

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

SANDRA MARIA LEMOS CAMPELO

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: da
escrita à textualização.**

TERESINA- PI

2015

SANDRA MARIA LEMOS CAMPELO

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: da escrita à textualização.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – (UESPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes

TERESINA – PI

2015

SANDRA MARIA LEMOS CAMPELO

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: da escrita à textualização.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí- (UESPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, e encontra-se à disposição de interessados na biblioteca da referida universidade. A citação de qualquer trecho da dissertação é permitida, desde que seja feito de acordo com as normas científicas.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes.

Aprovada em _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes (Orientadora)
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (Examinadora externa)
Universidade de Brasília – UNB

Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho (Examinadora interna)
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

A meu esposo Gilson, companheiro de todas as horas. Aos meus amados filhos Amanda, Débora e Gilson Júnior razões e suportes de minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter abençoado e iluminado meus caminhos, me guiando e concedendo graças em minha vida como a conquista e realização do mestrado.

Ao meu esposo Gilson e aos meus queridos filhos Amanda, Débora e Gilson, pelo amor, apoio e compreensão nos momentos de incertezas e dificuldades.

Aos meus pais, familiares e amigos, pelo incentivo e pela grande torcida.

À Doutora Iveuta, pela firmeza e segurança com que me conduziu nesta tarefa, por ensinar-me a superar meus limites e a explorar adequadamente o meu potencial, e, principalmente, pela amizade.

Aos professores do Profletras, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, pelos ensinamentos que contribuíram para a minha formação.

Aos colegas de turma do Profletras - UESPI, pela socialização de conhecimentos e pelo compartilhamento de momentos importantes durante as aulas, em especial às amigas Valnecy e Cláudia, queridas companheiras de aventuras acadêmicas.

Aos alunos e gestores da instituição escolar onde a pesquisa foi realizada, pela colaboração.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos.

A todos que sempre torceram por mim nessa nova conquista.

A cada pessoa, permitida por Deus, que passou em minha vida, contribuindo direta ou indiretamente para a realização desse sonho, muito obrigada, pois as pessoas não se encontram por acaso.

A palavra está, fundamentalmente, alienada ao outro como a imagem ao espelho, porque aquilo que procuro na palavra é a resposta do outro que me irá constituir como sujeito: a minha pergunta fundamental ao outro diz respeito aonde, como e quando começarei a existir na sua resposta. Aparecem, aqui, duas funções da palavra intimamente ligadas; a mediação para o outro e a revelação do sujeito.

Roland Barthes e Eric Marty

RESUMO

A proposta deste estudo é analisar a mediação pedagógica no processo de produção textual. Para tanto, temos como objetivo geral examinar, no processo de produção textual de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, o emprego de operadores argumentativos no gênero artigo de opinião. Como objetivos específicos: a) verificar o reconhecimento acerca do plano composicional da sequência argumentativa revelado pelos alunos ao produzir um artigo de opinião sem mediação do professor e com mediação do professor; b) analisar o emprego de operadores argumentativos no que se refere às relações de sentido por eles estabelecidas nas produções textuais escritas com e sem mediação do professor; c) Examinar o reflexo da mediação pedagógica no processo de produção textual escrita dos alunos. Pretendemos, ainda, diante dos resultados obtidos, elaborar uma proposta de intervenção com a produção textual escrita no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Como fundamentação teórica, utilizamos, no âmbito da Linguística Textual, os pressupostos abordados por autores como Marcuschi (2008, 2009), Adam (2011), Koch (2005, 2008, 2009, 2011, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2014). Para o estudo dos gêneros os postulados de Bakhtin (1997a, 1997b), Adam (2011), Dolz e Schneuwly (2004). Na análise da argumentação referendamo-nos em estudos de Ducrot (1972, 1989), Koch (2011), Charaudeau (2012) e Guimarães (2002). Em relação à concepção de mediação pedagógica nos conceitos de Vygotsky (2001) e Antunes (2003, 2007, 2009, 2010). Trata-se de uma pesquisa de campo, abordagem qualitativo-interpretativa que tem como suporte metodológico os fundamentos de Bortoni-Ricardo (2008), Gil (2008), Marconi e Lakatos (2003). A escola cenário da pesquisa é vinculada à rede pública estadual de ensino, localizada na cidade de Altos (PI). O *corpus* que compõe esta pesquisa compreende produções escritas de textos argumentativos produzidos por alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental em duas situações diversas: uma Produção Não Mediada pelo professor (PNM) e uma Produção Mediada pelo professor (PM). A partir da análise dos dados da produção inicial (PNM), com vistas aos objetivos propostos, foram construídos e sistematizados procedimentos de mediação, a fim de favorecer o avanço dos alunos no processo de produção escrita. Os dados foram analisados tomando-se por base a teoria de Ducrot (1972, 1989) que considera os operadores argumentativos como os principais elementos indicadores da força argumentativa dos enunciados, em Adam (2011), Charaudeau (2012), Antunes (2003, 2007, 2009, 2010) e nos estudos de Koch (2011, 2013a, 2013d). Após as análises qualitativas e comparativas dos textos não mediados e mediados, verificamos que a prática pedagógica na perspectiva da mediação foi fundamental para que os alunos, no processo de produção textual, utilizassem com precisão os operadores argumentativos no gênero artigo de opinião, portanto, favorecendo o processo de aprendizagem da produção escrita dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Mediação. Produção escrita. Argumentação. Operadores argumentativos.

