras normativas, ou, até mesmo, descuido.

Como resultado das orientações, a reescrita apresenta mais qualidade, apesar de o aluno não acatar todas as nossas sugestões, pois considera que o texto já está bem escrito. Todavia, mesmo não atendendo a tudo que foi proposto, é perceptível seu engajamento na escrita e reescrita do texto, assim como seu interesse nas discussões sobre o tema debatido, o qual serviu de base para a produção textual.

4.4 SEGUNDA PRODUÇÃO

A FAVOR

Sou a favor da Redução da Maioridade penal, pois já fui vítima desse tipo de gente que apronta e não vai preso. Tenho motivos para isso:

- Todas as pessoas se sentiriam mais seguras se não houvesse tanta impunidade.

- Haveria menos violência.

- Os menores pensariam mais antes de fazer alguma travessura.

- Os pais educariam melhor os filhos, porque pai nenhum quer ver seu filho morto. E nem preso.

Mesmo com as pessoas dizendo que não resolveria nada botar uma “criança” na gaiola, eu não concordo. Ninguém pode provar nada sem testar antes. Poderiam aprovar a redução da maioridade penal, colocando em fase de teste. Se durante 1 ano for provado que isso não resolveu nada, eu mudo a minha opinião.

Essas “crianças” já são adultas demais para matar, estuprar, sequestrar, assaltar... Também devem ser adultas para pagarem por isso.

O trauma causado em pessoas vítimas desses tipos de violência, dura para sempre. Mas as vítimas se sentiriam um pouco melhores.

A conclusão é: seria justo fazer os menores pagarem pelos atos cometidos, do mesmo jeito que os adultos pagam, pois o crime é o mesmo e causam o mesmo dano às vítimas.

Crerios de Correção

- 1- O título escolhido pelo produtor do texto é bem direto evidenciando ao leitor que ele (produtor do texto) é favorável à redução da maioridade penal.
- 2- A redução da maioridade penal foi um tema escolhido pelos alunos, pois, constantemente, quando algum menor comete um crime hediondo, esse assunto retorna às discussões sociais. Inclusive, o assunto voltou às pautas do Congresso nos últimos meses.
- 3- No primeiro parágrafo, o aluno-autor se posiciona favoravelmente à redução da maioridade penal como solução para diminuir a criminalidade. Fala, inclusive, que já foi vítima e cita alguns motivos que justificam sua tomada de posição. Podemos considerar o texto produzido um exemplar de artigo de opinião, mesmo que não atenda a algumas questões de ordem estrutural, assim como questões ortográficas. Isso não tira o mérito do texto enquanto texto-enunciado que discute uma questão controversa e polêmica.

- 4- Não há a presença de uma contextualização prototípica, talvez por considerar que a questão discutida é de conhecimento de todos.
- 5- Desde o início, o aluno-autor sustenta sua tese e, para isso, aponta argumentos que são favoráveis à sua causa.
- 6- Há a presença de movimentos argumentativos como a refutação: “mesmo as pessoas dizendo...eu não concordo”; a sustentação: Essas “crianças” já são adultas demais para matar, estuprar, sequestrar, assaltar... Também devem ser adultas para pagarem por isso”.
- 7- Seguindo o posicionamento adotado em todo texto, o aluno-autor mantém seu ponto de vista até o final.
- 8- O aluno-autor seleciona informações de seu convívio social; não traz questões, exemplos que extrapolam sua vida pessoal, ao contrário, serve-se de sua própria experiência para justificar seu ponto de vista.
- 9- Há operadores argumentativos como: pois, mas, também, se e porque. Todos utilizados adequadamente.
- 10- O texto apresenta alguns problemas de pontuação, principalmente no uso das vírgulas; questões ortográficas, mas que não comprometem o objetivo do artigo de opinião. Há também a presença de expressões da oralidade .

Capacidades presentes e não-presentes

Contexto de produção - capacidades de ação

- a) O texto é de fácil compreensão para a comunidade escolar, destinatário dos textos dos alunos.
- b) É possível, desde o primeiro parágrafo, identificar o posicionamento defendido.

Plano Textual - capacidades discursivas

- a) Defesa de um ponto de vista sobre o tema apresentado, com informações aparentemente comuns.
- b) A redução da maioria penal é a questão delimitada e seu posicionamento é favorável.

Textualização - capacidades linguístico-discursivas

- a) Emprego de elementos coesivos como: pois, mas, também, se e porque.

- b) Além da voz do próprio autor, outra voz percebida no texto é a voz da sociedade, das pessoas que são contra a redução da maioridade penal.
- c) Se consideramos que todo enunciado é modalizado, o texto acima se encaixa nessa definição, pois demonstra uma atitude responsiva ativa à proposta da professora. Segundo Neves (2006, p. 152), “se a modalidade é, essencialmente, um conjunto de relações entre o locutor, o enunciado e a realidade objetiva, é cabível propor que não existam enunciados não modalizados”.

Aluno B,

- Seu texto é um modelo interessante de artigo de opinião, pois já no título você se posiciona sobre o tema polêmico que irá discutir nas próximas linhas.
- É possível percebermos seu engajamento um tanto pessoal na escrita, principalmente, quando diz que já foi vítima “desse tipo de gente”.
- Lembre-se de que, em textos formais, é conveniente adotarmos a linguagem padrão ao invés de expressões informais como “esse tipo de gente”, “apronta”, “travessura”, “botar” e “gaiola”. Procure substituir essas expressões e gírias por palavras mais adequadas ao gênero artigo de opinião. Ou, quando usá-las, coloque-as entre aspas para informar ao seu leitor que você reconhece a informalidade do vocábulo empregado.
- Você poderia ter utilizado argumentos concretos, isto é, exemplos de casos de crimes hediondos cometidos por adolescentes.
- Acredito que também não seja necessário no parágrafo de conclusão escrever a palavra conclusão.
- Faltou contextualizar o assunto para o seu leitor.

4.5 REESCRITA

A favor

Sou a favor da redução da maioridade penal pois a sociedade ao meu ver já não aguenta mais ficar atrás das grades, enquanto adolescentes estão cometendo seus crimes livremente do lado de fora.

Vemos na televisão todos os dias vários adolescentes presos por homicídios, assaltos, tráfico de droga, sequestros... e esses mesmos jovens são detidos varias vezes e por serem menores de 18

anos, acabam sendo liberados pouco tempo depois, e acabam voltando a serem presos pelos mesmos crimes diversas vezes.

Existem adolescentes de 16 anos com sete, oito ou até dez passagens pela polícia. E qual é a frase mais ouvida pelos policiais? “Dá nada não”. Realmente não acontece nada.

Segundo dados da Vara Infracional da Infância e da Juventude de Belo Horizonte, a maioria das ocorrências é por tráfico de drogas (27,2%), uso de drogas (18,5%), furto (10,7%) e roubo (7,75).

Mas não acho que seja necessário punir o adolescente que comete furtos da mesma maneira que pune o adolescente que comete crime hediondo. Das propostas de emenda à Constituição que tramitam no senado (PEC 74/2011 e PEC 33/2012) efetivamente pretendem criar uma maioria penal seletiva.

Também não creio que a prisão seja a única saída. É necessário dar mais qualidade de vida ao menor.

Educação de qualidade, um emprego, uma família e amigos podem contribuir bastante para que os jovens não necessitem sair às ruas cometendo pequenos delitos.

Crítérios de Correção

- 1- O aluno-autor mantém o título da primeira versão.
- 2- Por se tratar de reescrita, o tema continua o mesmo, ou seja, a redução da maioria penal, cuja discussão é de extrema relevância.
- 3- O texto acima pode ser considerado um artigo de opinião, pois debate um assunto polêmico, reduzir a maioria penal de dezesseis para dezoito anos, assim como há um posicionamento claro sobre a temática. Já no título, o aluno-autor é bem enfático.
- 4- Diferente da primeira versão, em que não há a contextualização do assunto, nesta versão, o autor contextualiza o assunto quando fala que “a sociedade ao meu ver já não aguenta mais ficar atrás das grades, enquanto adolescentes estão cometendo seus crimes livremente do lado de fora”. Assim, lembra ao seu interlocutor o problema cotidiano que enfrentam: os crimes praticados pelos menores de dezesseis anos.
- 5- A posição assumida é clara desde o princípio: o aluno-autor é favor da redução da maioria penal e usa argumentos para defender esse posicionamento. Ele utiliza argumento de exemplificação genérico, isto é, cita que há menores praticando crimes, que são presos várias vezes, cometendo os mesmos delitos e que, no fim, ainda tripudiam das leis. Contudo, não cita um caso específico. Há também o argumento baseado no senso comum de que “ninguém aguenta mais isso”, dessa forma envolve toda a sociedade em um problema comum a todos. Também cita dados extraídos da

Vara Infracional da Infância e da Juventude de Belo Horizonte, numa tentativa clara de validar seu posicionamento.

- 6- Há o movimento argumentativo de sustentação quando demonstra que a sociedade não suporta mais viver enclausurada, enquanto os adolescentes infratores ficam livres. Contudo, mesmo declarando-se favorável à redução da maioria penal, no 5º parágrafo, não acredita que a punição para delitos menores deva ocorrer como para crimes hediondos. Há, aqui, uma tentativa de negociação.
- 7- Em sua conclusão, o aluno-autor sugere medidas que poderiam evitar o envolvimento de menores na prática de crimes hediondos.
- 8- As informações elencadas para a produção do artigo de opinião são relevantes, mesmo utilizando argumentos básicos, como a citação genérica de acontecimentos que envolvem menores.
- 9- O aluno-autor mantém o uso dos mesmos operadores argumentativos da primeira versão.
- 10- Nesta segunda versão, o autor retira completamente de seu texto gírias e expressões coloquiais. Ainda há problemas de ortografia e também de acentuação. Contudo, esses desvios não prejudicam a progressão temática.

Capacidades presentes e não-presentes

Contexto de produção – capacidades de ação

- a) O aluno-autor apresenta uma contextualização genérica: poderia citar algum caso recente (à época da reescrita) para atualizar seu leitor. Mas vale salientar que, diferente da primeira versão, nesta segunda versão, há contextualização.
- b) Defende seu ponto de vista enfaticamente.

Plano Textual – capacidades discursivas

- a) O aluno-autor desenvolve uma trajetória argumentativa, diferente da “imagem” de gênero escolar prototípico de artigo de opinião.
- b) Mantém seu posicionamento favorável à redução da maioria penal para adolescentes que cometem crimes hediondos.

Textualização - capacidades linguístico-discursivas

- a) Os elementos coesivos empregados no texto contribuem para a progressão temática.

- b) Há a voz da sociedade que é trazida para o texto para corroborar o posicionamento do aluno-autor.
- c) O autor modaliza usando expressões como “Também não creio” e “Sou favorável”.

Análise

Há diferentes concepções sobre produção de texto. A que norteia este estudo alinha-se com o que afirma Geraldi, para quem o aluno, ao produzir um texto, faz uma “proposta de compreensão”. Isto é, sua escrita reflete o que entendeu da proposta de produção do texto, é uma ação empreendida no intuito de interagir pela escrita o conhecimento adquirido sobre determinado assunto, sobre uma temática específica.

O papel da reescrita, mediada pelo bilhete orientador, confirma nossa concepção de produção de texto e sua respectiva reescrita como um ato dialógico. Isso porque o bilhete, como estratégia interventiva, requer uma resposta por parte do aluno, seja acatando o que foi recomendado pelo professor, seja resistindo às suas orientações.

Bakhtin afirma:

Toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante [...] Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva [...] Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes- dos seus e alheios- com os quais seu enunciado entra nessas ou naquelas relações [...] (BAKHTIN, 1997, p. 271-272).

Desse modo, nossa análise compreende que a reescrita realizada pelo aluno-autor, no 2º texto, é uma resposta às nossas intervenções dialógicas, por meio do bilhete. Cabe destacar que é a primeira vez que estes alunos trabalham com a produção de texto e a reescrita por meio de uma sequência didática. A ênfase de nosso bilhete não está em questões microestruturais, mas em questões inerentes à função do gênero textual-discursivo artigo de opinião. Na primeira versão, o autor inicia a escrita sendo bem enfática quanto ao seu posicionamento; cita a si mesmo como vítima de ações empreendidas por menores infratores. A partir da orientação de não se incluir tão diretamente no texto, o aluno-autor acata a sugestão e retira da segunda versão esse trecho de relato.

Na introdução do texto, o aluno-autor é bem contundente com relação ao seu posicionamento. Sua contextualização parte de um problema generalizado, algo que acomete toda a sociedade. O aluno-autor acredita que a redução da maioria penal é um assunto conhecido pelas pessoas que terão acesso ao seu texto. Quanto ao plano textual, o aluno-autor apresenta o tema a ser discutido e as estratégias utilizadas para convencer seu interlocutor, pois se trata de um texto argumentativo: a sustentação e o uso do senso comum (2º e 3º parágrafos). Delimita a questão discutida utilizando-se de argumentos comuns, contudo, esses argumentos não recuperam nossas atividades de leitura, assim como não recupera os eventos de discussão sobre o tema. Talvez a ausência de citação dos argumentos dos textos (18 razões contra a maioria penal e 10 razões a favor da maioria penal, utilizados durante a sequência didática) não ocorreu, porque não apareceu escrito no bilhete orientador; apenas foi falado na dinâmica de sala de aula.

Para sustentar essa posição, o aluno-autor vale-se de dados estatísticos (no 4º parágrafo) colhidos provavelmente no site da Vara Infração da Infância e da Juventude de Belo Horizonte. Com isso, quis fornecer dados reais para convencer e informar seu interlocutor sobre os crimes praticados pelos menores infratores. Esses dados revelam os crimes que são praticados pelos menores e a porcentagem que isto acontece. Não é possível recuperar pelo texto qual a porcentagem de crimes hediondos praticados por menores. Na primeira versão do texto, não havia a citação de fontes externas. Sugeri, não pelo bilhete orientador, mas por uma conversa informal que incluísse na reescrita um argumento de autoridade, uma citação etc que a princípio teriam maior credibilidade, visto que são quantitativos, o que dá à sua escrita maior representatividade junto ao interlocutor.

Na primeira versão, havia algumas gírias, expressões coloquiais; na reescrita, observamos que não foram mais utilizadas. O aluno-autor consegue, portanto, incorporar algumas sugestões em sua nova versão e outras não. A revisão, portanto, a partir da leitura do bilhete orientador, é uma leitura subjetiva que influenciará diretamente a reescrita.

Nesse sentido, o processo de revisão é compreendido por Rocha como

(...) um procedimento que permite não apenas ver melhor, mas, também ver de outra perspectiva, na medida em que se considera que, durante a primeira versão do texto, o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: o que dizer, como dizer, que palavras usar... Durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar seus esforços em questões pertinentes ao plano textual, *como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito*, visando ao sucesso da interlocução. (ROCHA, 2008, p. 73)

Desse modo, o processo de revisão, após a escrita da primeira versão, constitui-se como leitura da leitura. Isto é, ao responder a um bilhete, o aluno está respondendo à leitura feita pela professora. A leitura do bilhete e, conseqüentemente, sua resposta podem apresentar resultados positivos quanto à observação das orientações, assim como não apresentar alterações. Ruiz (2010) aponta três motivos para que o aluno não proceda na reescrita como o sugerido pelo bilhete: o aluno considera que seu texto está pronto, não precisando, portanto, de alterações; o bilhete não “impôs” as orientações e, por fim, o bilhete orientou o aluno em uma tarefa de reescrita que exigiria dele afinco.

Em nossa experiência, fruto do contato com os alunos, acreditamos que o não atendimento das observações orais ou escritas se deve mais às representações que o autor tem do próprio gênero textual, o artigo de opinião. Talvez estivéssemos acostumados a um gênero padronizado de artigo de opinião, que contemplasse de modo pontual “as características” do gênero em questão. Mas, considerando o ponto do qual partimos, quanto ao trabalho de produção textual com estes alunos, e o ponto a que chegamos, percebemos um aprendizado crítico da questão, mesmo quando o aluno não produziu a reescrita, pelo envolvimento na discussão de temas controversos e pela conscientização de que todos devemos nos manifestar em relação a assuntos polêmicos.

Quanto ao fato de nosso repertório cultural ou nossos conhecimentos agirem diretamente nas representações que temos sobre os gêneros, Machado afirma

(...) é com base nesses conhecimentos que o produtor adota um gênero particular que lhe parece ser o mais adequado à determinada situação. Esse processo, entretanto, quase nunca é uma simples reprodução de modelos de gêneros disponíveis. Se obrigatoriamente tomamos um modelo preexistente a determinada ação de linguagem, entretanto, quase nunca, o resultado vai ser uma reprodução exata desse modelo. Dado que as situações de ação de linguagem, pelo menos em parte, são sempre diferentes, o produtor vai sempre adaptar o gênero aos valores particulares da situação em que se encontra. (MACHADO, 2005, p. 251).

Sendo assim, os textos, quando são reproduzidos em situações díspares da que normalmente são produzidos, apresentarão características singulares que poderão destoar do “gênero prototípico”. Esse processo de reprodução acarretará ao *gênero-modelo* alterações que posteriormente se agregarão ao gênero dando-lhe novas características.

É visível, no texto do aluno B, melhoras significativas. Ele sabe, por exemplo, que um artigo de opinião se desenvolve a partir da discussão de um tema polêmico, tanto que escolheu, juntamente com seus colegas, discutir a redução da maioria penal. O aluno-autor realiza progressão adequada com vistas a atingir o objetivo da escrita de um artigo de opinião,

a discussão de um tema controverso e o convencimento do interlocutor. Logo, o aluno-autor foi capaz de produzir um artigo de opinião, identificando um tema complexo e também desenvolvendo, ao longo das atividades propostas, senso crítico que lhe permite discutir assuntos de interesse coletivo.

4.6 TERCEIRA PRODUÇÃO

Não precisa pensar muito para saber que reduzir a maioria penal é o CERTO.

Um assunto que tem sido muito discutido e que ainda tem muito a se discutir é a redução da maioria penal. O que para mim e muitos outros é o correto, apesar de não ser a única medida que tem que ser tomada, pois o buraco é mais embaixo.

Um dos argumentos contra a redução é a de que querem resolver isso com uma “varinha mágica”, escondendo os vários problemas da sociedade.

Mas o que acontece é que muitos menores se aproveitam que são menores para cometer crimes, às vezes eles nem cometem o crime, mas assumem no lugar dos outros porque não pagam como se deve e pra mim isso é uma falha.

As pessoas ironizam o assunto em questão dizendo que daqui a pouco vamos estar prendendo bebês, mas isso não tem nada a ver, já que a questão é que, um menor pode tirar a vida de outros mas não pode pagar como se deve, eles pagam como se tivesse roubado a galinha da vizinha.

Falam também sobre educar esses menores que cometem esses crimes hediondos, mas eles cometeram o crime e tem que pagar sendo educado ou não na cadeia, mas não pode deixar de o que se deve como se deve.

E dizem que prender menores que cometem crimes hediondos é uma pena muito dura, mas não é mais dura do que a destruição que eles causam a muitas famílias que não podem nem vê-los pagando pelos crimes.

Critérios de Correção

- 1- O título do texto já antecipa ao leitor a posição que será defendida no artigo, porém mostra uma incoerência quando diz que “não precisa pensar muito...”, uma vez que estamos diante de um tema que precisa, sim, ser muito pensado, discutido.

- 2- O tema *maioridade penal* é relevante para o momento atual. Como dito antes, esse tema foi escolhido pelos alunos em uma votação em que outros temas também foram sugeridos.
- 3- O texto apresenta características linguísticas, textuais e discursivas compatíveis com o gênero artigo de opinião.
- 4- O autor não contextualiza a questão a ser discutida.
- 5- Desde o título, o autor já se posiciona em relação à polêmica que envolve o tema. Utiliza argumento de causa e consequência, não citando um exemplo específico, mas falando de modo generalizado.
- 6- O movimento argumentativo mais utilizado é a sustentação, contudo apresenta também a refutação quando, por exemplo, diz: “*As pessoas ironizam o assunto em questão dizendo que daqui a pouco vamos estar prendendo bebês, mas isso não tem nada a ver*” ou “*Falam também sobre educar esses menores que cometem esses crimes hediondos, mas eles cometeram...*”
- 7- Considerando o caminho argumentativo proposto pelo aluno, sua conclusão está de acordo com o restante do texto.
- 8- O autor não traz para seu texto argumentos de autoridade, não cita casos específicos que envolvem a violência praticada por menores. Seus argumentos são baseados no senso comum, todavia não podem ser desconsiderados.
- 9- Há o emprego de operadores argumentativos como: ainda, como, pois, mas, já que, também, etc.
- 10- A linguagem empregada não corresponde totalmente ao grau de formalidade exigido para a escrita de um artigo de opinião: há expressões coloquiais como “o buraco é mais embaixo” e “a galinha da vizinha”.

Capacidades presentes e não presentes.

Contexto de produção – capacidades de ação

- a) Não há contextualização do tema a ser tratado.
- b) O autor defende seu ponto de vista, evidenciando isso desde o título.

Plano Textual – capacidades discursivas

- a) O autor desenvolve uma trajetória argumentativa sustentando sua opinião até o fim.

- b) Seu posicionamento se mostra irredutível, contudo demonstra saber que a redução não seja a única resposta ao problema, assim afirma “*apesar de não ser a única medida*”.

Textualização - capacidades linguístico-discursivas

- a) Os elementos de conexão empregados no texto contribuem para a progressão temática.
- b) Há vozes presentes no texto, como nas seguintes passagens: ‘*querem resolver isso com uma “varinha mágica”*’, “*As pessoas ironizam o assunto*”, “*Falam também sobre educar esses menores*” e “*E dizem que*”.
- c) Há também modalizador lógico que indica possibilidade e certeza como “*é o correto*”, “*é certo*” e “*é uma falha*”.

Bilhete Orientador.

Aluno C,

- Em seu título, você diz: “*Não precisa pensar muito para saber que reduzir a maioria penal é o CERTO*”. Esse assunto, como vimos, é polêmico e precisa ser pensando, discutido, ter suas causas analisadas!
- Você poderia ter citado algum fato concreto para dar como exemplo na defesa de sua tese.
- Não use expressões coloquiais. No texto argumentativo, como o artigo de opinião, empregue, preferentemente, um registro mais formal.

4.7 REESCRITA

Redução da maioria penal, solução ou problema?

Um assunto que vem gerando polêmica é a “Redução da maioria penal”, esse assunto gera polêmica porque vivemos em uma sociedade em que o crime cresce cada vez mais e conseqüentemente a taxa de jovens que cometem algum crime também.

Em 2007, uma pesquisa feita pelo Instituto Latino-Americano das Nações Unidas, segundo o qual, à época, cerca de 10% dos delitos no Brasil eram cometidos por quem tinha até dezoito anos.

Esse é um problema que vem crescendo a cada dia que passa, sendo sujeito a muita discussão, pois todos tem sua opinião sobre o assunto.

E minha opinião é bem clara quanto ao assunto, penso que se um indivíduo, não se importa qual seja sua idade, seja capaz de matar, estuprar, enfim, cometer algum crime hediondo, também é capaz de cumprir sua punição como homem já formado.

O que a justiça tem que avaliar é o crime cometido e não se o acusado tem 12, 13 ou 14 anos de idade.

É claro que uma má formação, uma família desestruturada possa influenciar em uma criança, mas nós temos vários exemplos de pessoas que nunca tiveram nada além de honestidade, pessoas que tinham tudo para ir para o mal caminho, mas escolheram o lado certo, reconheço que falta apoio a esses jovens, mas isso não é desculpa para deixa-los soltos como se nada tivesse acontecido.

Tudo que eu proponho é que a redução seja uma medida só para crimes hediondos e que sejam feitas outras mudanças no sistema penal.

Muitas pessoas tem medo, medo de mudança, porque prefiro ter a esperança de que um dia as coisas sejam mais justas no Brasil e que o bom seja exaltado e o mau não seja criticado, mas sim transformado.

Critérios de correção

- 1- Diferente da primeira versão, em que o autor já trazia explícita no título sua opinião sobre a redução da maioridade penal; na reescrita, o título constitui-se de uma pergunta, capaz de despertar no interlocutor atenção e interesse e também de levá-lo a refletir sobre o tema.
- 2- Como o segundo texto é uma reescrita, o tema continua o mesmo: a redução da maioridade penal.
- 3- O texto, desde sua primeira versão, já apresentava uma organização compatível com o gênero artigo de opinião, contendo, inclusive, sua principal característica: a discussão de um assunto controverso.
- 4- O autor contextualiza o tema pela abordagem ao que considera uma razão para que a redução da maioridade penal seja polêmico: o crescimento demasiado da criminalidade em nossa sociedade.
- 5- Apesar de evidenciar sua opinião claramente no 4º parágrafo, já no 2º parágrafo, o autor cita dados de uma pesquisa feita pelo *Instituto Latino-Americano das Nações Unidas*. Sua intenção é dar credibilidade à sua posição em relação ao assunto tratado.
- 6- Assim como na primeira versão, o autor busca, na reescrita, sustentar sua tese. No 6º parágrafo, ele usa a refutação para contra-argumentar: *“É claro que uma má formação, uma família desestruturada possa influenciar em uma criança, mas nós*

temos vários exemplos de pessoas que nunca tiveram nada além de honestidade, pessoas que tinham tudo para ir para o mal caminho, mas escolheram o lado certo, reconhecimento que falta apoio a esses jovens, mas isso não é desculpa para deixa-los soltos como se nada tivesse acontecido". Assim, apresenta o outro lado da situação, para poder refutá-lo e fundamentar melhor seu ponto de vista.

- 7- Sua conclusão já não é tão assertiva; visa a um diálogo.
- 8- O autor seleciona o mesmo tipo de informação, apesar de introduzir na reescrita a citação de uma fonte externa.
- 9- Há operadores argumentativos, como na primeira versão.
- 10- São visíveis problemas relacionados às normas ortográficas, como uso de *mal* ao invés de *mau*; problemas com uso de *tem* ou *têm*; repetição de alguns vocábulos; expressões coloquiais, como "homem já formado"; "lado certo e lado errado", etc.

Capacidades presentes e não presentes.

Contexto de produção – capacidades de ação

- a) Há contextualização do assunto e o autor ainda diz que o tema precisa ser discutido.
- b) Na primeira versão do texto, o autor antecipava no título seu posicionamento; na reescrita, ele utiliza uma pergunta como título, assim incitando no leitor a curiosidade do que está por vir.

Plano Textual – capacidades discursivas

- a) Ele mantém a mesma trajetória discursiva, incluindo a opinião contrária à sua, para, na sequência, refutá-la.
- b) Sua avaliação se mantém: ele permanece favorável à redução da maioria penal, desde que para crimes hediondos.

Textualização - capacidades linguístico-discursivas

- a) Os elementos de conexão empregados no texto contribuem para a progressão temática.
- b) Na primeira versão, a presença de outras vozes, além da sua, era marcada por expressões como *'querem resolver isso com uma "varinha mágica", "As pessoas ironizam o assunto", "Falam também sobre educar esses menores" e "E dizem que"*. Na reescrita, essa presença do outro é marcada por *"vem gerando discussão"*,

ou seja, a sociedade está discutindo o assunto; essa voz também é marcada quando ele fala “*É claro que uma má formação, uma família desestruturada possa influenciar em uma criança*”. Ele sabe que esse argumento é utilizado pelas pessoas que não são favoráveis à redução da maioria penal.

- c) Assim como há também modalizador lógico que indica possibilidade e certeza como “é claro”. Esse tipo de modalizador é mais presente em seu texto, pois ele mostra-se bem certo quanto à sua opinião.

4.8 ANÁLISE

O tema escolhido para ser discutido durante a sequência didática - redução da maioria penal - contribuiu para que os alunos percebessem a relação entre a escrita e a realidade vivida por eles. O objetivo da sequência didática não foi apenas que os alunos aprendessem a escrever um artigo de opinião, mas, sim, que se interessassem pela discussão de assuntos problemáticos. Como vimos, o texto acima apresenta alguns problemas relacionados à utilização de normas gramaticais e respeito às convenções ortográficas. O aluno opta (talvez inconscientemente) por uma linguagem comum com expressões mais usuais, menos rebuscadas. Contudo, houve um progresso quanto à prática de discussão de um assunto polêmico.

Há uma clara introdução de sua opinião, tanto na primeira versão, quanto na reescrita. A contextualização se dá pela citação de informações mais generalizadas que contribuirão para evidenciar o objetivo da argumentação.

Em uma tentativa de tornar seu ponto de vista coerente, o aluno-autor cita a pesquisa como modo de respaldar o que fala. As informações que utiliza poderiam não ser consideradas argumentos válidos para a construção de uma argumentação forte, contudo, os que ele utiliza são coerentes com seu posicionamento e com sua história de vida, revelam sua trajetória social. Os operadores argumentativos utilizados cooperam para a progressão de suas ideias. Além disso, o autor mostra também maturidade discursiva quando elenca o ponto de vista diferente do seu como estratégia argumentativa para tornar mais legítimo seu raciocínio.

A organização tanto da primeira quanto da segunda versão é feita com base nos elementos necessários como: o assunto polêmico, o ponto de vista assumido, os argumentos

que assistem a posição assumida, as possíveis posições divergentes, assim como uma conclusão coerente com o restante do texto.

Apesar de ter pouca familiaridade com o gênero em questão, pois é a primeira vez que produz um artigo de opinião, o aluno demonstra boa desenvoltura para articular aquilo que pensa sobre o assunto “redução da maioria penal”, considerando a proposta inicial de discutir um assunto polêmico e produzir um artigo de opinião expressando seu ponto de vista.

Quanto ao bilhete orientador, o aluno C seguiu algumas orientações como retirar marcas da oralidade, entretanto, em sua reescrita, surgem outras. Ele reescreve o trecho em que dizia que não era preciso pensar muito para saber que reduzir a maioria penal era a “coisa” certa a se fazer. Ele reestrutura o período e diz o contrário. Diferentemente do primeiro texto, na reescrita, ele insere dados estatísticos de um instituto para dar credibilidade à sua argumentação.

É certo que o aluno C e o seu texto não se enquadram no modelo de aluno e texto escolar prototípico. Esse aluno tem sua trajetória de vida marcada por restrições de ordem econômica, social e política. Essas marcas são visíveis na sua escrita, como em sua fala, ouvida pela professora-pesquisadora nas discussões em sala de aula, no júri simulado, como nas conversas do cotidiano na escola. Nesse sentido, acreditamos, com Paulo Freire, que nossa presença no mundo não se dá no isolamento. Assim diz Freire:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. (FREIRE, 2010, p. 53)

Desse modo, é impossível desvincular o produtor do texto do cidadão, do filho, do aluno, do ser humano marcado historicamente e socialmente. Infelizmente a escola ainda tem trabalhado com vistas a um aluno modelo, um aluno que deve ser preparado para as demandas sociais. Contudo, isso não implica na formação de um sujeito alienado, apto a se encaixar nos moldes sociais.

Antes disso, nosso objetivo deve ser formar um aluno consciente de seu inacabamento com ser humano, mas também não podemos negar a esse aluno as ferramentas para que se insira conscientemente neste mundo. Logo, apesar de a reescrita apresentar alguns problemas para os padrões escolares, há, em seu texto, um posicionamento assumido, sem ressalvas, sem medo do julgamento cego do professor e dos outros. Acreditamos, desta feita, que o grande

ganho com essa atividade de produção de texto não se resume a aprender a escrever um texto, mas aprender que as circunstâncias podem ser vencidas quando temos consciência do processo social no qual estamos inseridos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.
Paulo Freire

Antes de ingressarmos no mestrado, durante nossa graduação, sempre aspiramos a uma pesquisa em que a prática e a teoria estivessem conciliadas, pois acreditamos que o conhecimento produzido na academia precisa ser revertido para a sociedade, principalmente quando nessas pesquisas são produzidos conhecimentos relacionados ao campo da educação e que, de uma forma ou de outra, poderão auxiliar no processo ensino-aprendizagem de língua materna. Felizmente, pude encontrar na Linguística Aplicada condições para desenvolver um trabalho direcionado para minha prática como docente.

Sabemos que ainda persiste na escola a concepção estruturalista de linguagem, em que a língua é compreendida como um sistema abstrato, livre das interferências de seus falantes, encerrando em si toda possibilidade de significação. Quando optamos por um enfoque teórico, nossas práticas no ensino revelam esse posicionamento. Sendo assim, se adotarmos a concepção formalista, nossas práticas em sala de aula estarão concentradas no código em si, no sistema, e não no uso.

Por mais surpreendente que pareça ser, apesar dos avanços dos estudos linguísticos e das inúmeras pesquisas no campo da linguagem, o ensino da gramática normativa ainda persiste nas salas de aula, assim como a concepção de certo e errado. Em relação à prática de escrita, a concepção de produção de texto estaria relacionada a um simples agrupamento de palavras que, ao final, resultaria em texto. Infelizmente, a perspectiva das atividades relacionadas à gramática na escola, assim como ao texto, é, em algumas situações, ainda normativa. Contudo, os PCNEM afirmam: “O estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2002, p. 137). Ou seja, é necessário que os professores assumam uma perspectiva teórico-metodológica em que o ensino de língua se configure em atividades reflexivas sobre o uso da língua nas diversas situações interacionais nas quais estamos inseridos constantemente.

O ensino de língua na escola ainda é marcado por questões metalinguísticas. E o ensino da produção de texto, quando acontece, também mantém esse contorno normativo que,

segundo Passarelli, resume-se a: “um ensino de redação baseado em uma perspectiva puramente burocratizada e instrumental, uma prática higienista, que se propõe a uma mera limpeza na superfície textual” (PASSARELLI, 2012, p. 42). Ou seja, o trabalho com produção de texto não escapa aos procedimentos normativos. Há, portanto, um descompasso entre o que é feito nas salas de aula e aquilo que é ressaltado nas pesquisas linguísticas e que também se reflete nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Com a publicação dos PCN’S, a escola pôde tomar conhecimentos de postulados teóricos que apontam para um ensino que preconiza o texto como unidade de ensino. Na prática de produção de textos, o documento afirma que a finalidade do ensino de produção textual é “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 47) e produzir textos, nessa definição, não é juntar palavras que formarão frases e, conseqüentemente, comporão um texto. Lamentavelmente, salvo exceções, ainda são comuns práticas de ensino de produção de texto caracterizadas por metodologias que não a compreendem como um processo.