ABSTRACT

The purpose of this paper is the analyses of the pedagogical mediation during the process of writing. For this one, we have as a general goal to examine, in the process of the students' writing at 9th Grade at Elementary School, the use of arguable discourse markers in the Textual Gender named Opinion Article. As specific goals: a) verify the recognition about the composition plan of arguable sequence revealed by the students when they write an opinion article without the teacher's help and with the same one; b) analyze the use of arguable discourse markers according to the sense relations established by them in the writing process with and without the teacher's help; c) examine the result of the pedagogical mediation in the students' writing process. We still intend, in relation to the obtained results, to create a purpose of intervention with the writing in the context of the Portuguese Language teaching-learning. Using as theoretical base, in the area of Textual Linguistics, the assumptions discussed by authors as Marcuschi (2008, 2009), Adam (2011), Koch (2005, 2008, 2009, 2011, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2014). For the study of genres Bakhtin's postulates (1997a, 1997b), Adam (2011), Dolz and Schneuwly (2004). At the argumentation analyses we ourselves countersign in studies of Ducrot (1972, 1989), Koch (2011), Charaudeau (2012) and Guimarães (2002). In relation to the conception of pedagogical mediation, we ourselves countersign in Vygotsky's (2001) and Antunes's concepts, too (2003, 2007, 2009, 2010). It is a field research, qualitative-interpretative approach that has as a methodological pillar in the basis of Bortoni-Ricardo (2008), Gil (2008), Marconi and Lakatos (2003). The scenery school of the research is a public school, located in Altos – Piauí. The corpus that constitutes this research has some writings from arguable texts written by students from Ninth Grade at Elementary School in two different situations: one teacher's non-help writing and other writing helped by the teacher. From the information analyses of the early writing, pointed to the proposed goals, were developed and systematized mediation procedures to favor the students' progress in the writing process. The data were analyzed taking as a basis Ducrot's theory (1972, 1989) that considers the arguable discourse markers as the main display elements of statement arguable power, in Adam (2011), Charaudeau (2012), Antunes (2003, 2007, 2009, 2010) and in Koch's studies (2011, 2013a, 2013d). After the qualitative-comparative analyses of non-mediated and mediated texts, we verify that the pedagogical practice in the mediation point view was essential to the students, in the writing process, used with accuracy the arguable discourse markers in the Gender named Opinion Article, therefore, favoring the learning process of the students' writing.

KEY WORDS: Teaching. Mediation. Writing. Argumentation. Arguable Discourse Markers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REFLEXÕES SOBRE TEXTO E PRODUÇÃO TEXTUAL	16
1.1 Língua, Linguagem e Texto	16
1.1.1 Produção escrita e argumentação	24
1.1.2 Operadores argumentativos	29
1.2 Gêneros Textuais	34
1.2.1 Artigo de opinião.....	39
1.3 Mediação Pedagogia	45
1.3.1 O texto como unidade de ensino de língua portuguesa.....	53
2 A PESQUISA	61
2.1 Caracterização da Pesquisa	61
2.2 Cenário da Pesquisa	63
2.2.1 A escola cenário da pesquisa	63
2.3 Os Sujeitos da Pesquisa	66
2.4 Coleta de Dados	68
2.4.1 Produção Não Mediada (PNM)	69
2.4.2 Produção Mediada (PM)	70
3 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO: uma proposta de análise	77
3.1 O Plano Composicional da Sequência Argumentativa	78
3.2 Os Operadores Argumentativos e as Relações de Sentido	97
3.3 O Reflexo da Mediação Pedagógica no Processo de Produção Escrita	120
3.4 Proposta de Intervenção	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICES	184

APÊNDICE A – Carta de Anuência.....	185
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	187
APÊNDICE C – Termo de Assentimento.....	190
ANEXOS	192

LISTA DE GRÁFICOS

Quadro 01: Informações sobre o IDEB da escola A: 8ª série/9º ano.....	66
Quadro 02: Pares de textos PNM/PM produzidos pelos alunos do 9º ano	78
Quadro 03: Esquema da sequência argumentativa proposto por Adam (2011).....	79
Quadro 04: Esquema da sequência argumentativa proposto por Charaudeau (2012)..	79
Quadro 05: Esquema da sequência argumentativa elaborado pela autora	79
Quadro 06: Plano composicional da sequência argumentativa T1 e T2.....	83
Quadro 07: Plano composicional da sequência argumentativa T3 e T4	86
Quadro 08: Plano composicional da sequência argumentativa T5 e T6	88
Quadro 09: Plano composicional da sequência argumentativa T7 e T8.....	90
Quadro 10: Plano composicional da sequência argumentativa T9 e T10	92
Quadro 11: Plano composicional da sequência argumentativa T11 e T12	94
Quadro 12: Textos não mediados e o esquema da sequência argumentativa	95
Quadro 13: Textos mediados e o esquema da sequência argumentativa	96
Quadro 14: Emprego de operadores argumentativos em T1 e T2	102
Quadro 15: Emprego de operadores argumentativos em T3 e T4	106
Quadro 16: Emprego de operadores argumentativos em T5 e T6.....	108
Quadro 17: Emprego de operadores argumentativos em T7 e T8	111
Quadro 18: Emprego de operadores argumentativos em T9 e T10.....	113
Quadro 19: Emprego de operadores argumentativos em T11 e T12.....	115
Quadro 20:Quadro de constatações entre os textos mediados e não mediados em relação aos operadores argumentativos	119
Quadro 21: Quadro comparativo: sequência argumentativa – PNM e PM	132
Quadro 22: Quadro comparativo: operadores argumentativos – PNM e PM	132

INTRODUÇÃO

O acesso e o domínio da leitura e escrita, de forma competente, são os principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Todos os demais conteúdos da área servem de suporte e convergem para os objetivos da escola de formar leitores autônomos e produtores de textos com competências e habilidades básicas para ler e produzir textos com proficiência não apenas no ambiente escolar, mas também nas necessidades de interação/comunicação em qualquer espaço social.

O ato de ler e de escrever sempre desempenhou papel muito importante em vários âmbitos da sociedade, sobretudo na atualidade, em que somos constantemente solicitados a ler ou a produzir textos escritos em diversas situações do dia-a-dia. No entanto, o sistema educacional brasileiro vem, ao longo dos anos, apresentando fragilidades evidenciadas nos resultados obtidos pelos estudantes advindos de avaliações externas de larga escala, de âmbito nacional, realizadas principalmente nos níveis fundamental e médio das escolas públicas. Em virtude dessas fragilidades na apropriação das competências linguísticas compatíveis com o nível de ensino em que o aluno se encontra, faz-se necessário buscar iniciativas para amenizar essas dificuldades, principalmente no que se refere à dimensão da produção escrita, nosso objeto de pesquisa.

O texto escrito é um evento sociocomunicativo que ganha existência dentro do processo de interação e a sua produção precisa ser incentivada, sendo para tanto, muito importante que o professor como agente do letramento, mediador do processo de ensino aprendizagem, conhecedor dos fenômenos linguísticos e do uso interativo/funcional da língua, participe de forma efetiva no processo de aprendizagem com um trabalho de mediação que contribua para tornar seus alunos mais proficientes na prática do letramento e suprir as exigências de uma sociedade em que o conhecimento é cada vez mais acelerado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), de Língua Portuguesa, documentos oficiais que orientam as referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, defendem uma rica interação dialogal dos alunos entre si e entre o professor e os alunos na sala de aula, como uma excelente estratégia de construção do conhecimento que permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, por fim, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos.

Nesse sentido, motivaram essa investigação, a consciência da importância da escrita na vida do aluno, somado às nossas inquietações como professora do 9º ano de uma escola da rede pública que vivencia, na prática, a falta de domínio de competências básicas necessárias para a produção escrita com que grande parte dos alunos chega a esse nível de ensino. O tema da pesquisa é a escrita e a mediação do professor, norteado pela questão: a ação mediadora do professor favorece o desempenho do aluno na produção escrita? Como ressalta Marcuschi (2008, p.77), a escrita como objeto de estudo, é concebida como atividade interativa de produção de texto que envolve decisões conjuntas, onde produtores e receptores devem colaborar para um mesmo fim e a mediação como ação do professor enquanto mediador na construção social do conhecimento do aluno favorecendo a reflexão e a apropriação de saberes fundamentais para o ato de escrever (PCN, 1998).