Esse engessamento dos procedimentos metodológicos marcadamente normativos tem afastado os alunos das atividades de ensino de língua materna, principalmente da prática de produção de textos. Devido ao desinteresse, já que as aulas não associam o ensino de língua às situações reais de interação, o ensino de produção de textos na escola, em especial na pública, *locus* de nossa pesquisa, tem se tornado uma tarefa hercúlea para os professores que se dispõem a isso.

Passareli, em uma tentativa de entender quais seriam os motivos que levam os alunos a se afastarem da prática de produção de textos, aponta dois aspectos que explicariam a recusa por parte dos alunos: “a) O sujeito não tem repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem de escrever; b) O sujeito não domina os procedimentos do processo de escrita” (PASSARELLI, 2012, p. 37). A autora ainda pontua a seguinte peculiaridade entre os estudantes que entrevistou: uma boa parte deles adora escrever, mas não gosta de fazer redação. Daqui se depreende que fazer redação, que curiosamente também é uma prática de escrita, constitui uma atividade menos prazerosa, pois, em algumas situações, está “descolada” da realidade dos alunos. Acreditamos que a falta de motivação para a escrita de textos se deve, entre outros fatores, às metodologias higienizantes que marcam as atividades de correção dos textos por parte dos professores. Afinal, é sabido que o ensino de produção de

textos não é concebido como um processo e sim como uma operação mecânica sem fins dialógicos.

No molde tradicional, o aluno produz um texto com um tema específico. Esse tema não é discutido pelos alunos, o que dificultará sua escrita, afinal ele não possui (na maioria das vezes) conhecimentos suficientes para auxiliá-lo em sua produção. Após essa escrita, o texto é entregue ao professor, que posteriormente o devolve com correções, majoritariamente ortográficas, ou seja, que se limitam à estrutura superficial. Como aponta Ruiz (2010), essas correções dizem respeito às questões de ordem linguística, abrangendo apenas a superfície do texto.

Entendemos que o fato de não gostar de fazer redação está relacionado a uma atividade desvinculada das práticas sociais e dos assuntos de interesse social, e não a uma prática de escrita como um processo, concepção que adotamos nesta pesquisa. Em nosso caso específico, os textos que constituem o nosso objeto de análise resultaram de um trabalho com uma sequência didática que privilegiou a discussão de um tema escolhido pela própria turma: a redução da maioria penal.

Nessa direção, tivemos, ao longo de nosso estudo, o objetivo de analisar a prática de produção textual como processo; a sequência didática enquanto metodologia para a escrita e apropriação de capacidades linguísticas; e como sua aplicação contribui para a proficiência da escrita do gênero artigo de opinião. Também analisamos o bilhete orientador como intervenção dirigida, isto é, como auxiliar no processo de escrita. Portanto, analisamos o bilhete orientador como mecanismo de auxílio na produção de textos, assim como examinamos o procedimento sequência didática enquanto potencial dialógico.

Sendo assim, nossa pesquisa focou a produção de texto, isto é, a produção do artigo de opinião como um movimento de idas e vindas da escrita e como mecanismo para a reflexão de temas polêmicos em discussão na sociedade. Nesse ínterim, investigamos como o bilhete orientador pode mediar o processo de produção, tornando-se um aliado na reescrita dos textos. Ruiz (2010) destaca que o bilhete orientador é uma prática dialógica de correção, ao contrário das correções indicativas, resolutivas e classificatórias. Contudo, como aponta a pesquisadora, essas últimas são as mais recorrentes nos textos analisados por ela.

Isso aponta para a seguinte conclusão: a concepção que temos de língua interfere decididamente em nossas práticas educativas. Ruiz afirma que

Não há dúvida de que há um fator histórico e pessoal interferindo na escolha do tipo de correção realizado pelo professor. Esse fator cobre desde um limite maior ou menor de conhecimento teórico deste, que subsidie seu *modus operandi*, isto é, sua própria técnica de correção, até necessidades práticas, ou conveniências momentâneas do trabalho docente, como número de textos a corrigir, o tempo disponível para a tarefa o nível de conhecimento dos alunos etc. (2010, p. 82).

Desse modo, uma série de fatores incide sobre a prática de correção de textos, desde motivações pessoais às justificativas de ordem pragmática, como tempo escasso para correções mais trabalhadas. Sendo assim, quando os professores recorrem a correções como essas, eles não modificam o texto do aluno, simplesmente indicam quais questões de ordem linguística, localizadas na microestrutura do texto, precisam ser modificadas. Sua perspectiva de análise está centrada em questões superficiais e não no texto como unidade de significados. Essas correções, para Ruiz, são monológicas, não dialogam com o aluno, há um mero apontamento do que precisa ser revisto.

Contudo, nas correções dialógicas, há a presença do outro, por exemplo, por meio do bilhete orientador, estabelece-se um diálogo com o aluno, sugerindo intervenções não apenas no nível microestrutural, mas no nível macroestrutural, mais profundo, e orientando o aluno a refletir sobre o que escreveu. O resultado desse processo de intervenção é um texto mais coerente, coeso e argumentativamente melhor. Pelo estudo realizado, acreditamos que a reescrita de textos articulada pelos bilhetes torna-se, de fato, mais produtiva.

Acreditamos que o bilhete orientador potencializa a reescrita do aluno, pois se mostra eficiente no direcionamento da reescrita dos textos, uma vez que não se restringe a apontar erros, higienizar o texto, mas se orienta para uma reescrita mais complexa. Corroborando nossa visão, Nascimento (2009, p. 104) diz que o bilhete orientador toma como pauta “questões mais amplas ligadas à função do texto, e os elementos que o mesmo deveria contemplar para cumprir essa função”.

Contudo, é importante destacar que a escrita do bilhete orientador é complexa, visto que, muitas vezes, podemos não atingir nosso objetivo em decorrência de nossas escolhas lexicais. É importante frisar que se não sabermos selecionar nossas palavras em prol de nossos objetivos comunicativos, considerando nosso interlocutor, que aqui é o aluno do Ensino Médio, é possível que o aluno não consiga compreender nossas orientações e não proceder na reescrita da maneira como sugerimos por meio do bilhete. Como vimos na análise dos textos

produzidos pelos alunos, o não acatamento das orientações decorreu, às vezes, de opção do próprio aluno, outras vezes, da ausência de informações escritas no bilhete orientador.

É relevante comentar o contexto de escrita dos bilhetes e de reescrita dos textos. O bilhete orientador é apenas uma das etapas do trabalho. Os alunos envolvidos nos trabalhos desenvolvem atividades ao longo da sequência didática (aulas-módulos, em que exercícios são trabalhados visando à apropriação do gênero textual em questão). Logo, antes de iniciarem a reescrita dos textos, os alunos tiveram contato com atividades que promoviam o aperfeiçoamento ou aquisição de capacidades linguísticas relacionadas ao gênero argumentativo. Sendo assim, o bilhete orientador é mais um suporte às outras atividades propostas anteriormente. O bilhete não é, portanto, o primeiro contato do aluno com o gênero argumentativo. Nascimento (2013, p. 78) afirma “que o efeito dos bilhetes está fortemente entrelaçado ao impacto dessas outras atividades”.

Conforme Penteadó e Mesko (2006, p. 74), o bilhete orientador “constitui-se de algum modo, uma novidade no cotidiano das práticas de escrita escolares desse professor”. Acreditamos que o fator *novidade* também possa interferir no desempenho de elaboração da escrita dos bilhetes, visto que foi a primeira vez que a professora-pesquisadora produziu esse gênero.

Conforme aponta Nascimento, em seu trabalho *O Bilhete Orientador na Reescrita e Aprendizagem do Gênero Relatório de Experiência* (2013, p. 67), o bilhete orientador é considerado um gênero catalisador, isto é um gênero que favorece “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor como de seus aprendizes”. Ou seja, o bilhete é um gênero que fomenta não apenas o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas do aluno, mas também potencializa o trabalho do professor, visto que este passa a ser um interlocutor e não um mero corretor de textos.

Cabe comentar que, mesmo nos momentos em que a reescrita fugiu de certo modo às orientações do bilhete, cremos que professor e aluno tornam-se interlocutores no processo, pois, como bem postulou Bakhtin:

De fato o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc, e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de

uma *atitude responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290):

Desse modo, podemos afirmar, mediante o que foi dito por Bakhtin, que o não cumprimento de nossas orientações não aponta para uma revelia, mas, ao contrário, quando o aluno experimenta outras formas, do que as indicadas por nós, ele está constituindo-se leitor e interlocutor de seu próprio texto, o que é provado por seu interesse em acatar ou não as possibilidades de reescrita assinaladas pela professora-pesquisadora. Afinal, como afirmado por Bakhtin (1997, p. 291), “... cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”. Esse eco nem sempre correspondeu, no nosso caso, ao que foi apontado na confecção dos bilhetes orientadores.

Na mesma perspectiva dialógica dos bilhetes, temos a sequência didática, metodologia flexível que permite ao professor avançar ou retroceder em sua prática, conforme recebe dos alunos um *feedback*. Nossa experiência com a sequência didática tem um saldo positivo. Todavia, ainda é uma ferramenta desconhecida no meio escolar, tanto para os professores como para os alunos. Uma das dificuldades enfrentadas foi a resistência inicial dos alunos com a tarefa proposta. Os discentes envolvidos em nossa pesquisa não esperavam produzir textos argumentativos, estavam acostumados com exercícios de gramática e não com exercícios reflexivos sobre o uso da linguagem. Por meio de conversas e expondo nosso projeto, aos poucos, reduzimos a resistência ao desconhecido. Vencido esse primeiro embate, a sequência se demonstrou eficaz, pois foi possível trabalhar paulatinamente questões que observávamos no decorrer dos módulos. Isto é, essa metodologia nos possibilitou refazer o percurso e concentrar-nos em aspectos antes ignorados.

Diferentemente de outras metodologias, a sequência didática favorece o trabalho do professor, pois permite que este tome decisões no decorrer dos módulos para alterar as atividades, inserindo novos exercícios que auxiliarão no desenvolvimento de capacidades relacionadas às características do gênero em questão. Também é uma metodologia dialógica, pois o aluno consegue acompanhar seu crescimento, seu desenvolvimento na escrita, já que as atividades estão interligadas às necessidades textuais apontadas no decorrer dos módulos. Metaforicamente a sequência não é um labirinto, no qual não sabemos para onde vamos. Ao contrário, desde o princípio, temos consciência de todas as etapas do trabalho.

Outro ponto importante a ser destacado é a dinamicidade do ambiente escolar. Os movimentos constantes da sala de aula, da escola como um todo, muitas vezes, não permitiram que algumas atividades planejadas fossem desenvolvidas no tempo previsto por nós. Contudo, a sequência didática, por ser uma metodologia de idas e vindas, nos permitiu reenquadrar nossas atividades. A sequência tem um potencial transformador, pois permite que o professor observe e trabalhe, projete a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos, planejando tópicos específicos.

Assim, a experiência desenvolvida nesta investigação mostrou que o procedimento sequência didática e o bilhete orientador são mecanismos didático-pedagógicos profícuos no auxílio da escrita e reescrita de artigos de opinião. Mostrou, também, que é possível transformar esse procedimento de forma renovadora, levando em conta, principalmente, o contexto escolar e delimitar “um projeto de apropriação das dimensões que constituem o gênero” (AZEVEDO e CORDEIRO, 2004, p. 74), isto é, os envolvidos na aplicação da sequência didática precisam estabelecer, desde o princípio, quais são as capacidades a serem desenvolvidas na apropriação de características de determinado gênero.

Acreditamos, dessa forma, que os caminhos apontados pelo nosso trabalho trazem contribuições tanto para o ensino, uma vez que possibilita uma reflexão crítica sobre a prática de produção de texto na escola, quanto para a pesquisa linguística, já que pressupõe não só a dialogia e a complementaridade em relação a pesquisas anteriores, mas também a continuidade desse diálogo em relação a pesquisas futuras.

6 REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan: 1992.

AMARAL, H. *Escrever e Convencer para Mudar*. Na ponta do lápis. São Paulo, ano v, nº 11, p. 8-9, 2009.

ARTISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Edições de Ouro, Coleção Universidade, 1988.

AZEVEDO, I.M; CORDEIRO, G.S. *O interacionismo sociodiscursivo: como trabalhar com sequências didáticas e analisar as produções dos alunos de narrativas de viagens*. v. 02, n. 02, p. 73-81, jul/dez. 2004.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13ª. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: P.Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 280-326.

BEISIEGEL, C. *Estado e Educação Popular*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1974.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : 144p. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Mec; SEMTEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, etapa I – caderno I: *Ensino Médio e Formação Humana e Integral* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; autores: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal et. al. Curitiba: UFPR / Setor de Educação, 2013.

BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: São Paulo, 1999.

BRICKMANN, Carlos. *Só Há Notícia se for Muito Ruim*. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/so_ha_noticia_se_for_muito_ruim. Acesso em: Abril. 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo*. 2ª ed. São Paulo: Educ, 2012.

BUIN, E. *O Impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno*. In: SIGNORINI, I (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 95-124.

BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). *Português no ensino médio e formação de professor*. 3.ed. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

Câmeras em sala de aula geram debate e polêmica. 2013. Disponível em: <<http://www.imparcial.com.br/site/cameras-em-sala-de-aula-geram-debate-e-polemica>>. Acesso em: março. 2014.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e Discurso. Modos de Organização*. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

DOLZ, J; BRONCKART, J-P. *A Noção de competência: Qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem?* In: DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-44.

DOZL, J; OLLAGNIER, E. *O Enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, M.A.V. *Estudo de Gêneros: Uma perspectiva evolutiva*. Diálogo e Interação. v. 5, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários às práticas educativas*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros Textuais e Reescrita: Uma Proposta de Intervenção Interativa*. 2007. 358 F. Tese de Doutorado. UNESP. Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2007.

GONÇALVES, A. V. *As Listas de controle/constatações como ferramenta para a reescrita de gêneros*. In: GOLÇALVES,A.V. & BAZARIM,M. (Orgs.). *Interação, Gêneros e Letramento. A (re)escrita em foco*. São Paulo: Campinas, 2013, p. 21-36.

GERALDI, J. W. *O Texto na sala de aula*. São Paulo. Ática, 1997.

GRAIZE.J.B. *Argumentation, schématisation et logique naturelle*. Revue européenne des sciences sociales, n.12. 1974.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:

KEPP, Michael. A mania nacional da transgressão leve. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq2608200412.htm>. Acesso em: Abril. 2014.

KOCHE, V.S; BOFF; O.M.B; MARINELLO, A.F. *Leitura e produção textual. Gêneros textuais do argumentar e expor*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEAL, L. de F. V.. *A Formação do produtor de texto escrito na escola: Uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino*. In: VAL,M.G.C & ROCHA,G. (Orgs.). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto. O sujeito autor.1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 53-67.

MACHADO, A.R. *A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart*. In: MEURER, JL. ; BONINI. A; ROTH, D.M. (orgs.). *Gêneros, Teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MANGABEIRA, A. B. de A.; COSTA, E. da C.; SIMÕES, L. J. S. *O Bilhete Orientador: Um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas*. Cadernos do IL. Porto Alegre, n° 42, p. 293-307. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/26030/15242>. Acessado em: 05 mar.2013.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTELOTTA, M. *Manual de linguística*. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

MENEGASSI, R. J. *A Revisão de textos na formação docente inicial*. In: GONÇALVES, A.V & B.M (orgs.). *Interação, Gêneros e Letramento. A (re) escrita em Foco*. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.p. 65-81.

MOLON, N. D. ; VIANNA, R. *O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso vol.7 n° 2 São Paulo July/Dec. 2012*. Acessado em: 26. abr. 2015

MORIN, E. *Pesquisa ação-integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Trad. de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

NASCIMENTO, C.E. OS Bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do Gênero Relatório de Experiência. In: GOLÇALVES,A.V. & BAZARIM,M. (Orgs.). *Interação, Gêneros e Letramento. A (re)escrita em foco*. São Paulo: Campinas, 2013, p. 65-82

NASCIMENTO, C.E.R. *O Bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem*. Estudos Linguísticos, São Paulo, 38 (2): 101-111, maio-ago. 2009.

NEVES, M. H. M. *Imprimir marcas no enunciado. Ou: A modalização na linguagem*. In: NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 150-219.

PASSARELLI, L. M. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. 1ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PENTEADO, A. E. A; MESKO, W.S. *Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita*. In: SIGNORINI, I. *Gêneros catalisadores. Letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 71-91.

PERELMAN, C; OLBRECHTS- TYTECA, L. *Tratado da Argumentação. A Nova Retórica*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERRENOUD, P. *De uma Mmetáfora à outra: transferir ou mobilizar conhecimentos?* In: DOLZ, J & OLLAGNIER, E. *O engima da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, p. 47-61.

ROSEMBLAT, E. *Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos*. In: ROJO, R. *A Prática de linguagem em sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

RANGEL, E.O; GAGLIARDI, E; AMARAL, E. *Pontos de vista; caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010.

Redução da Maioridade Penal. *10 Motivos para ser a favor, 10 motivos para ser contra*. Disponível em: <<https://acidblacknerd.wordpress.com/2013/04/25/euvi-reducao-da-maiorida-penal10-motivos-para-ser-a-favor-10-motivos-para-ser-contra/>>. Acesso em: Março. 2014.

RIBEIRO, R.J. *Corrupção Cultural ou Organizada?* Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2806200909.htm>. Acesso em: Março. 2014.

RICARDO, E. C. *Discussão acerca do ensino por competências: Problemas e Alternativas*. Cadernos de Pesquisa. v. 40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

ROCHA, G. *O Papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança*. In: VAL, M.G.C. *Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 69-83.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. 1ªed. São Paulo: Parábola, 2009.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, S. *Fácil Assim?* Disponível em: <http://www.noticiasdeipiau.com/2010/06/08/facil-assim/>. Acesso: 06 fev. 2014.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Os Gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Disponível em: <
http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf>.
 Acesso em 2013.

_____ *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. 2ª.ed. Campinas, São Paulo, 2010.

SCHWARTZMAN, S. et. al. *Tempos de Capanema*. São Paulo: EDUSP/ Paz e Terra, 1984.

TASSAN, S. P. F. *A escrita e reescrita de artigos de opinião em sala de aula: idas e vindas de um processo*. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

TODOROV, T. *The Origin of Genres*. In: *New Literary History*. Vol. I, 1976.

_____ *Os Gêneros do Discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VENDLER, Z. *Verbs and Time*. *Linguistics and Philosophy*, p. 97-121. 1967.

VIDON, L.N. Um tal Bakhtin. In: FIAD, R. S; VIDON, L.N. *Em(n)torno de Bakhtin. Questões e Análises*. Pedro & João Editores, 2013, p. 11-21.

UBER, T. J.B. Sequência Didática Artigo de Opinião. Santa Isabel do Ivaí 2007/2008.

18 Razões. *As 18 Razões Contra a Maioridade Penal*. Disponível em: <http://18razoes.wordpress.com/quem-somos/>. Acesso em: Março. 2014.

7 ANEXOS

ANEXO A - CONHECENDO O PROJETO DE ESCRITA E REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO

Ler e escrever são duas aprendizagens essenciais de todo o sistema da instituição pública. Um cidadão que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social. Por isso, o desenvolvimento da leitura e da escrita é a preocupação maior dos professores. Alguns pensam, ingenuamente, que o trabalho escolar limita-se a facilitar o acesso ao código alfabético; entretanto, a tarefa do professor é muito mais abrangente. Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem. Diante disso, essas oficinas, nas quais estaremos envolvidos, têm como objetivo desenvolver a leitura e a produção de texto, capacitando-os a lerem e produzirem textos argumentativos com destreza. Ao final de nossa oficina, os textos serão publicados no site da escola, de modo que toda comunidade escolar tenha acesso às produções realizadas neste período.

ANEXO B – INTRODUÇÃO AO GÊNERO

ESCRITA E CIDADANIA

Você é contra ou a favor da transposição das águas do rio São Francisco? E o que você pensa a respeito do uso das notas obtidas nas provas do Enem para o vestibular? Você apoia a redução da maioria penal para 16 anos? E, a seu ver, que medidas deveriam ser tomadas em relação às populações que moram nas margens da represa que abastece uma cidade? O aumento da criminalidade teria alguma relação com a injustiça social?

Desde a hora em que nos levantamos até a hora em que vamos dormir, essas e outras questões nos instigam, pois envolvem fatos socialmente relevantes: a seca do Nordeste e a pobreza dela decorrente; o “funil” do vestibular e a angústia que ele provoca no adolescente; o aumento da criminalidade entre menores; a poluição das águas; ou, ainda, a insegurança cotidiana de nossas grandes cidades.

Como afetam direta ou indiretamente a vida de todos – na cidade, no Estado, no país ou no mundo –, essas e muitas outras questões são de interesse público. Referem-se, em geral, a

problemas que demandam soluções mais ou menos consensuais, decisões a serem tomadas, rumos a serem seguidos, valores a serem discutidos e/ou lembrados etc. E a resposta que se der a cada caso afetará a vida de populações inteiras, fechando ou abrindo possibilidades, estabelecendo rumos, fixando parâmetros para as escolhas e ações das pessoas. São, portanto, questões polêmicas: estão em aberto, em processo de ampla discussão social.

Muitas são as questões polêmicas que atravessam nosso cotidiano. Afinal, entender o que está em jogo em cada caso, perceber “quem é quem”, certificar-se de interesses em disputa, estratégias em ação etc. são formas eficazes de se envolver nas questões que movem a vida em sociedade. Debatê-las, colaborando para a formulação coletiva de respostas, é parte da vida política cotidiana numa sociedade democrática. É parte, portanto, do pleno exercício da cidadania.

É nesse âmbito do interesse público e da construção da cidadania que o jornalismo se movimenta. As matérias dos mais diferentes veículos ditos “de imprensa” – jornais, revistas, sites, telejornais etc. – pretendem nos contar o que acontece à nossa volta. Analisar e comentar esses fatos faz parte dessa função tipicamente jornalística, que é oferecer ao público em geral um retrato o mais fiel possível da realidade, colaborando para sua análise, discussão e transformação.

Retratar a realidade e contribuir para a reflexão a seu respeito são, portanto, as duas intenções básicas do jornalismo. De forma geral, as matérias não assinadas, especialmente a notícia, procuram nos dar, na medida do possível, uma descrição objetiva e imparcial dos fatos que relatam. Já as matérias assinadas, como os editoriais, os artigos de opinião, as críticas, as resenhas, as grandes reportagens etc., se esforçam para analisar e discutir esses mesmos fatos.

Assim, matérias jornalísticas como a notícia apresentam-se ao público como “anônimas” e “neutras”. Não possuem marcas explícitas de autoria, como o verbo em primeira pessoa e ideias ou preferências individuais; por isso mesmo, evitam emitir opiniões, assumir um ponto de vista. Na notícia, é como se os fatos falassem por si: “Aconteceu, virou Manchete”, dizia, muito sintomaticamente, a publicidade de uma revista semanal já fora de circulação. Evidentemente, fatos não falam por si. Portanto, toda matéria jornalística, por mais objetiva e imparcial que se pretenda, manifesta uma versão particular dos fatos. Basta ler a mesma

notícia publicada em diferentes veículos de imprensa para se dar conta disso. Seja como for, o foco do interesse, numa matéria não assinada, é a informação, e não o que determinada pessoa ou órgão de imprensa pensa a respeito dela.

Já as matérias assinadas, como o próprio nome indica, são autorais. Os fatos chegam ao público “filtrados” pelo ponto de vista do articulista (autor do artigo), que opina sobre eles, comentando, discutindo, avaliando etc. E quem as lê quer saber, com muita clareza, o que quem escreve pensa a respeito de determinado assunto, bem como por que pensa nesses termos, e não em outros.

ARTICULISTAS

São profissionais ou especialistas que escrevem matérias assinadas (autorais) sobre algum assunto que está sendo discutido na mídia impressa, Internet ou televisão. No caso particular do artigo de opinião, o articulista é convidado por uma empresa jornalística para escrever porque é reconhecido, tanto por ela como pelos leitores, como alguém que tem uma contribuição própria relevante para o debate. Por isso mesmo, nem sempre sua opinião coincide com a do veículo para o qual escreve. E é por esse motivo que ele assina o artigo, responsabilizando-se pessoalmente pelo que diz. A assinatura revela sua identidade, que se completa com seu currículo, geralmente inserido no final da matéria.

O artigo de opinião pode ser publicado em jornais, revistas ou Internet; e é assinado por um articulista que, jornalista profissional ou não, normalmente é uma autoridade no assunto ou uma “personalidade” cujas posições sobre questões debatidas publicamente interessam a muitos. É o que explica a relativa frequência com que celebridades da cultura pop, por exemplo, são convidadas a se pronunciar sobre o que pensam a respeito de questões sobre educação, saúde pública etc., mesmo quando estão longe de ser especialistas no assunto. Não por acaso esse conjunto de protagonistas dos debates públicos faz parte de um grupo a que se dá o nome de “formadores de opinião”. Sem as questões polêmicas de que já falamos, não existe artigo de opinião. Elas geram discussões porque há diferentes pontos de vista circulando sobre os assuntos que as envolvem.

Assim, o articulista, ao escrever, assume posição própria nesse debate, procurando justificá-la. Afinal, argumentos bem fundamentados têm maior probabilidade de convencer os leitores. Ao escrever seu artigo, o articulista toma determinado acontecimento, ou o que já foi dito a seu respeito, como objeto de crítica, de questionamento e até de concordância. Ele apresenta seu ponto de vista inserindo-o na história e no contexto do debate de que pretende participar. Por isso mesmo tende a incorporar ao seu discurso a fala dos participantes que já se pronunciaram a respeito do assunto, especialmente os mais marcantes. Aprender a ler e a escrever esse gênero na escola favorece o desenvolvimento da prática de argumentar, ou seja, anima a buscar razões que sustentem uma opinião ou tese. Portanto, escrever artigos de opinião pode ser um importante instrumento para a formação do cidadão.

ANEXO C- ARGUMENTAR É PRECISO?

Nessa atividade, os alunos lerão um artigo de opinião e farão uma atividade relacionada ao texto. O objetivo é promover um primeiro contato com o gênero, de modo que os alunos reflitam sobre o uso da palavra e da argumentação para defender uma ideia, um ponto de vista.

LENDO UM ARTIGO DE OPINIÃO

FÁCIL ASSIM?

“A polícia quando quer, faz”. Por trás dessa máxima se esconde o senso comum, falta de pessoal e estrutura adequada para coibir a criminalidade. A expressão do primeiro período desse texto já está “consagrada” no meio social, visto que parte considerável da população só ver a polícia como uma Instituição corrupta e inoperante.

Esse debate volta à tona em razão dos acontecimentos recentes. O delegado de Camaçari, Cleiton Silva, foi morto numa tentativa de assalto, e em menos de 12 horas todos os bandidos que participaram do crime já haviam sido presos.

O Estado brasileiro não oferece condições adequadas de trabalho aos policiais, uma vez que não há pessoal suficiente, treinamento rigoroso, faltam viaturas, apoio logístico, armamento e todo aparato responsável em oportunizar uma atuação mais competente e eficaz. Assim, é no mínimo incoerente exigir tanto da polícia brasileira.

Não é objetivo desta discussão, no entanto, mascarar e tampouco esconder falhas da polícia que independem da falta de condições de trabalho ofertadas pelo Estado, como abuso de

autoridade, corrupção, atividades ilícitas ou violência gratuita, mas o de enfatizar que há sérias razões que impedem e limitam o trabalho da polícia brasileira.

Nesse ínterim, surge o questionamento: por qual razão a polícia consegue dar resposta rápida a criminalidade apenas em alguns casos? Como a falta de estrutura é singular na Instituição, sempre se acaba dando prioridade a alguns casos, tal prioridade é mais notável em crimes cometidos contra policiais, autoridades, pessoas de representatividade social ou ainda que causam grande comoção popular.

Dessa forma, o foco da discussão deveria ser outro. A questão a ser discutida não é, certamente, a resposta rápida que a polícia tem dado em alguns casos, porém a implementação de medidas que possibilite que tal Instituição aja sempre de forma rápida e eficiente.

A violência alcançou níveis insustentáveis no Brasil, e os crimes cometidos não fazem acepção de pessoa, religião, etnia, gênero ou conta bancária. É preciso, então, que o Estado faça investimentos em áreas sensíveis, como segurança pública, saúde, educação, entretenimento, cultura, cidadania e emprego. As ações elencadas aqui não contribuirão apenas para amenizar a criminalidade, mas para elevar os níveis de desenvolvimento do país. É hora de avançar.

Articulista: Samy Santos

ATIVIDADE SOBRE O TEXTO:

- 1) Qual o assunto tratado no Artigo de Opinião “Fácil Assim”?
- 2) Qual o ponto de vista defendido pelo autor do texto?
- 3) Quais são os argumentos utilizados pelo autor para sustentar sua opinião?
- 4) O que poderia, segundo o autor, ser feito para que a criminalidade diminua?

ANEXO C - CONHECENDO TEXTOS JORNALÍSTICOS

Notícia: É o resultado de fatos ou acontecimentos atuais, de caráter narrativo, geralmente de importância e de interesse público. Esse gênero não costuma apresentar comentários, opiniões ou interpretações de quem o escreve. Geralmente, apresenta logo no início um pequeno resumo com as informações essenciais do fato noticiado.

Reportagem: É o relato detalhado de fatos ou acontecimentos que merecem ser levados ao conhecimento público. Nesse gênero, de caráter narrativo, o autor pode emitir opiniões e fazer

interpretação sobre o fato relatado. Costuma ser mais extensa, sendo geralmente dividida em blocos com subtítulos.

Entrevista: Texto cujo objetivo é divulgar informações a respeito do entrevistado. Organizados na forma de perguntas e respostas, as entrevistas geralmente focam aspectos da vida pessoal ou profissional do entrevistado. Nesse gênero textual, é comum aparecer, diante de cada fala, a identificação do entrevistado. Pode conter sequências narrativas, descritivas e argumentativas.

Editorial: Texto de caráter argumentativo escrito de forma impessoal e publicado sem assinatura. Por meio dele, o jornal expressa formalmente sua opinião sobre os mais diversos assuntos, principalmente os mais atuais e polêmicos. Esses gêneros tenta convencer o leitor da veracidade de determinado ponto de vista.

Artigo de opinião: Como o editorial também é um texto de caráter argumentativo. Uma das características que o difere de um editorial é que esse gênero não representa, necessariamente, a opinião do veículo em que está sendo divulgado. Outra peculiaridade importante é o fato de ele geralmente ser assinado.

ANEXO D- SEQUÊNCIA DIDÁTICA- ARTIGO DE OPINIÃO

MÓDULO I- APRESENTANDO OS TEXTOS: RECONHECENDO DIFERENTES GÊNEROS ARGUMENTATIVOS.

TEXTO I: Sorria! Você está sendo desrespeitado em sala de aula – Leonardo Sakamoto

Vivemos uma sociedade vigiada. Isso não é novidade. Sob a justificativa da segurança – interna e externa – plantamos câmeras em qualquer lugar, rifando nossa liberdade individual. Equipamentos que, no final das contas, acabam sendo usados para tantas outras finalidades, que a razão inicial de termos os colocados acaba esquecida. A paranoia da segurança vai eleger prefeitos que apresentam discursos que beiram o fascismo em todo o país. Muitos deles prometeram a instalação de câmeras em todos os cantos. Outros, que buscam a reeleição, propagandeiam aos quatro ventos que colocaram esses aparelhinhos, tidos como panaceia para os problemas da urbe. Podem até ser úteis em determinados casos, mas geram uma falsa sensação de segurança em outros. Sorria! Não porque você está sendo gravado. Mas pelo fato de que, assim como a ignorância, a autoenganação também é um lugar quentinho. Os

repórteres Fábio Takahashi e Bruno Benevides, da Folha de S. Paulo, trouxeram a notícia de que 107 alunos do Colégio Rio Branco, um dos mais tradicionais de São Paulo, foram suspensos por um dia por protestar contra a instalação de câmeras de segurança nas salas de aula. Segundo a direção da escola, o objetivo seria aumentar a segurança (?) e melhorar a disciplina (!). Os estudantes, que alegam não terem sido avisados, ficaram sentados no pátio até que houvesse uma manifestação da diretoria – o que não houve. Para quem pensava que os direitos civis e políticos estariam assegurados neste início de século, garantindo tempo para que nos dedicássemos aos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, enganou-se. Se não é o Estado causando problemas, são instituições que assumem o seu papel. O direito à privacidade, desde que ela não agrida aos direitos e liberdades de terceiros, deveria ser garantido. Mas, em nome dessa paranoia por segurança (que não brota do nada, mas é decorrência da própria incompetência do poder público aliada a interesses econômicos) e, o pior, em nome da disciplina, enterramos isso. Disciplina vigiada eletronicamente... Qual exemplo passamos com isso? Que soluções arbitrárias, que ignoram direitos, são viáveis em nome de um valor supostamente maior? Dada a quantidade de pais que, por serem moídos diariamente no trabalho, não conseguem fazer parte da vida de seus filhos, é natural que essa medida tenha recebido apoio. Se transmitissem pela internet, para todo mundo checar do local de trabalho, imagino que haveria pessoas que comprariam o pacote. E não me admiraria se me dissessem que os mesmos pais instalam softwares de rastreamento nos celulares dos filhos sem a anuência dos mesmos ou colham fios de cabelo para realizar exames da presença de psicoativos sem, ao menos, tentar uma conversa mais longa com eles. “Ah, mas crianças e jovens não têm que reclamar, pois não sabem o que é melhor para eles. Têm que aceitar e ponto.” E, pelo jeito, nem os pais sabem. O fato é que, nós adultos, somos crianças crescidas, com mais medo que eles. Colocar câmeras pode parecer mais fácil. Mas isso encerra toda a possibilidade de diálogo sobre direitos e deveres. Enquanto estou sendo vigiado, irei agir como a sociedade espera de mim. E quando não houver câmeras? Ignoro tudo e todos? Que espírito democrático é esse que estamos fomentando? Este não é o único colégio que optou por essa saída. Meus alunos me contaram, nesta quarta, que outras escolas adotam o mesmo expediente, ou seja, está longe de ser uma discussão localizada. Dentre eles, alguém que era estudante do colégio comentou que, ao final o curso, há os que tentam tocar o terror na escola. Pergunta: isso é consequência da falta de vigilância? Os alunos do Rio Branco deram um exemplo de civilidade muito maior ao fazer um protesto pacífico do que a diretoria da escola,

que não os teria convidado para discutir o assunto. Torço para que outros protestos semelhantes pipoquem em escolas que prefiram o porrete ao diálogo.