Nas últimas décadas, os estudos sobre a mediação pedagógica, enquanto ação planejada para favorecer a aprendizagem do aluno na leitura e da escrita, têm ganhado espaço entre as pesquisas, destacando-se autores como: Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012), Pimentel (2002), Roazzi; Leal (1996), Souza (2003), Queiroz; Antunes (2012), Martins; Moura (2012), dentre outros. Nessa perspectiva, nosso estudo, objetiva examinar, no processo de produção textual de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, o emprego de operadores argumentativos no gênero artigo de opinião, apresentando como objetivos específicos: a) verificar o reconhecimento acerca do plano composicional da sequência argumentativa revelado pelos alunos ao produzir um artigo de opinião sem mediação do professor e com mediação do professor; b) analisar o emprego de operadores argumentativos no que se refere às relações de sentido por eles estabelecidas nas produções textuais escritas com e sem mediação do professor; c) Examinar o reflexo da mediação pedagógica no processo de produção textual escrita dos alunos. O estudo parte da seguinte asserção: os alunos do 9º ano, durante o processo de produção de texto escrito, mediado pelo professor, empregam, satisfatoriamente, os elementos articuladores necessários à produção de sentido no artigo de opinião. Além da asserção geral, apresenta como subasserções: a) ao produzir um artigo de opinião, os alunos do 9º ano demonstram maior conhecimento acerca do plano composicional da sequência argumentativa do artigo de opinião na produção mediada do que na produção não mediada; b) na produção escrita mediada, os

alunos empregam operadores argumentativos para articular os enunciados de forma mais apropriada do que na produção escrita sem mediação; c) a mediação pedagógica favorece a apropriação do processo de produção textual escrita pelos alunos. Pretendemos ainda, diante dos resultados obtidos, elaborar uma proposta de intervenção com a produção textual escrita no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

A investigação, devidamente autorizada pelo Conselho de Ética da Universidade Estadual do Piauí, fundamenta-se na concepção sociointeracional da linguagem, de sujeito, de texto na qual os sujeitos são vistos como atores ativos e o texto passa a ser o próprio lugar de constituição e de interação, cujo sentido não é preexistente, mas constrói-se na interação texto-sujeitos (KOCH, 2009, 2014). Nessa concepção, o aluno-autor escreve para um leitor ou conjunto de leitores pressupondo conhecimentos compartilhados. O texto é produzido focando um objetivo a ser alcançado, ajustando a escrita ao longo do processo da escrita/reescrita, ou seja, a escrita pressupõe não apenas o produto, mas também o processo. Não apenas o conhecimento da língua, mas também um conjunto de conhecimentos de natureza variada. Não apenas o explícito do texto, mas também o implícito, por fim, não apenas o sujeito que escreve, mas também o sujeito leitor e sua bagagem cognitiva no curso da interação.

Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativo-interpretativa. Esse tipo de pesquisa possibilita focalizar o objeto de estudo inserido no próprio contexto de produção, momento a momento, em contato direto com os dados. Tivemos como instrumento de produção de dados, os textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em duas situações de produção em sala de aula de Língua Portuguesa, sendo uma primeira produção de texto sem mediação do professor, denominada para efeito desse estudo de Produção Não Mediada (PNM), e uma segunda situação de produção de texto com mediação do professor, denominada para esse estudo de Produção Mediada (PM).

Para análise da PNM e da PM, elegemos as seguintes categorias: 1) Os elementos composicionais da sequência argumentativa do artigo de opinião empregados nas produções textuais; 2) Os operadores argumentativos e as relações de sentido por eles estabelecidas no artigo de opinião produzido com e sem

mediação do professor; 3) A mediação pedagógica no processo de produção escrita dos alunos.

No que concerne à estrutura da dissertação, o estudo está organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução apresentamos o tema, a delimitação do tema, justificativa, problematização, asserções e objetivos (geral e específicos).

No capítulo 1 - Reflexões sobre o texto e produção textual, situamos o referencial teórico em três seções. Na primeira discutimos sobre o processo de produção de texto escrito, sobre a argumentação e os operadores argumentativos como elementos responsáveis pela orientação e força argumentativa dos enunciados com base nos pressupostos teóricos da Linguística Textual abordados por vários autores como Ducrot (1972, 1989), Adam (2011), Koch (2011, 2014), Guimarães (2002) e nas orientações dos PCN (1998). Na segunda, refletimos sobre os gêneros textuais, em especial o artigo de opinião que, por sua própria natureza e função, mais favorece a participação do aluno-autor no exercício da prática de argumentar. Na terceira seção do capítulo 1 discutimos sobre a mediação pedagógica, ressaltando seu papel significativo no desempenho dos alunos no processo de produção escrita, levantando a hipótese de que o desempenho satisfatório na produção textual do aluno é resultado da realidade do processo escolar a que ele é submetido e à prática pedagógica empregada nesse processo, ou seja, a mediação do professor durante de produção de textos assume um papel decisivo para definir as tarefas, auxiliar, explicar guiar a interação (JESUS LEÃO, 2013). Nessa seção abordamos também, o texto como objeto de ensino e de interação, entendendo que realizar uma atividade discursiva é interagir pela linguagem, onde o discurso manifesta-se linguisticamente por meio de textos que se organizam dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam (MARCUSCHI, 2008).

No capítulo 2, denominado - A pesquisa - descrevemos o caminho percorrido no desenvolvimento do estudo partindo de uma descrição da caracterização da pesquisa, do cenário contexto empírico da pesquisa, dos sujeitos envolvidos na investigação, das técnicas desenvolvidas para a produção e coleta de dados, por fim dos processos envolvidos nas produções de textos: Produção Não Mediada (PNM) pelo professor e Produção Mediada (PM) pelo professor.

No capítulo 3, denominado - A construção de sentido no processo de interlocução: uma proposta de análise - procedemos à análise e discussão dos dados coletados nas duas situações de produção escrita: Produção Não Mediada (PNM) e Produção Mediada (PM), neste capítulo delinearemos o contexto e condições de produção de cada situação e os respectivos efeitos no texto argumentativo considerando as seguintes categorias: os elementos composicionais da sequência argumentativa; o emprego de operadores argumentativos e as relações de sentido por eles estabelecidas no artigo de opinião produzido com mediação e sem mediação; a mediação pedagógica no processo de produção escrita. Apresentamos, também, uma proposta de intervenção específica com atividades de produção de texto apoiada na ação mediadora do professor como elemento fundamental no processo de escrita.

Nas considerações finais, retomamos os principais pontos da problematização, do objeto de estudo da pesquisa, considerando os objetivos, a fundamentação teórica articulada com as análises das produções textuais PNM e PM, por fim, as constatações reveladas pelo estudo, relacionando os resultados com a bibliografia de apoio à pesquisa realizada.

1 REFLEXÕES SOBRE O TEXTO E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Este capítulo objetiva apresentar a orientação que servirá de suporte teórico para este estudo: a mediação pedagógica no processo de produção textual: da escrita à textualização. Para isso organizamos o capítulo em três seções. A primeira, denominada Língua, linguagem e texto, com destaque para as concepções de linguagem, texto e para a argumentação na linguagem. A segunda, denominada gêneros textuais com foco no gênero artigo de opinião, destacando a importância do estudo a partir de gêneros com ênfase no emprego de operadores argumentativos no gênero artigo de opinião. Na terceira e última seção ressaltamos a atuação do professor como mediador do processo de ensino de escrita e reescrita de textos, como fundamental para o desenvolvimento da competência escritora do aluno.

A postura teórica geral aqui adotada insere-se na perspectiva sociointeracionista onde a linguagem é vista como lugar de interação entre sujeitos sociais ativos (KOCH, 2014), a partir do momento que entendemos a linguagem como uma forma de interação humana. Nesse contexto, os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo e o texto concebido como um evento sociocomunicativo que ganha existência dentro de um processo interacional. Toda a discussão será fundamentada nos pressupostos da Linguística Textual abordados por autores como Marcuschi (2008, 2009), Adam (2011), Koch (2005, 2008, 2009, 2011, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2014). Para o estudo dos gêneros a base teórica sustenta-se na abordagem de Bakhtin (1997a, 1997b), Adam (2011), Dolz e Schneuwly (2004). Para a análise da argumentação e emprego dos operadores argumentativos, a investigação tem por base os estudos de Ducrot (1972, 1989), Adam (2011), Koch (2011), Charaudeau (2012) e Guimarães (2002). Em relação à concepção de mediação pedagógica sustenta-se nos conceitos de Vygotsky (2001), Antunes (2003, 2007, 2009, 2010) Dolz e Schneuwly (2004).