TEXTO II- Câmeras em sala de aula geram debate e polêmica

A discussão gera polêmica. Afinal, será que câmeras instaladas em corredores, pátios, quadras e refeitórios não seriam suficientes para inibir a violência nas escolas?

Falta de privacidade ou uma medida de segurança? Até que ponto as pessoas devem ser vigiadas? Esses questionamentos dividem as opiniões da população e agora, sobretudo, a opinião dos pais de estudantes da rede pública.

Segundo reportagem publicada ontem, em O Imparcial, das 42 escolas estaduais, 29 utilizam câmeras em Presidente Prudente. A Secretaria de Estado da Educação garante que o sistema é legal e que não há monitoramento em tempo real, permitindo apenas que cada unidade archive suas imagens.

A discussão gera polêmica. Afinal, será que câmeras instaladas em corredores, pátios, quadras e refeitórios não seriam suficientes para inibir a violência nas escolas?

A instalação de câmeras em sala de aula pode ser válida como medida de segurança, mas tem que ser acompanhada de diálogo e de forma alguma, a ferramenta deve engessar alunos e professores.

Além disso, as câmeras podem atrapalhar a formação do vínculo de confiança entre criança e educador, fator crucial na adaptação ao ambiente escolar.

A preocupação com a vulnerabilidade das crianças e dos jovens na escola sempre tirou o sono de pais e gestores. Antigamente, professores eram reconhecidos como verdadeiros mestres do ensino e a escola um templo do saber, do conhecimento, da construção do futuro. Hoje, esse mesmo espaço às vezes abriga uma dura realidade da violência.

Por isso, esse tipo de ação é importante, mas se tomada isoladamente tornam a escola refém do próprio medo. É importante envolver a equipe e a comunidade em um debate permanente sobre o assunto, mapeando os pontos mais frágeis, promovendo palestras preventivas e discutindo as possíveis soluções em conjunto.

TEXTO 3: Adeus às armas**Tema: Segurança nas escolas**

Muito se discute hoje no Brasil a questão da violência. Um lamentável episódio, ocorrido em abril, despertou nova controvérsia: o massacre que ceifou a vida de doze alunos na Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo.

Wellington Menezes, de 23 anos, passou pela portaria portando duas armas e munição. Após declarar-se palestrante, entrou em uma das salas e iniciou uma verdadeira chacina, detido apenas após efetuar mais de cem disparos.

Fica, pois, em aberto a seguinte problemática: a segurança nas escolas é suficiente? A hecatombe em Realengo foi um caso isolado ou pode se repetir em qualquer outro lugar, a qualquer momento? A polêmica divide opiniões: há os que preferem as medidas preventivas como a instalação de câmeras de vigilância e de detectores de metal, assim como outros apostam em estratégias de integração junto à comunidade.

Muitos se esquecem, todavia, de que os meios mais eficientes de controlar a violência em todos os seus matizes são o acesso à educação e a democratização de oportunidades. Providências emergenciais para aumentar a segurança, em geral, dão certo. É evidente que a instalação de detectores de metal na portaria da Escola Tasso da Silveira trará mais conforto a alunos, professores e funcionários.

Contudo, a adoção de medidas permanentes e mais democráticas para deter a violência como projetos de integração social através do esporte, da música e da educação permitirá colher melhores frutos. Colocar uma escola no isolamento total implica – antes de reduzir riscos – criar um ambiente muito menos saudável para seus estudantes.

O desarmamento, por fim, que está em pauta em diversos projetos de lei, também contribuiria para aumentar a segurança e coibir atos como o de 7 de abril. Tudo faz crer que há muito a ser feito nesse sentido. Adeus às armas é adeus à violência.

(estudante)

1) Os gêneros lidos pertencem a que agrupamento?

- narrar
- relatar
- argumentar
- descrever
- expor

- 2) Os textos que você acabou de ler pertencem a qual gênero textual?
- 3) Qual parece ter sido o objetivo principal dos autores? Algumas possibilidades: narrar uma história para divertir alguém, expor um acontecimento ao leitor, criticar ou dar opinião, defender uma ideia ou opinião valendo-se de argumentos para convencer o leitor.
- 4) E você? O que pensa sobre essa atitude das escolas de instalarem câmeras nas salas de aula? Escreva dois parágrafos expondo sua opinião e utilize argumentos para defendê-la.
- 5) Indique no artigo de opinião qual questão está sendo discutida e qual o posicionamento do articulista frente a esta questão.
- 6) Tente definir o que é um artigo de opinião.
- 7) Apesar das diferenças existentes entre os gêneros argumentativos (artigo de opinião, editorial e dissertação), eles possuem algumas características comuns. No quadro abaixo, algumas características são recuperadas. Liste na tabela abaixo o que se pede e observe o que é próprio a cada gênero.

	Sorria você está sendo filmado.	Câmeras em sala de aula geram polêmica.	Adeus às armas
Questão discutida			
Posição rejeitada pelo autor			
Posição defendida pelo autor			
Argumentos utilizados para defender a opinião do autor			

Argumentos que são utilizados contra a opinião do autor			
Conclusão final			

MÓDULO II - INFORMAÇÃO x OPINIÃO

Esse módulo tem como objetivo analisar, respectivamente, uma notícia e um artigo de opinião que tratam dos temas “Proposta de redução da maioria penal” e “A mania nacional da transgressão leve”.

TEXTO I- Comissão do Senado rejeita proposta de redução da maioria penal

19/2/2014 às 13h22 - Kamilla Dourado, do R7, em Brasília

Texto previa que medida fosse aplicada para jovem que comete homicídio, latrocínio e estupro.



Aloysio Nunes Ferreira defende a redução da maioria penal. *Lia de Paula/18.02.2014/Agência Senado*

A CCJ (Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania) do Senado rejeitou por 11 votos a 8, nesta quarta-feira (19), uma PEC (Projeto de Emenda à Constituição) que reduz a maioria penal de 18 para 16 anos.

De autoria do senador Aloysio Nunes Ferreira (PSDB-SP), a proposta previa que a redução da maioria penal deveria cumprir alguns requisitos. A medida deve ser proposta exclusivamente pelo Ministério Público e decidida apenas por juiz responsável por questões da infância e adolescência.

O menor infrator também deverá passar por uma avaliação médica para atestar se tem ou não consciência do crime praticado. Segundo o parlamentar, a redução só será aplicada para crimes hediondos.

— O projeto se refere apenas a delitos considerados pela legislação de excepcional gravidade, hediondos. São insuscetíveis de graça, anistia, indulto. São crimes como homicídio qualificado, latrocínio, extorsão mediante sequestro, estupro, estupro de vulnerável. Não é qualquer delito.

Outros cinco projetos sobre o tema foram rejeitados pelo relator, senador Ricardo Ferraço (PMDB-ES), que recomendou apenas a aprovação da PEC 33/2012, de iniciativa do senador Aloysio Nunes Ferreira.

O senador Randolfe Rodrigues (PSOL-AP) apresentou voto em separado pedindo a rejeição das seis PECs. O parlamentar argumenta que a redução da maioria penal fere direitos garantidos pela Constituição Federal.

— [As PECs] Infringem artigos e dispositivos considerados cláusulas pétreas na Constituição. O limite dos menores infratores já está previsto nas leis. O Estado brasileiro já tem uma lei, basta que a cumpra e isso não tem ocorrido.

Protesto

Durante a discussão, um manifestante que acompanhava o debate interrompeu a fala do autor do projeto, senador Aloysio Nunes Ferreira, sob o grito de “fascista”. O parlamentar revidou.

— Fascista é quem interrompe. Fascista é você.

O presidente da comissão pediu aos seguranças da Casa que acompanhassem o manifestante.

Exercício referente ao texto acima:

- 1) O texto lido pode ser identificado como notícia, editorial ou artigo de opinião?
- 2) Justifique sua resposta citando características do gênero textual ao qual o texto pertence.

TEXTO II -**A mania nacional da transgressão leve.**

Pequenos delitos são transgressões leve que passam impunes e, no Brasil, estão tão institucionalizados que os transgressores nem têm ideia de que estão fazendo algo errado. Ou então acham esses “miniabusos” irresistíveis, apesar de causarem “minidanos” e/ ou levarem a delitos maiores. Esses maus exemplos são também contagiosos. E, em uma sociedade na qual proliferam, ser um cidadão-modelo exige que se reme contra uma poderosa maré ou que se beire a santidade. Alguns pequenos delitos – fazer barulho em casa a ponto de incomodar os vizinhos ou usar a calçadas como depósito de lixo e de cocô de cachorro – diminuem a qualidade de vida em pequenas, mas significativas doses. Eles ilustram a frase do escritor Millôr Fernandes: “Nossa liberdade começa onde podemos impedir a dos outros”. Apesar de os delitos pequenos estarem institucionalizados demais para notar ou serem tentadores de mais para resistir, dizer “não” a eles beneficia a sociedade como um todo. É um “não” vigoroso o bastante pode alertar os distraídos e os fracos de espírito para que, em uma sociedade que se guia pela “lei de Gerson”, nossa bússola moral possa nos apontar o caminho. No ano passado, o grupo de adolescentes que furou a enorme fila para assistir ao show gratuito de Naná Vasconcelos, na qual eu e outros esperávamos por horas, impediu nossa liberdade. Os jovens receberam os ingressos gratuitos que, embora devessem ser nossos, se esgotaram antes de chegarmos à bilheteria. A frase de Millôr também cai como uma luva para o casal que recentemente pediu a um amigo - na minha frente, na fila das bebidas, no intervalo de uma peça- que comprasse comes e bebes para ambos. O fula- fira indireto me irritou não só porque demorou mais para me atenderem, mas também porque o segundo ato estava prestes a Começar. Qual a diferença deles para os motoristas que me ultrapassam pelo acostamento nas estradas e depois furam a fila, atrasando a minha viagem? E que dizer daqueles motoristas que costumam atrás da ambulância? Outros pequenos delitos causam danos porque representam

uma pequena parte da reação em cadeia que corrói o tecido social. Os brasileiros que contribuem para a rede de consumo de drogas não são apenas os que compram, mas até os que as consomem de vez em quando em festas. Uma simples tragada liga você, mesmo que de modo ínfimo, ao traficante e à bala perdida, mas atos aparentemente tão inócuos e difíceis de condenadas nos forçam a pensar no que constitui um pequeno delito. o

Por exemplo, que dano social pode ser casado pelo roubo de “lembrancinhas” – de toalhas e cinzeiros de hotel a cobertores de companhias aéreas? Bem, os hotéis e companhias aéreas compensam o custo de substituir esses objetos aumentando levemente o preço. Os varejistas fazem o mesmo para compensar as perdas com pequenos furtos. Outros pequenos delitos são mais fáceis de classificar, mas igualmente tentadores de cometer. Veja o caso da pessoa que não diz ao caixa que recebeu por engano uma nota de R\$ 50 em vez da correta nota de R\$10. Ou do garoto que obedece ao trocador, passa por baixo da roleta e lhe passa uma nota de R\$1 em vez de pagar à empresa de ônibus R\$1,60. Esse suborno não é igual a pagar à polícia uma propina para se safar? Essas caixinhas não seriam também crias do famoso caixa dois, que já virou uma instituição? Um dos meus vizinhos disse que alguns desses pequenos delitos, como vários tipos de caixa dois, são fruto da necessidade. Ele escreve, embora não assine, monografias para que universitários preguiçosos/ ocupados terminem seus cursos. É assim que põe comida na mesa. Apesar de defender sua atividade antiética dizendo que a “forme também é antiética”, ele bem que poderia perder 20 quilos. Outro vizinho vendeu sua cobertura no Rio com uma vista espetacular da floresta da Tijuca porque descobriu que, no prazo de um ano, um arranha-céu seria construído, acabando com a vista e desvalorizando o imóvel em R\$50 mil. Ele disse isso aos compradores? Não. E eu também não considero esse delito tão pequeno diante do valor de prejuízo. Apesar de os delitos pequenos estarem institucionalizados demais para notar ou serem tentadores demais para resistir, dizer “não” a eles beneficia a sociedade como um todo. E um “não” vigoroso o bastante pode alertar os distraídos e o fracos de espírito para que, em uma sociedade que se guia pela “lei de Gerson”, nossa bússola moral possa nos apontar o caminho.

MICHAEL KEPP, jornalista norte-americano radicado há 21 anos no Brasil, é autor do livro de crônicas "Sonhando com Sotaque -Confissões e Desabafos de um Gringo Brasileiro"

Responda em seu caderno:

1) Quem assina o texto?

- 2) **O texto está escrito em primeira pessoa? Dê um exemplo que comprove sua resposta.**
- 3) **No primeiro parágrafo, o jornalista define, isto é, explica o que chama de pequenos delitos. Escreva em seu caderno três características de pequenos delitos dadas pelo autor que você considera as mais graves.**
- 4) **Retire do texto:**
 - a) **Exemplos de delitos que prejudicam a qualidade de vida de outras pessoas e impedem sua liberdade.**
 - b) **Delitos que perturbam as relações sociais e causam danos à sociedade toda.**
 - c) **Delitos que são justificados como fruto de necessidades.**

MÓDULO III- QUESTÕES POLÊMICAS

Nesse módulo, os alunos aprenderão o que são questões polêmicas e escolherão uma que será tema de suas produções textuais, são elas:

- a) **A maioria penal deve ser reduzida de 18 para 16 anos como forma de combater a delinquência juvenil?**
- b) **Uso de câmeras nas salas de aula restringe o comportamento dos alunos e professores?**

PARA LER E DISCUTIR:

- ❖ A Terra gira em torno do sol.
- ❖ A bactéria é um ser vivo.
- ❖ O filme Cidade de Deus concorreu ao Oscar de melhor filme estrangeiro, mas não ganhou.
- ❖ O Governo Federal encaminhou ao Congresso projeto de lei que estabelece novos critérios de acesso ao ensino universitário.

As duas primeiras frases afirmam verdades científicas que, levando em conta os conhecimentos científicos acumulados até os dias de hoje, podem ser comprovadas. Assim, não cabe contestá-las ou argumentar a favor ou contra. Pode-se, no máximo, explicar o movimento de translação e porque a bactéria é um ser vivo. As duas outras, dizem respeito a fatos ocorridos, diante dos quais também não cabe nenhum tipo de contestação. Entretanto,

em relação aos dois últimos fatos, podemos considerar: foi injusto (ou justo) o Brasil ter perdido o Oscar. O projeto que o governo encaminhou é equivocado (ou é uma medida necessária). Diante dessas afirmações que não dizem respeito a fatos inquestionáveis, mas sim a opiniões. Ora, em matéria de opinião, como cada um pode ter uma posição diferente diante dessas questões, só é possível argumentar. E argumentar é mais do que simplesmente dar opinião sobre algo - é sustenta-la com argumentos, que são razões, evidências, provas, dados etc. que dão suporte à ideia defendida.

Exercícios:

Leia o texto abaixo e responda ao que se pede:

TEXTO I

Bastam duas razões para reduzir a maioria penal

Circula por aí uma lista com “18 razões para a não redução da maioria penal“. São interessantes e devem ser refletidas. Pensei sobre elas e no final cheguei à conclusão de que me bastam duas razões para ser a favor da redução da maioria penal: 1) é justo; e 2) a prioridade é proteger a sociedade daqueles que a ameaçam, sejam eles menores ou maiores de idade. O recente caso do adolescente que, em São Paulo, assassinou um jovem de 19 anos é a falha na matrix daqueles que se opõem a redução. O assassino cometeu o crime aos 17 anos, faltando pouquíssimos dias para completar 18. Graças a esses poucos dias, será julgado como menor, e por isso ficará no máximo três anos na cadeia – podendo cumprir mais alguns anos de penas alternativas. Graças a esses poucos dias, não correrá o risco de ficar muito mais tempo preso. Certamente não são esses poucos dias que farão a diferença entre ele saber e não saber o que estava fazendo – um dos principais argumentos a favor da maioria aos 18. O menor que matou Victor Hugo Deppman sabia o que estava fazendo e não há como negar isso. Pode ter matado por nervosismo, mas isso é o que alegam todos os que cometem latrocínio, em qualquer idade.

Sendo assim, é justo que pague pelo seu crime da forma como pagaria qualquer outra pessoa. E isso não vale só para ele, mas para qualquer um. Ou, pelo menos, deveria valer. A sociedade precisa ser posta a salvo daqueles que a ameaçam. Um assassino e um estuprador são pessoas perigosas e antes que se pense em sua recuperação, deve-se pensar em prevenir que cometam novos crimes. Devem ser recuperados, certamente, mas o tempo para isso pode ser mais longo do que três anos. A sociedade acredita que um assassino de 18 anos pode ficar

até 30 anos na cadeia – período necessário para que seja punido, recuperado e afastado da convivência daqueles a quem fez mal. Por que para um assassino de 17 anos, 11 meses e 364 dias esse período cai para três anos?

Que idade deveria marcar o limite da maioridade penal? Talvez não deva haver idade específica. A maturidade psíquica – a capacidade de compreender que algo é errado – poderia ser auferida caso a caso – isto é, independente da idade, o criminoso seria examinado e julgado como adulto ou como menor. Isso, claro, também deveria depender do crime. Uma coisa é roubar, outra coisa, muito, mas muitíssimo diferente, é estuprar ou matar. Para o ladrão, a lei poderia ser mantida como está. A rigidez maior seria para o assassino e para o estuprador.

Quando dizem que as cadeias são casas dos horrores e que, em vez de recuperar, formam mais criminosos, concordo. Como negar uma coisa dessas? Mas não posso aceitar que isso sirva como desculpa para cruzarmos os braços e não fazermos nada. Claro que é preferível não colocar juntos criminosos adolescentes e criminosos adultos. Da mesma forma como criminosos perigosos e aqueles que cometeram delitos leves não deveriam conviver uns com os outros. Mas isso não tem absolutamente nada a ver com a redução da maioridade penal em si. Ela deve ser reduzida, e o problema das cadeias resolvido. Uma coisa não deve ser motivo para que não se faça a outra. Há ainda o argumento das causas sociais do crime. Esse em especial, acho absurdo. Ele equivale a dizer que todo pobre é, potencialmente, um criminoso. É preconceito vil, chulo. A situação social de uma pessoa também não pode ser usada como desculpa. O pobre que é enredado no tráfico de drogas na comunidade onde vive tem, sim, culpa por isso, afinal, há outros jovens pobres que vivem na mesma comunidade e não são enredados. A maioria dos pobres não rouba, não estupra e não mata. A maioria acorda cedo e vai trabalhar honestamente todos os dias. Como explicar para eles que o criminoso que o mata, ou que comete um estupro o fez porque vive na mesma situação de pobreza que ele?...A redução da maioridade penal não é a solução. Óbvio que não. Mas é um passo necessário para civilizar o Brasil. Para responsabilizar as pessoas pelos seus atos. Para fazer justiça dentro da lei. Para proteger a sociedade.

Domonte.

TEXTO II

Maioridade penal aos seis. Afinal, nessa idade, eles já se vestem sozinhos.

Um dos maiores acertos de nosso sistema legal é que, pelo menos em teoria, protegemos os mais jovens – que ainda não completaram um ciclo de desenvolvimento mínimo, seja físico ou intelectual, a fim de poderem compreender as consequências de seus atos. Completar 18 anos não é uma coisa mágica, não significa que as pessoas já estão formadas e prontas para tudo ao apagarem as 18 velinhas. Mas é uma convenção baseada em alguns fundamentos biológicos e sociais. E, o importante, é que as pessoas se preparam para essa convenção e a sociedade se organiza para essa convenção. Por necessidade individual e incapacidade coletiva de garantir que essa preparação ocorra de forma protegida, muita gente acaba empurrada para abraçar responsabilidades e emularem uma maturidade que elas não têm. Enfim, se tornam adultos sem ter base para isso. Na prática, o Estado e a sociedade falham retumbantemente em garantir que o Estatuto da Criança e do Adolescente ou mesmo a Constituição Federal sejam cumpridos. Entregamos muitos deles à sua própria sorte – sejam filhos de famílias pobres ou ricas. Porque encher o filho de brinquedos e fazer todas as suas vontades para compensar a ausência por conta de uma roda viva que vai nos tragando também é de uma infelicidade atroz. O que fazer com um jovem que ceifa a vida de outro, afinal? Conheço a dor de perder alguém querido de forma estúpida pelas mãos de outro. O espírito de vingança, travestido de uma roupa bonita chamada Justiça, que foi incutido em mim pela sociedade desde pequeno, diz que essa pessoa tem que pagar. Para que aprenda e não faça novamente? Não. Para que sirva de exemplo aos demais? Não. Para retirá-lo do convívio social? Não. Para tentar diminuir a minha dor através da dor dele e da sua família? Não. Não há provas de que nada disso funcione, mas ele tem que pagar. Por que sempre foi assim, porque caso contrário o que fazer? A Fundação Casa, do jeito que ela está, não reintegra, apenas destrói. A prisão, então, nem se fala. Também não acho que reduzir a maioridade penal para 16 anos vá resolver algo. Ele só vai aprender mais cedo a se profissionalizar no crime. E se jovens de 14 começarem a roubar e matar, podemos mudar a lei no futuro também. E daí se ousarem começar antes ainda, 12. E por que não dez, se fazem parte de quadrilhas? Aos oito já sabem empunhar uma arma. E, com seis, já se vestem sozinhos. A resposta para isso não é fácil. Mas dói chegar à conclusão de que, se um jovem aperta um gatilho, fomos nós que levamos a arma até ele e a carregamos. Então, qual o quinhão de responsabilidade dele? E qual o nosso? O certo é que ele irá levar isso a vida inteira – o que não é pouco – e nunca mais será o mesmo, para bem ou para mal. A sociedade está preparada para lidar com ele e outros jovens que cometem crimes, por conta própria ou influência de

adultos? Ou melhor, a sociedade quer realmente lidar com eles ou prefere jogá-los para baixo do tapete, escondendo os erros que, ao longo do tempo, ela mesma cometeu?

Leonardo Sakamoto é jornalista e doutor em Ciência Política. Cobriu conflitos armados e o desrespeito aos direitos humanos em Timor Leste, Angola e no Paquistão. Professor de Jornalismo na PUC-SP.

- 1. Qual é a questão controversa que está sendo discutida pelos dois artigos?**
- 2. Qual é a posição do autor do texto 1? Cite pelo menos dois argumentos utilizados pelo autor para defendê-la.**
- 3. Qual é a posição do autor do texto 2? Cite pelo menos dois argumentos utilizados pelo autor para defendê-la.**
- 4. Que divergência há entre os textos?**

TEXTO III - A VIOLÊNCIA NA MÍDIA E AS CONSEQUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA E DO JOVEM

Somos bombardeados diariamente pela violência divulgada pelos meios de comunicação de massa. São assaltos, acidentes de trânsito, homicídios, sequestros, brigas com vítimas, crimes bárbaros e tráfico de drogas, entre outros fatos violentos que nos atingem constantemente. Diante desse contexto marcado pela desvalorização da vida, surgem alguns questionamentos: qual o impacto da divulgação de cenas de violência sobre a personalidade da criança e do jovem? Em que medida a banalização de atos violentos pela televisão, internet, filmes, jogos de computador, videogames, cinema, jornais, revistas e emissoras de rádio, entre outras mídias, interfere no comportamento desses indivíduos?

Pereira Jr. Cita um estudo da Unesco realizado em âmbito universal, a fim de avaliar o impacto da violência midiática sobre a criança, entre 1996 e 1997. A pesquisa constatou que a mídia serve de orientação principalmente quando outros meios de controle social e cultural não estão atuando e não constituem um padrão de conduta a ser seguido. Revelou, ainda, que a mídia molda o comportamento de público infanto-juvenil quando não há referências fortes no ambiente familiar e escolar. Pereira Jr. Salienta que, em tempos de crise das instituições educacionais, cresce consideravelmente a capacidade dos meios de comunicação de massa de influenciar condutas.

Nas últimas décadas, vários estudos mostraram uma forte relação entre exposição de crianças e jovens à violência exibida pelos meios de comunicação de massa e o desenvolvimento de comportamentos agressivos e atitudes violentas. Entre essas pesquisas, Varella destaca a investigação realizada pela Universidade de Columbia. Uma das constatações foi que a prática de assaltos e o envolvimento em brigas com vítimas e homicídios, entre os 16 e os 22 anos, estão associados ao número de horas diárias que um adolescente com idade média de 14 anos fica diante da televisão. Observaram que, em adolescente e adultos jovens expostos à TV por mais de três horas diárias, a possibilidade de cometer atos violentos contra terceiros aumentou cinco vezes em relação aos que assistiam durante menos de uma hora. Concluíram que, quanto maior a quantidade de horas diárias diante da televisão, mais comum é a prática de crimes violentos.

O guia médico sobre violência na mídia, produzido nos Estados Unidos, na década de 1990, reitera essa conclusão. Segundo o documento, várias organizações americanas, entre elas a Academia de Psiquiatria de Infância e Adolescência e o Gabinete de Saúde Pública, concluíram que o entretenimento violento gera comportamento violento. Destaca que a exposição à violência midiática torna crianças e jovens mais propensos a tomarem atitudes violentas para resolver situações problemáticas. Acrescenta que o contato frequente com a violência faz com que ela passe a fazer parte da rotina dessas pessoas, tornando-as menos sensíveis diante das manifestações de conduta violenta. Ressalta ainda que, em outros casos, a reação pode ser um pouco diferente: é possível ter pessoas atemorizadas, que enxergam a realidade como extremamente perigosa em virtude das descrições da mídia. Desse modo, fica claro que a banalização da violência traz graves consequências para a sociedade.

Todavia, o estudo esclarece que a presença da violência nos meios de comunicação de massa não é a única responsável por atos violentos na vida real. Fatores psicológicos e biológicos, como a pobreza, o desemprego, a desarmonia familiar e o consumo de drogas ilícitas também interferem na manifestação da agressividade.

O documento enfatiza ainda que as crianças adquirem conhecimento e valores também pela observação e imitação das demais pessoas. Ou seja, elas se espelham nos exemplos de que dispõem para aprender a atuar socialmente. Logo, considerando que as interferências massificadas da mídia sobre a cultura e a sociedade são amplas, fica evidente que os meios de comunicação de massa propiciam um repertório imenso de modelos a serem reproduzidos, que induzem comportamentos.

Como se observa, os pais não podem deixar a educação de seus filhos nas mãos da mídia. É imprescindível que prestem mais atenção nos produtos midiáticos com os quais crianças e jovens mantêm contato, bem como busquem informações mais detalhadas sobre esses meios de entretenimento.

É necessário também que os adultos reservem mais tempo para o diálogo e o convívio com a família. Os pais precisam participar das atividades de lazer que envolvam a mídia, pois isso lhes permitirá saber o que seus filhos estão absorvendo, e provocar a reflexão, a fim de evitar a incorporação passiva de atos violento. Além disso, recomenda-se limitar o uso dos meios de comunicação de massa, prever outras atividades recreativas para a família, bem como evitar manter aparelhos como televisão e computador nos quartos dos filhos, pois isso possibilita maior controle do uso por parte dos pais.

Portanto, a violência divulgada pela mídia é um fator de risco. Para minimizar seu impacto negativo sobre o comportamento das crianças e jovens, os pais devem ser mais rigorosos na seleção dos produtos com os quais seus filhos terão contato. Por sua vez, cabe à mídia rever a qualidade dos meios de entretenimento que oferece aos seus consumidores e, ao poder público, estabelecer regras mais rígidas de controle.

Adiane F. Marinello

- 1) Considerando o sentido dos vocábulos no texto, relacione a 2ª coluna de acordo com a primeira:
 - a) Homicídios (parágrafo 1)
 - b) Banalização (parágrafo 1)
 - c) Âmbito (parágrafo 2)
 - d) Conduta (parágrafo 2)
 - e) Atemorizados (parágrafo 4)
 - f) Ilícitas (parágrafo 5)
 - g) Interferências (parágrafo 6)
 - h) Limitar (parágrafo 8)
 - i) Minimizar (parágrafo 9)

- a) () proibidos pela lei.
- b) () vulgarização.
- c) () comportamento.
- d) () domínio.

- e) () amedrontadas.
 - f) () assassinatos.
 - g) () tornar mínimo.
 - h) () influências.
 - i) () restringir.
-
- 2) Com base nas características do gênero, explique porque o texto constitui-se num artigo de opinião.
 - 3) Esse artigo trata de um assunto polêmico. Qual é a questão abordada?
 - 4) O artigo de opinião apresenta um estudo americano sobre as repercussões do entretenimento violento. Segundo esse documento, quais são as consequências da banalização da violência pela mídia no comportamento humano?
 - 5) De acordo com o artigo de opinião, porque a mídia é capaz de induzir a conduta da criança?
 - 6) A pesquisa da Universidade de Columbia, citada por Varella, constitui um argumento de provas concretas. Justifique essa afirmação.
 - 7) O texto utiliza um estudo da Unesco, conforme essa pesquisa, em que situações o poder de orientação da mídia é maximizado?
 - 8) Qual o alerta que o artigo faz aos pais em relação aos produtos midiáticos? Por quê?
 - 9) Além da banalização da violência pela mídia, que outros fatores podem ocasionar a violência na sociedade?
 - 10) Que medidas devem ser tomadas, de acordo com o artigo, para tornar mínimo o impacto negativo da violência midiática sobre as crianças e os jovens/
 - 11) Com relação ao texto, assinale com V a verdadeira e com F a falsa.
 - a) () A linguagem presente no artigo de opinião é a comum, uma vez que o autor emprega um vocabulário acessível ao leitor.
 - b) () O tempo verbal predominante é o presente do indicativo, visto que o texto discute um problema atual.
 - c) () O texto emprega um vocabulário distante e informal.
 - d) () No artigo, existem marcadores de linguagem oral.

MÓDULO IV - PRIMEIRA PRODUÇÃO

Nesse módulo, o aluno produz a primeira versão de seu texto. Serão disponibilizadas duas listas: uma contendo 18 razões para sermos contra a redução da maioridade penal e a segunda, contendo 10 razões para sermos a favor da redução. Nosso objetivo ao conceder esse material é auxiliar a escrita da primeira versão do texto.

RAZÕES CONTRA A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

1°. Porque já responsabilizamos adolescentes em ato infracional. A partir dos 12 anos, qualquer adolescente é responsabilizado pelo ato cometido contra a lei. Essa responsabilização, executada por meio de medidas socioeducativas previstas no ECA (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE)

2°. Porque a lei já existe. Resta ser cumprida! - O ECA prevê seis medidas educativas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação.

3°. Porque o índice de reincidência nas prisões é de 70% - Não há dados que comprovem que o rebaixamento da idade penal reduz os índices de criminalidade juvenil.

4°. Porque o sistema prisional brasileiro não suporta mais pessoas. O Brasil tem a 4° maior população carcerária do mundo e um sistema prisional superlotado com 500 mil presos.

5°. Porque reduzir a maioridade penal não reduz a violência. Muitos estudos no campo da criminologia e das ciências sociais têm demonstrado que não há relação direta de causalidade entre a adoção de soluções punitivas e repressivas e a diminuição dos índices de violência.

6°. Porque fixar a maioridade penal em 18 anos é tendência mundial. Diferentemente do que alguns jornais, revistas ou veículos de comunicação em geral têm divulgado, a idade de responsabilidade penal no Brasil não se encontra em desequilíbrio se comparada à maioria dos países do mundo.

7°. Porque a fase de transição justifica o tratamento diferenciado.

A Doutrina da Proteção Integral é o que caracteriza o tratamento jurídico dispensado pelo Direito Brasileiro às crianças e adolescentes, cujos fundamentos encontram-se no próprio texto constitucional, em documentos e tratados internacionais e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Tal doutrina exige que os direitos humanos de crianças e adolescentes sejam respeitados e garantidos de forma integral e integrada, mediando e operacionalização de políticas de natureza universal, protetiva e socioeducativa.

A definição do adolescente como a pessoa entre 12 e 18 anos incompletos implica a incidência de um sistema de justiça especializado para responder a infrações penais quando o autor trata-se de um adolescente.

A imposição de medidas socioeducativas e não das penas criminais relaciona-se justamente com a finalidade pedagógica que o sistema deve alcançar, e decorre do reconhecimento da condição peculiar de desenvolvimento na qual se encontra o adolescente.

8°. Porque as leis não podem se pautar na exceção
Até junho de 2011, o Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei (CNAACL), do Conselho Nacional de Justiça, registrou ocorrências de mais de 90 mil adolescentes. Desses, cerca de 30 mil cumprem medidas socioeducativas. O número, embora seja considerável, corresponde a 0,5% da população jovem do Brasil, que conta com 21 milhões de meninos e meninas entre 12 e 18 anos.

9°. Porque reduzir a maioria penal é tratar o efeito, não a causa!
A constituição brasileira assegura nos artigos 5º e 6º direitos fundamentais como educação, saúde, moradia, etc. Com muitos desses direitos negados, a probabilidade do envolvimento com o crime aumenta, sobretudo entre os jovens.

O adolescente marginalizado não surge ao acaso. Ele é fruto de um estado de injustiça social que gera e agrava a pobreza em que sobrevive grande parte da população.

10°. Porque educar é melhor e mais eficiente do que punir
A educação é fundamental para qualquer indivíduo se tornar um cidadão, mas é realidade que no Brasil muitos jovens pobres são excluídos deste processo. Puni-los com o encarceramento é tirar a chance de se tornarem cidadãos conscientes de direitos e deveres.

11°. Porque reduzir a maioria penal isenta o estado do compromisso com a juventude. O Brasil não aplicou as políticas necessárias para garantir às crianças, aos adolescentes e jovens o pleno exercício de seus direitos e isso ajudou em muito a aumentar os índices de criminalidade da juventude.

12°. Porque os adolescentes são as maiores vítimas, e não os principais autores da violência. Até junho de 2011, cerca de 90 mil adolescentes cometeram atos infracionais. Destes, cerca de 30 mil cumprem medidas socioeducativas. O número, embora considerável, corresponde a 0,5% da população jovem do Brasil que conta com 21 milhões de meninos e meninas entre 12 e 18 anos.

13°. Porque, na prática, a PEC 33/2012 é inviável!! A Proposta de Emenda Constitucional quer alterar os artigos 129 e 228 da Constituição Federal, acrescentando um parágrafo que prevê a possibilidade de desconsiderar da inimizabilidade penal de maiores de 16 anos e menores de 18 anos. E o que isso quer dizer? Que continuarão sendo julgados nas varas Especializadas Criminais da Infância e Juventude, mas se o Ministério Público quiser poderá pedir para ‘desconsiderar inimizabilidade’, o juiz decidirá se o adolescente tem capacidade para responder por seus delitos. Seriam necessários laudos psicológicos e perícia psiquiátrica diante das infrações: crimes hediondos, tráfico de drogas, tortura e terrorismo ou reincidência na prática de lesão corporal grave e roubo qualificado. Os laudos atrasariam os processos e congestionariam a rede pública de saúde.