1.1 Língua, Linguagem e Texto

A linguagem humana, ao longo do percurso histórico, vem girando em torno de diferentes concepções, levando o ensino a práticas pedagógicas diversificadas que emergiram, principalmente, em função dessas concepções que exerceram

influências decisivas na metodologia do ensino de língua. Segundo Koch (2014), existem três concepções de linguagem que vão nortear o tratamento dado às habilidades de leitura e escrita e ao papel atribuído ao leitor/produtor de texto: a concepção da linguagem como expressão do pensamento, a concepção da linguagem como instrumento de comunicação e a concepção de linguagem como forma de interação social.

Na concepção de linguagem como expressão do pensamento o conceito de expressar, exteriorizar e materializar o pensamento estão diretamente atrelados ao ato de lançar mão das normas da gramática normativa, focando, sobretudo, nos aspectos concernentes à morfologia/sintaxe. Nessa concepção a Língua Portuguesa adotou como objeto de ensino um modelo prescritivo, voltado para a valorização da norma culta, centrado no conhecimento das regras gramaticais e no domínio do vocabulário para escrever bem. Espera-se que o aluno exercite as regras da gramática e depois as transfira para a leitura e para a produção textual. No entendimento de Koch (2014, p.173),

Na concepção de língua como código- portanto, como mero *instrumento* de comunicação – e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. Para tanto, basta o conhecimento do código utilizado [...] o papel de decodificador é essencialmente passivo.

Nessa visão predomina a concepção de linguagem como um produto acabado, não se evidenciando a relação com as práticas sociais. O uso do texto é pretexto para um ensino prescritivo e a leitura entendida como pretexto para se avaliar as capacidades relativas à pontuação, à pronúncia e aos padrões de entoação da voz dos alunos, como uma atividade de captação das ideias de quem escreveu sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, muito menos a interação entre o autor, o texto e o leitor. Assim, o texto, nessa concepção, é visto apenas como um produto linear, lógico do pensamento do autor, considerando o leitor / ouvinte passivo.

A segunda concepção focaliza a linguagem como instrumento de comunicação vista como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. O ensino de língua é pautado em uma perspectiva de reprodução, cabendo ao discente o papel passivo de reproduzidor de modelos e padrões pré-estabelecidos. Nessa concepção “o texto é visto como um produto - lógico - do pensamento (representação mental) do escritor”. (KOCH e ELIAS, 2012,

p.33). A escrita é entendida apenas como um meio de transmitir informações, desconsiderando não apenas leitor com suas experiências e conhecimentos, mas também a interação que envolve esse processo.

A terceira concepção apresenta a linguagem como lugar de interação social, como uma atividade capaz de produzir efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um dado contexto sócio-histórico e ideológico. O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos, para onde convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos de discursos e as múltiplas proposta de sentidos. Diferentemente das concepções anteriores, os sujeitos são vistos como “atores/ construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. (KOCH, 2014, p.173). Essa concepção abandona a compreensão do texto como produto de simples captação de uma representação mental ou mera decodificação de mensagem codificada pelo emissor. O ensino passa a focar o texto considerado como um evento comunicativo formado por aspectos linguísticos, sociais e interacionais.

Os eventos linguísticos, na concepção sociointeracional, não são mera junção de vários atos individuais e independentes, ao contrário, são atividades construídas conjuntamente, em sala de aula, em que alunos e professor participam ativamente do processo de ensino/aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) de Língua Portuguesa também adotam o modelo sociointeracional de língua, linguagem, sujeito e de texto postulando:

o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, como condições de possibilidade de participação social. (PCN, 1998, p.19).

Nesse esteio, a linguagem é entendida como forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos que formam nossa sociedade, nos mais diversos momentos manifestados em textos.

Conforme delineamos, as diferentes concepções de linguagem contribuíram para o desenvolvimento da Linguística ao longo do tempo até chegar ao momento atual onde a Linguística Textual assume importância fundamental no ensino de língua, adotando o texto como ponto de partida, como unidade de sentido e forma

específica de manifestação da linguagem. Nos dizeres de Marcuschi (2009, p.92), “todo uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em *textos* e *discursos* produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade”. Esse entendimento fortalece a ideia de que a língua não se dá em unidades isoladas, pensamento corroborado por Koch (2013a, p.11), que em seus estudos concebe como “objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado unidade básica de manifestação da linguagem”. No entanto, observando o percurso histórico da Linguística Textual, como veremos, nem sempre se pensou dessa forma.

A Linguística Textual surgiu na Europa por volta da segunda metade da década de 1960, ganhando maior projeção apenas na primeira metade da década de 1970 e, desde então, percorreu longo caminho até chegar ao momento atual, sempre buscando explicações para os fenômenos linguísticos. Nesse percurso, a concepção de texto se modificou consideravelmente, como mostraremos, a partir dos estudos de Marcuschi (2009) e Koch (2009, 2013a).