A PEC apenas delega ao juiz a responsabilidade de dizer se o adolescente deve ou não ser punido como um adulto. No Brasil, o gargalo da impunidade está na ineficiência da polícia investigativa e na lentidão dos julgamentos. Ao contrário do senso comum, muito divulgado pela mídia, aumentar as penas e para um número cada vez mais abrangente de pessoas não ajuda em nada a diminuir a criminalidade, pois, muitas vezes, elas não chegam a ser aplicadas.

14°. Porque reduzir a maioria penal não afasta crianças e adolescentes do crime. Se reduzida a idade penal, estes serão recrutados cada vez mais cedo.

O problema da marginalidade é causado por uma série de fatores. Vivemos em um país onde há má gestão de programas sociais/educacionais, escassez das ações de planejamento familiar,

pouca oferta de lazer nas periferias, lentidão de urbanização de favelas, pouco policiamento comunitário, e assim por diante.

15°. Porque afronta leis brasileiras e acordos internacionais.

Vai contra a Constituição Federal Brasileira que reconhece prioridade e proteção especial a crianças e adolescentes. A redução é inconstitucional. Vai contra o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) de princípios administrativos, políticos e pedagógicos que orientam os programas de medidas socioeducativas.

Vai contra a Doutrina da Proteção Integral do Direito Brasileiro, que exige que os direitos humanos de crianças e adolescentes sejam respeitados e garantidos de forma integral e integrada às políticas de natureza universal, protetiva e socioeducativa. Vai contra parâmetros internacionais de leis especiais para os casos que envolvem pessoas abaixo dos dezoito anos autoras de infrações penais.

Vai contra a Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração Internacional dos Direitos da Criança compromissos assinados pelo Brasil.

16°. Porque poder votar não tem a ver com ser preso com adultos. O voto aos 16 anos é opcional e não obrigatório, direito adquirido pela juventude. O voto não é para a vida toda, e caso o adolescente se arrependa ou se decepcione com sua escolha, ele pode corrigir seu voto nas eleições seguintes. Ele pode votar aos 16, mas não pode ser votado.

17°. Porque o Brasil está dentro dos padrões internacionais.

São minoria os países que definem o adulto como pessoa menor de 18 anos. Das 57 legislações analisadas pela ONU, 17% adotam idade menor do que 18 anos como critério para a definição legal de adulto. Alemanha e Espanha elevaram recentemente para 18 a idade penal e a primeira criou ainda um sistema especial para julgar os jovens na faixa de 18 a 21 anos.

Tomando 55 países de pesquisa da ONU, na média os jovens representam 11,6% do total de infratores, enquanto no Brasil está em torno de 10%. Portanto, o país está dentro dos padrões

internacionais e abaixo mesmo do que se deveria esperar. No Japão, eles representam 42,6% e ainda assim a idade penal no país é de 20 anos.

Se o Brasil chama a atenção por algum motivo é pela enorme proporção de jovens vítimas de crimes e não pela de infratores.

18°. Porque importantes órgãos têm apontado que não é uma boa solução. O UNICEF expressa sua posição contrária à redução da idade penal, assim como à qualquer alteração desta natureza. Acredita que ela representa um enorme retrocesso no atual estágio de defesa, promoção e garantia dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. A Organização dos Estados Americanos (OEA) comprovou que há mais jovens vítimas da criminalidade do que agentes dela.

10 MOTIVOS A FAVOR DA DIMINUIÇÃO DA MAIORIDADE PENAL:

1°. Idade

Se uma pessoa, menor de 18 (dezoito) anos, pode trabalhar, contratar, casar, matar, roubar, estuprar, transar e votar, por que não pode então responder por seus crimes na cadeia? Hoje, uma pessoa com 16 ou 17 anos já é capaz de ter sua personalidade formada, tendo ciência acurada do certo e do errado.

2°. Ressocialização

Todos sabemos que essas instituições que acolhem menores infratores não conseguem ressocializar seus detentos, que muitas vezes saem de lá e são promovidos para as cadeias comuns depois de adultos.

3°. Impunidade

O adolescente, em conflito com a lei, ao saber que não receberá as mesmas penas de um adulto, não se inibe ao cometer mais atos infracionais. Isso alimenta a sensação de impunidade e gera crimes que jamais poderiam acontecer.

4°. Mão-de-obra

Graças a essa impunidade, muitos criminosos recrutam menores de idade (buchas) para executar suas atividades criminosas. O menor é arrancado de sua infância com a promessa de uma vida de ostentação, cometendo crimes que muitas vezes adultos teriam receio de cometer por causa das altas penas.

5°. Crime

A maioria das pessoas já estão cansadas de saber que são os delinquentes juvenis são os maiores causadores de roubos e pequenos furtos no nosso país, sendo eles presos e logo soltos para voltar para o crime. Como resultado desse sistema, pessoas passam a ter medo de andar na rua.

6º. Estupro

Não é justo que uma pessoa que estupe, mate e roube, como foi o caso do criminoso Champinha, tenha uma pena tão pequena em troca de todo o mal e sofrimento que causou a família de suas vítimas, Liana Friedenbach e Felipe Caffé. Todos os dias, dezenas de menores infratores como Champinha cometem crimes bárbaros que acabam no esquecimento.

7º. Ativistas dos defeitos humanos

Os ativistas de direitos humanos sempre fazem de tudo para que os direitos dos bandidos sejam preservados, mas se esquecem que os próprios alvos de seus esforços são os primeiros a desrespeitar os direitos humanos das pessoas inocentes.

8º. Impostos

Pois quase 90% da população brasileira agoniza em favor da redução da maioridade penal. O brasileiro está cansado de pagar impostos para que a sua segurança seja cada dia mais mitigada. Vivemos numa democracia e a verdadeira vontade do povo é colocar esses criminosos atrás das grades.

9º. Coitadismo

Já que os outros 10% não conseguem ganhar no voto, apelam para o bom-mocismo e para o coitadismo, dizendo que o menor é uma vítima do sistema. Se esquecem que nem todos os menores de idade que moram em regiões dominadas pelo tráfico ingressam no crime. Aqueles que o fazem, fizeram uma decisão e se eles não são capazes de arcar com as consequências de seus atos, nós, brasileiros, que devemos pagar pelo prejuízo social causado pelos crimes cometidos por adolescentes.

10º. Desigualdade

A verdadeira desigualdade social é ver que muitos jovens pobres, que optaram por uma vida digna, acabam sendo as vítimas daqueles que não souberam – ou quiseram – pagar o mesmo preço que eles. Se a desigualdade gerasse crime, todos os jovens pobres seriam criminosos e sabemos que isso não procede.

MÓDULO V - CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO.

Todo texto que é produzido é escrito a partir de um lugar social, de um contexto de produção. Os textos também são escritos por alguém que tem objetivos específicos aos escrever e são escritos para pessoas. Também há um tempo e um lugar determinado onde essa escrita se dá. Dito isso, ao escrevermos um texto precisamos nos ater a essas características.

Articulista: Como visto no início de nosso trabalho a pessoa responsável pela escrita do artigo de opinião é o articulista. Geralmente, é um especialista na área, ou até mesmo por alguém que se interessa por uma questão que está em discussão socialmente.

Leitores: São as pessoas que têm acesso a revistas, jornais, sites etc. Leem com certa frequência com o objetivo de se manterem informados, seja porque o assunto as afeta diretamente, ou por simples interesse.

Circulação: Os artigos de opinião podem ser lidos em jornais, revistas, blogs etc.

Objetivo: Ao escrever um artigo de opinião, o articulista tem como objetivo discutir uma questão que está em evidência, assim como também influenciar seus leitores.

Leia o texto abaixo e responda às questões. Procure identificar os elementos citados anteriormente.

Maioridade seletiva

Público-alvo dos projetos de redução da idade penal é o adolescente pobre e marginalizado, afirma autor.

Sempre que um crime grave é praticado por um adolescente a redução da maioridade penal volta às pautas do Congresso e dos jornais. A racionalidade e a temperança que deveriam guiar a elaboração de qualquer projeto de lei cedem espaço à passionalidade do clamor público no furor dos acontecimentos. E assim vão se criando leis casuísticas para dar respostas a casos concretos que nem sempre são representativos da maioria dos crimes ocorridos no dia a dia. Homicídios praticados por adolescentes não são tão frequentes quanto acredita a opinião pública. Para se ter uma ideia, dos atos infracionais praticados por adolescentes em Belo Horizonte no ano de 2010, apenas 0,3% foram homicídios. A maioria das ocorrências é por tráfico de drogas (27,2%), uso de drogas (18,5%), furto (10,7%) e roubo

(7,7%) (dados da Vara Infracional da Infância e da Juventude de Belo Horizonte). O público-alvo dos projetos de redução da maioridade penal é o adolescente pobre que pratica crimes patrimoniais ou de tráfico e uso de drogas. Desses adolescentes, 62% vivem em lares com renda familiar inferior a dois salários mínimos. É esse adolescente marginalizado que a sociedade brasileira quer colocar no cárcere, já que nosso poder público em sua incompetência não cumpriu seu dever constitucional de colocá-los nas escolas. Resta saber se essa mesma sociedade que clama hoje pela redução da maioridade penal vai aceitar amanhã que seus filhos também sejam presos pelas brigas nas quais se envolverem na saída dos colégios; ou pelos insultos aos professores e colegas nas redes sociais; ou pelas violações de direitos autorais na internet; ou pelo uso de drogas; ou por dirigirem sem habilitação. Ou será que a proposta seria punir apenas os adolescentes pobres? Duas das propostas de emenda à constituição que tramitam no Senado (PEC 74/2011 e PEC 33/2012) efetivamente pretendem criar uma maioridade penal seletiva. Em alguns crimes o adolescente poderia ser responsabilizado criminalmente; em outros, não. Trata-se de uma evidente aberração jurídica, pois a responsabilidade penal é indivisível: ou o adolescente tem plenas condições de entender o caráter ilícito de qualquer de seus atos ou não tem. A PEC 83/2011 é mais coerente e propõe a redução da maioridade penal para 16 anos para todo e qualquer crime. A Constituição, porém, prevê em seu art. 60, §4º, IV, que os direitos e garantias individuais não podem ser restringidos por meio de emenda constitucional. São as chamadas cláusulas pétreas, que visam a impedir retrocessos jurídicos com a perda de direitos fundamentais já conquistados. A maioridade penal aos 18 anos é uma garantia individual estabelecida no art.228 da Constituição Federal, e esse artigo só poderia ser modificado para aumentar a maioridade penal, nunca para diminuí-la. É bem verdade que alguns juristas não concordam com essa interpretação, alegando que a maioridade penal não seria uma cláusula pétrea por não estar prevista no art. 5º da Constituição, que trata especificamente dos direitos individuais. Trata-se de uma interpretação bastante simplista, pois o que caracteriza um direito individual é sua essência e não sua localização no texto constitucional. Diante da controvérsia, caso a emenda seja aprovada, caberá ao Supremo Tribunal Federal decidir se o art.228 é ou não uma cláusula pétrea e dar a palavra final sobre a constitucionalidade da redução da maioridade penal. Para tentar contornar essas limitações constitucionais, o governador Geraldo Alckmin apresentou uma proposta ao Congresso Nacional (PL 5385/2013) visando não à redução da maioridade penal, mas a um aumento do rigor do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Atualmente um adolescente que pratica um ato infracional aos 17 anos pode ficar internado

no máximo até os 21. Pela proposta de Alckmin, poderia ficar internado até os 26 anos, desde que fosse condenado por crime hediondo. Uma solução jurídica bem superior à redução da maioridade penal na Constituição, mas que dificilmente produzirá algum efeito prático na redução da criminalidade juvenil. É ilusão acreditar que o simples aumento do tempo de internação vá reduzir os atos infracionais praticados por adolescentes. As estatísticas não deixam dúvidas de que esse tipo de criminalidade é reflexo das péssimas condições socioeconômicas desses adolescentes. A solução simplista de construir cárceres para enjaular a juventude pobre pode até ter um custo menor para o poder público, mas não será panaceia para um problema complexo que precisa ser enfrentado com um investimento sério no Ensino Fundamental e Médio e com políticas públicas que visem a engajar os adolescentes pobres em atividades culturais e esportivas que os afastem da criminalidade. Muito mais efetivo que ameaçar o adolescente com penas graves é oferecer-lhes uma perspectiva real de um primeiro emprego digno que lhe possa permitir sonhar com um futuro melhor.

O Estado de S.Paulo.

***Túlio Viana é professor da Faculdade de Direito da UFMG.**

- 1) Em que veículo o texto foi publicado?
- 2) É bastante conhecido do público?
- 3) Que tipo de autor o escreveu?
- 4) Além do nome, há mais informações sobre ele? Quais?
- 5) Qual o assunto principal abordado pelo texto? É atual ou ultrapassado em relação à data de publicação? Por quê?
- 6) Para que tipo de leitor o artigo se dirige?
- 7) Que importância essas informações podem ter para esse leitor?
- 8) Com que finalidade esse assunto é abordado?
- 9) Considerando que se trata de um texto argumentativo, que ideia ou tese o autor parece defender? Com que argumentos?

MÓDULO VI – DIFERENTES VOZES PRESENTES NOS TEXTOS

ARGUMENTATIVOS

As vozes de um texto.

A expressão “voz” não se refere apenas à palavra falada ou escrita, de indivíduos ou instituições. Números, estatísticas, dados quantitativos ou qualitativos de diferentes ciências também são considerados vozes, na medida em que são assumidos socialmente por especialistas e/ ou instituições que funcionam como protagonistas de um discurso. Num texto

argumentativo, as vozes tendem a se organizar como um debate, assumindo funções específicas.

Exercícios:

- 1) No texto, “A violência na mídia e as consequências na formação da criança e do jovem”, o autor “conversa” com outras vozes. Identifique no 2º, 3º e 4º parágrafos essas vozes.
- 2) Nos textos “Maioridade penal ao seis, afinal eles já se vestem sozinhos”; “Maioridade Seletiva” e “Bastam duas razões para reduzir a maioridade penal”, há outras vozes no texto. Cite a quem se refere algumas dessas vozes e o que elas afirmam.

TEXTO I: SÓ HÁ NOTÍCIA SE FOR MUITO RUIM

Por Carlos Brickmann em 18/08/2009 na edição 551

Elio Gaspari costuma dizer que, nas redações, a notícia chega devagarzinho, abre a porta de leve, põe a cabeça para dentro e entra correndo para esconder-se. Se alguém a notar, será imediatamente chutada para fora.

E, se a notícia for boa, suas chances de sobrevivência são ainda menores. Notícia que o pessoal gosta é corrupção, é escândalo, é miséria, é tudo aquilo que deu errado. Nas ocasiões em que o Brasil dá certo, aí não é notícia (e não vale nem a regra de que boa notícia é o inusitado). Lugar de notícia boa é a cesta do lixo.

Jundiaí, no interior de São Paulo, atingiu 100% no fornecimento de água tratada e chegou muito perto disso no tratamento de esgotos (só não atingiu 100% por um problema judicial). Notícias? Só nos jornais da região, e olhe lá. A capital de São Paulo, onde o programa de água e esgotos caminha bem mas ainda está longe da universalização, ignorou o tema. O Brasil, onde água tratada e esgoto são coisas de gente rica, preferiu investigar se tem ministro comendo tapioca com cartão corporativo (tema que até vale investigação, mas não pode substituir outros assuntos de importância, que se referem à vida e à morte dos cidadãos).

São Caetano do Sul, na Grande São Paulo, é um exemplo ainda mais claro de que as boas notícias são desprezadas pelos meios de comunicação. De acordo com os números da

respeitadíssima Fundação Seade, o índice de mortalidade infantil de São Caetano é o menor do país; equipara-se aos da Bélgica e do Japão, quatro mortes por mil nascimentos. É índice que ocorre no Primeiro Mundo.

A derrubada dos índices de mortalidade infantil não ocorre, em lugar nenhum, apenas pela boa atenção à saúde: exige tempo, trabalho coordenado, que envolve planejamento, engenharia (tratamento de esgotos e água), meio ambiente (plantio de árvores, limpeza de rios e córregos), coleta de lixo, de preferência seletiva, assistência social (há em São Caetano um programa tipo bolsa-família, mais completo que o federal, mantido com recursos municipais), aleitamento materno, cuidados com as gestantes, educação em sentido amplo, higiene, empregos. E envolve, o que é raro, continuidade administrativa: não é porque um prefeito é adversário do antecessor que deve abandonar seus planos. O atual prefeito, José Auricchio, reeleito com 70% dos votos, tem na oposição boa parte do grupo político de seu antecessor. E daí? Neste processo todo, a cidade de 150 mil habitantes atingiu o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país. E, fora da região do Grande ABC, o fato foi olímpicamente ignorado pelos meios de comunicação.