Na fase inicial da Linguística Textual (segunda metade da década de 1960 até meados da década de 70) predominou a orientação teórica sintático-semântica, descrevendo os fenômenos ocorridos entre enunciados ou sequências de enunciados, momento denominado “análise transfrástica”. Nessa fase o contexto era visto apenas como cotexto, não considerando o texto como objeto de análise. Os estudos partiam da frase para o texto e seguiam orientações de cunho ora estruturalista ou gerativista, ora funcionalista. Nesse período Weinrich (1976, p.186-187, apud MARCUSCHI 2009, p.22) define o texto como “uma sequência ordenada de signos linguísticos entre duas interrupções comunicativas importantes”. Além de Weinrich (1976), compartilham dessa concepção muitos teóricos da época citados por MARCUSCHI (2009) e KOCH (2013) como Dressler (1970, 1972), Van Dijk (1972) e Petòfi (1973), Brinker (1973), Rieser (1973, 1978), Viehweger (1976, 1977). Nessa fase cogitou-se a elaboração de gramáticas textuais para se explicar os princípios de constituição do texto em uma determinada língua, acreditando na existência de textos, conforme a definição citada anteriormente e a existência de não textos como sequências linguísticas incoerentes entre si. Com evolução dos estudos percebeu-se a não existência de não textos, daí não ser possível a criação de uma gramática com regras que diferenciasses textos de não textos.

Por volta da segunda metade da década de 1970, as definições de texto propõem critérios mais amplos que os puramente linguísticos, os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser vistos como uma unidade comunicativa. Nesse período é desenvolvido “um modelo de base que compreende a língua como uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não linguísticas) do ser humano”. (KOCH, 2014, p. 12). O texto, assim, passa a ser considerado no processo de comunicação e não apenas no âmbito da estrutura linguística. Nesse contexto, o estudo da Linguística Textual passa a incorporar a descrição da correlação entre a produção, a constituição e a recepção de textos.

Em um momento posterior ganham corpo as Teorias do Texto fundamentadas em pressupostos básicos comuns, embora diferindo no enfoque. Entre os principais representantes citados por Koch (2013), sobressaem-se Beaugran & Dressler, Weinrich e Van Dijk, este último destacando-se como um dos pioneiros da introdução de questões de ordem cognitiva no estudo da produção, compreensão e funcionamento dos textos, como também um dos grandes responsáveis pela denominada “virada pragmática”. Dijk (1977, apud MARCUSCHI, 2009, p.27), considera o texto como uma estrutura superficial governada por uma estrutura semântica profunda motivada, ou seja, um conjunto ordenado de sentenças que apresentam uma estrutura profunda. O destaque postulado por esse teórico é o de estabelecer que as relações textuais devam ser descritas com base no modelo das relações lógico-semânticas constantes na estrutura profunda possibilitando a coerência do texto, tornando-o unidade linguística por excelência. É o início da análise da linguagem em seus usos efetivos.

Na sequência temporal, o texto passa a ser definido por Schmidt (1973, p.237, apud MARCUSCHI, 2009, p.28), como

de um jogo-de-ação comunicativo), sendo tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação (no âmbito ilocutivo reconhecível.

Esse conceito introduz como essencial o elemento pragmático, sendo a coerência determinada tematicamente, ou seja, na estrutura comunicativa profunda, com destaque para a textualidade como o modo de transmissão de toda e qualquer comunicação transmitida. É a teoria do texto ou Linguística de texto.

Finalizando as definições de texto no percurso da Linguística textual, Halliday e Hassan (1976, apud MARCUSCHI, 2009, p.28) apresentam o texto como “uma unidade em uso. Não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão. (...) Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido”, assim, o texto não consiste em sentenças, ele apenas se realiza nas sentenças, passando a ser uma unidade semântica e não gramatical. Nesse percurso o ensino de Língua Portuguesa começa a considerar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação: ensino procedimental e não conceitual, embora ainda não se constituindo um objeto de estudo, mas um suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento. Algumas das propriedades do texto, principalmente as estruturais, começam a ser enfocadas no ensino por meio de noções da linguística textual como: tipos de textos, coesão, coerência etc., essa abordagem textual limitava-se, no entanto, ao espaço da sala de aula.