Dizem que Ribeirão Preto vai muito bem na área social (mas como encontrar dados, se não há reportagens?) E, o que aparece às vezes na TV (mas rarissimamente na imprensa escrita), a cidade se transformou em área de tecnologia de ponta no uso do raio laser em auxílio a transplantes. Há belas experiências de sustentabilidade ambiental no Rio Grande do Sul, há o hospital de referência no tratamento de câncer de Barretos, há as experiências em Campinas da Unicamp em energia alternativa e cirurgia para diabetes, há excelentes pesquisas em Campina Grande, na Paraíba, há um belo trabalho da Embrapa e da Escola de Agricultura Luiz de Queiroz, há a agricultura irrigada de ótima qualidade no semi-árido nordestino. E quem sabe, por ter sido informado pelos meios de comunicação, que as hélices dos geradores de vento da Europa são, em grande parte, fabricadas no Brasil?

Vale matéria? De vez em quando, a TV mostra, em horários alternativos, em programas especializados, alguns aspectos dessas experiências positivas. De muita coisa este colunista tomou conhecimento ao integrar o júri do último Prêmio Esso de Jornalismo, com belíssimas matérias nos jornais da região sobre os bons fatos que também ocorrem.

Vale matéria? Deveria valer. Mas, além da volúpia por más notícias, há um problema extra, que assusta pauteiros e repórteres: o medo da patrulha. Fazer matéria a favor pode dar a impressão de que há alguma coisa esquisita além da reportagem. Mas é preciso vencer também este preconceito – ou ficaremos restritos ao noticiário policial fingindo que é cobertura política.

Exercícios:

- 1) Qual é a posição do articulista sobre a questão discutida?

- 2) Para construir seus argumentos, Brinckmann recorre à voz de Elio Gaspari. Faça uma pesquisa e verifique se de algum modo citar Elio Gaspari é importante para a construção argumentativa do artigo de opinião lido.

OBS: Elio Gaspari é jornalista, publicou uma série de quatro livros sobre a ditadura militar brasileira, dividida em duas partes: *As ilusões armadas* e *O sacerdote e o feiticeiro*. Começou a carreira escrevendo para um semanário chamado *Novos Rumos*. Seus textos tiveram destaque em outros periódicos: o jornal *Diário de São Paulo*, a revista *Veja* e o *Jornal do Brasil*. Atualmente, é comentarista do jornal *Folha de São Paulo* e seus artigos são publicados também nos jornais *O Globo*, do Rio de Janeiro; e o *Correio do Povo*, de Porto Alegre.

MÓDULO VII - ORGANIZADORES TEXTUAIS

Até aqui foram levantados alguns elementos constitutivos do artigo de opinião: a identificação de uma questão polêmica e tomada de posição favorável ou contrária. Esses elementos estão vinculados entre si, ao longo do artigo, pelos articuladores – palavras ou expressões cuja função específica é exatamente estabelecer e deixar evidentes as relações entre diferentes partes dos textos, não permitindo que o leitor perca o fio da meada. Assim, podem conectar ideias no interior de uma única oração. Mas podem também estabelecer relações entre períodos, parágrafos e partes do texto, às vezes distantes entre si.

ELEMENTOS ARTICULADORES

USO	EXPRESSÕES
-----	------------

Tomar posição	De meu ponto de vista; pensamos que; pessoalmente acho;
Indicar incerteza	Sem dúvida; está claro que; com certeza; é indiscutível;
Indicar probabilidade	Provavelmente; me parece que; ao que tudo indica; é possível que
Indicar causa e/ou consequência	Porque; pois; então; logo; portanto; conseqüentemente
Acrescentar argumentos	Além disso; também; ademais
Indicar restrição	Mas; porém; todavia; contudo; entretanto; apesar de; não obstante
Organizar argumentos	Inicialmente; primeiramente; em segundo lugar; por um lado; por outro lado
Preparar conclusão	Assim; finalmente; para finalizar; por fim; concluindo; enfim; em resumo.

TABELA PARA ATIVIDADE

Devemos ajudar nossos pais,		a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida,		cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
O fumo faz mal à saúde.		as pessoas deveriam parar de fumar.
A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta.		é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação de mosquito da dengue.		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,		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,		a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.		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.		porque muitos dos que foram executados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada.
A pena de morte não é solução para a criminalidade		não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental.

MÓDULO VIII- TIPOS DE ARGUMENTO

Nesse módulo, o aluno terá contato com alguns tipos de argumentos.

Para escrever um artigo de opinião é preciso, antes de tudo, ter uma tese muito clara para defendê-la diante de uma questão polêmica. Afinal, toda organização textual do artigo, assim como sua consistência, estão subordinadas à defesa dessa tese. Por isso, todo artigo deve poder ser resumido por um argumento central. É com esse argumento que o autor articula sua opinião pessoal. Assim, é necessário, para escrever um bom artigo de opinião, utilizar

argumento consistentes e bem fundamentados, pois são mais fortes e convincentes. O articulista precisa, então, definir seus argumentos de acordo com o tema escolhido e, portanto, também de acordo com o público para quem escreve o artigo. Quanto mais o articulista dominar o tema sobre o qual está escrevendo e conhecer o perfil e as expectativas do auditório a quem se dirige, maiores serão as chances dele de elaborar uma estratégia argumentativa eficaz. Parte dessa estratégia consiste em perceber com precisão que tipos de argumentos podem funcionar melhor no contexto do debate. Abaixo um quadro com alguns tipos de argumentos.

QUADRO- TIPOS DE ARGUMENTO

TIPOS DE ARGUMENTO	EXPLICAÇÃO	EXEMPLO
DE AUTORIDADE	No argumento de autoridade, o auditório é levado a aceitar a validade da tese ou conclusão defendida a respeito de certos dados pela credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área.	No livro didático X, as personagens que praticam boas ações são sempre ilustradas como loiras de olhos azuis, enquanto as más são sempre morenas ou negras. Podemos dizer que o livro X é racista, pois segundo o antropólogo Kabengele Munanga, do Museu de Antropologia da USP, ilustrações que associam traços positivos apenas a determinados tipos raciais são racistas.
POR EVIDÊNCIA	No argumento por evidência, pretende-se levar o auditório a admitir a tese ou conclusão, justificando-se por meio de evidências de que ela se aplica aos dados	De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio de 2008, o telefone, a televisão e o computador estão entre os bens de consumo mais

	considerados.	adquiridos pelas famílias brasileiras. Esses dados mostram que boa parte desses bens de consumo é ligada ao desejo de se comunicar. A presença desses três meios de comunicação entre os bens mais adquiridos pelos brasileiros é uma evidência desse desejo.
POR COMPARAÇÃO	No argumento por comparação, o argumentador pretende levar o auditório a aderir à tese ou à conclusão com base em fatores de semelhança ou analogia evidenciados pelos dados apresentados.	A quebra de sigilo nas provas do Enem 2009, denunciada pela imprensa, nos faz indagar quem seriam os responsáveis. O sigilo de uma prova do Enem deve pertencer ao âmbito das autoridades educacionais- e não da imprensa. Assim como a imprensa é responsável por seus próprios sigilos, as autoridades educacionais devem ser responsáveis pelo sigilo do Enem.
POR EXEMPLIFICAÇÃO	No argumento por exemplificação, o argumentador baseia a tese ou conclusão em exemplos representativos, os quais, por si sós, já são suficientes para justificá-la.	Vejam os exemplos de muitas experiências positivas- Jundiaí, Campinas, São Caetano do Sul, Campina Grande etc. – sistematicamente ignoradas pela grande imprensa. Tantos

		exemplos levam a acreditar que existe uma tendência predominante na grande imprensa do Brasil de só noticiar fatos negativos.
POR PRINCÍPIO	No argumento por princípio, a justificativa é um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética etc.) aceita como verdadeira e de validade universal. Os dados apresentados, por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor a chegar uma tese, ou conclusão, por meio de dedução.	A derrubada dos índices de mortalidade infantil exige tempo, trabalho coordenado e planejamento. Ora, o índice de mortalidade infantil de São Caetano do Sul, em São Paulo, foi o que mais caiu no país. Portanto, São Caetano do Sul foi o município do Brasil que mais investiu tempo, trabalho coordenado e planejamento na área.
POR CAUSA E CONSEQUÊNCIA	No argumento por causa e consequência, a atese ou a conclusão, é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência dos dados.	Não existem políticas públicas que garantam a entrada dos jovens no mercado de trabalho. Assim, boa parte dos recém-formados numa universidade está desempregada ou subempregada. O desemprego e o subemprego são uma consequência necessária das dificuldades que os jovens encontram de

		ingressar no mercado e trabalho.
--	--	----------------------------------

- 1) Leia o texto “**A VIOLÊNCIA NA MÍDIA E AS CONSEQUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA E DO JOVEM**” e identifique os tipos de argumentos presentes no texto.

MÓDULO IX- ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO

Nesse módulo, os alunos analisam o esquema argumentativo e como um artigo de opinião é organizado.

ORGANIZAÇÃO GERAL DE UM TEXTO ARGUMENTATIVO

Textos dissertativos podem ser predominantemente expositivos ou argumentativos. No primeiro caso, a finalidade principal da escrita é apenas esclarecer e/ou explicar um conceito ou noção, analisar um fato, apresentar resultados de uma pesquisa etc., de acordo com critérios já estabelecidos ou inerentes ao próprio assunto e sem maiores desdobramentos. Entretanto, quando o texto dissertativo é, antes de tudo, argumentativo, como o artigo de opinião, qualquer análise, explicação ou comentário está a serviço da defesa de uma tese; portanto, funciona como um argumento que apoia ou contesta uma opinião, uma tese, um julgamento, uma avaliação. Em ambos os casos o texto dissertativo tende a se organizar em três grandes partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Num texto argumentativo, a introdução cumpre várias funções: apresenta o assunto, aponta, direta ou indiretamente, a questão polêmica; situa essa questão no tempo e no espaço. Em muitos casos, a opinião, ou seja, a tese defendida no texto, aparece já na introdução, numa estratégia de “ir direto ao ponto”. Em outros casos, a tese só se formula durante o desenvolvimento e/ou na conclusão, como consequência necessária do raciocínio elaborado: é exatamente quando o leitor está pronto a admitir essa consequência que ela é apresentada. Já o desenvolvimento é a parte do artigo em que o articulista explica e justifica as posições e a opinião dele sobre o assunto- apresentando argumentos, indicando as condições em que

devem ser recebidos (é certo, é provável, é possível etc.), expressando convicções, esclarecendo o sentido de algum vocábulo importante, analisando e avaliando fatos, examinando dados de pesquisas, resumindo e contestando posições contrárias defendidas por adversários etc. Assim, a principal função do desenvolvimento é reunir e examinar informações que sirvam de argumentos adequados para a sustentação da tese.

Por fim, a conclusão, não é apenas o fechamento do explicitamente, mas principalmente, o ponto de chegada de todo o raciocínio desenvolvido. A função principal da conclusão é (re)apresentar a opinião do articulista. Mesmo que ela já tenha aparecido na introdução- ou, menos provavelmente, no desenvolvimento- , é na conclusão, ou seja, depois de todo um adequado trajeto argumentativo, que ela aparece como opinião fundamentada e, portanto, como tese.

Exercícios: Leia o texto abaixo e faça o que se pede.

- 1) Do ponto de vista da argumentação, de que partes o texto é composto? Como cada uma delas se articula com as demais?
- 2) Qual a tese defendida no artigo de opinião *Corrupção cultural ou organizada?*
- 3) Cite dois argumentos que o autor utilizou para fundamentar sua tese.

TEXTO I - CORRUPÇÃO CULTURAL OU ORGANIZADA?

FICAMOS MUITO atentos, nos últimos anos, a um tipo de corrupção que é muito frequente em nossa sociedade: o pequeno ato, que muitos praticam, de pedir um favor, corromper um guarda ou, mesmo, violar a lei e o bem comum para obter uma vantagem pessoal. Foi e é importante prestar atenção a essa responsabilidade que temos, quase todos, pela corrupção política -por sinal, praticada por gente eleita por nós.

Esclareço que, por corrupção, não entendo sua definição legal, mas ética. Corrupção é o que existe de mais antirrepublicano, isto é, mais contrário ao bem comum e à coisa pública. Por isso, pertence à mesma família que trafegar pelo acostamento, furar a fila, passar na frente dos outros. Às vezes é proibida por lei, outras, não.

Mas, aqui, o que conta é seu lado ético, não legal. Deputados brasileiros e britânicos fizeram despesas legais, mas não éticas. É desse universo que trato. O problema é que a corrupção "cultural", pequena, disseminada -que mencionei acima- não é a única que existe. Aliás, sua existência nos poderes públicos tem sido devassada por inúmeras iniciativas da sociedade, do

Ministério Público, da Controladoria Geral da União (órgão do Executivo) e do Tribunal de Contas da União (que serve ao Legislativo).

Chamei-a de "corrupção cultural" pois expressa uma cultura forte em nosso país, que é a busca do privilégio pessoal somada a uma relação com o outro permeada pelo favor. É, sim, antirrepublicana. Dissolve ou impede a criação de laços importantes. Mas não faz sistema, não faz estrutura.

Porque há outra corrupção que, essa, sim, organiza-se sob a forma de complô para pilhar os cofres públicos -e mal deixa rastros. A corrupção "cultural" é visível para qualquer um. Suas pegadas são evidentes. Bastou colocar as contas do governo na internet para saltarem aos olhos vários gastos indevidos, os quais a mídia apontou no ano passado.

Mas nem a tapioca de R\$ 8 de um ministro nem o apartamento de um reitor -gastos não republicanos- montam um complô. Não fazem parte de um sistema que vise a desviar vultosas somas dos cofres públicos. Quem desvia essas grandes somas não aparece, a não ser depois de investigações demoradas, que requerem talentos bem aprimorados -da polícia, de auditores de crimes financeiros ou mesmo de jornalistas muito especializados.

O problema é que, ao darmos tanta atenção ao que é fácil de enxergar (a corrupção "cultural"), acabamos esquecendo a enorme dimensão da corrupção estrutural, estruturada ou, como eu a chamaria, organizada.

Ora, podemos ter certeza de uma coisa: um grande corrupto não usa cartão corporativo nem gasta dinheiro da Câmara com a faxineira. Para que vai se expor com migalhas? Ele ataca somas enormes. E só pode ser pego com dificuldade.

Se lembrarmos que Al Capone acabou na cadeia por ter fraudado o Imposto de Renda, crime bem menor do que as chacinas que promoveu, é de imaginar que um megacorrupto tome cuidado com suas contas, com os detalhes que possam levá-lo à cadeia -e trate de esconder bem os caminhos que levam a seus negócios.

Penso que devemos combater os dois tipos de corrupção. A corrupção enquanto cultura nos desmoraliza como povo. Ela nos torna "blasé". Faz-nos perder o empenho em cultivar valores éticos. Porque a república é o regime por excelência da ética na política: aquele que educa as pessoas para que prefiram o bem geral à vantagem individual. Daí a importância dos exemplos, altamente pedagógicos.

Valorizar o laço social exige o fim da corrupção cultural, e isso só se consegue pela educação. Temos de fazer que as novas gerações sintam pela corrupção a mesma ojeriza que uma formação ética nos faz sentir pelo crime em geral.

Mas falar só na corrupção cultural acaba nos indignando com o pequeno criminoso e poupando o macrocorrupto. Mesmo uma sociedade como a norte-americana, em que corromper o fiscal da prefeitura é bem mais raro, teve há pouco um governo cujo vice-presidente favoreceu, antieticamente, uma empresa de suas relações na ocupação do Iraque. A corrupção secreta e organizada não é privilégio de país pobre, "atrasado". Porém, se pensarmos que corrupção mata -porque desvia dinheiro de hospitais, de escolas, da segurança-, então a mais homicida é a corrupção estruturada. Precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorrupções "culturais" nos leve a ignorar a grande corrupção. É mais difícil de descobrir. Mas é ela que mata mais gente.

RENATO JANINE RIBEIRO, 59, é professor titular de ética e filosofia política do Departamento de Filosofia da USP. É autor, entre outras obras, de "República" (coleção Folha Explica, Publifolha).

MÓDULO X - APROFUNDANDO A DISCUSSÃO SOBRE O TEMA.

Nesse módulo, foi organizado um júri simulado com os seguintes objetivos:

- a) Estimular os alunos a pesquisarem sobre o tema “Redução da maioria penal”;
- b) Através da pesquisa conhecerem outros pontos de vista sobre o assunto;
- c) Aprenderem a se colocar na posição contrária ao seu próprio ponto de vista.

O júri simulado foi realizado durante duas aulas geminadas. Orientamos os alunos que lessem no período anterior ao debate artigos de opinião sobre o tema, assim como a re-leitura das listas “18 razões contra a redução da maioria penal” e “10 razões a favor da redução da maioria penal”, como alimentação temática.

OBS: O júri foi muito interessante, os alunos ficaram muito empolgados, pois alguns alunos vieram até mim e comentaram: “professora antes eu pensava de um jeito, depois do júri preciso repensar meu ponto de vista”.

MÓDULO XI - REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO.

Nesse módulo, os alunos reescrevem seus textos orientados pelo bilhete orientador. O júri simulado também teve como objetivo auxiliar a reescrita do artigo de opinião.

- **ANÁLISE DAS PRODUÇÕES FINAIS** - Não constitui um módulo propriamente dito, pois essa correção é feita pela professora em um momento diferente do horário das aulas.

MÓDULO XII - DEVOLUÇÃO DOS TEXTOS DOS ALUNOS

Nesse módulo, a professora-pesquisadora devolve os textos e pede que os alunos observem as duas escritas comparando a primeira produção com a segunda produção, esta orientada pelos bilhetes orientadores.