Contudo, só a partir da década de 1980, os teóricos passam a considerar o texto como resultado da ativação de processos mentais. Nesse período, tentando detectar os pontos comuns às diversas correntes, Marcuschi (2008, p.73), apresenta uma definição sob o ponto de vista mais técnico para a Linguística Textual como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”. Passando a Linguística Textual a conceber o texto, não mais como uma palavra ou frase isolada, mas como unidade básica de manifestação da linguagem, voltando-se para a análise de elementos e operações de ordem cognitiva ativados no momento do processamento da construção e compreensão da textualidade, assim, o texto

passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. (KOCH 2009, p. 21).

A autora reforça esse entendimento ao mencionar os sistemas de conhecimento que contribuem para o processamento do texto: o linguístico, o enciclopédico, o sociointeracional, que acionam múltiplas operações cognitivas interligadas, cada um desses sistemas atuando com suas características

específicas. O conhecimento linguístico corresponde ao conhecimento do léxico e da gramática, responsável pela escolha dos termos e a organização do material linguístico na superfície textual, inclusive dos elementos coesivos. O conhecimento enciclopédico ou de mundo compreende as informações armazenadas na memória de cada indivíduo. O conhecimento enciclopédico ainda compreende o conhecimento declarativo, manifestado por enunciações acerca dos fatos do mundo e o conhecimento episódico e intuitivo, adquirido através da experiência. O conhecimento sociointeracional é o conhecimento sobre as ações verbais, sobre as formas de inter-ação através da linguagem. Esse último engloba conhecimentos do tipo ilocucional (referentes aos meios diretos e indiretos utilizados para atingir um dado objetivo); comunicacional (ligado ao anterior, relaciona-se com os meios adequados para atingir os objetivos desejados); conhecimento metacomunicativo que se refere aos meios empregados para prevenir e evitar distúrbios na comunicação (procedimentos de atenuação, paráfrases, parênteses de esclarecimento, entre outros) e por fim, conhecimento acerca de superestruturas ou modelos textuais globais (que permite aos usuários reconhecer um texto como pertencente a determinado gênero ou tipo textual).

Assim demonstrado, o processamento textual depende não só das características internas do texto, como também do conhecimento dos usuários que definirão as estratégias a serem utilizadas na produção/recepção do texto. Essa nova forma de focar o texto ganhou mais força ao ser incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) de Língua Portuguesa que apresentam o gênero (discursivo ou textual) como eficiente objeto de ensino de leitura e de produção de textos orais e escritos na escola, concebendo o texto como a materialização do gênero, ressaltando, inclusive, que o ensino deve valorizar o contexto de uso e de circulação do texto, numa perspectiva sociointeracional da linguagem.

Considerando essa orientação, todo e qualquer processo de produção de textos caracteriza-se como um processo ativo e contínuo do sentido, ligando-se a toda uma rede de unidades e elementos suplementares, ativados necessariamente em relação a um dado contexto sócio-cultural. O que nos leva a afirmar que a construção do sentido só ocorre num dado contexto que cria efeitos permitindo a interação entre informações velhas e novas, de modo que entre ambas se crie uma implicação possível na continuidade entre texto e contexto. Para isso, mobiliza

várias estratégias permitindo que o texto seja processado, como as estratégias cognitivas (que consistem em algum cálculo mental por parte dos interlocutores), as sociointeracionais (que visam estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal) e as textualizadoras (que dizem respeito às escolhas textuais realizadas pelos interlocutores, a organização da informação, de formulação, de referenciação, de balanceamento). Todos esses pressupostos contribuíram para a defesa da atividade linguística histórica e social, como uma ação conjunta, onde usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar da interação, com vistas à produção de sentidos não somente dentro do texto, mas também fora dele, estruturada em um gênero. Nessa perspectiva interacional, a linguagem é tida como a principal mediadora da interação, contexto passa a ter destaque como a própria interação e seus sujeitos, como ressalta Koch (2014, p.21),

[...]

são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado ao próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção da linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e não linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

Nesse esteio, a dimensão sociointeracional da linguagem mostra a construção do texto como um evento coletivo, o próprio lugar da interação.

Dado esse percurso da Linguística Textual, observamos que o conceito de texto passou por muitas transformações ao longo do tempo, de uma disciplina de inclinação gramatical, que tomava como objeto particular de investigação a palavra, a frase isolada ou a simples soma de frases/palavras, passou a disciplina com tendência sociocognitiva e interacional contribuindo significativamente para o estudo do texto (oral e escrito) considerado como unidade básica de manifestação significativa da linguagem. O percurso delineia bem a diferença entre frase (unidade isolada) e texto como elemento de ordem qualitativa, ou seja, o texto como lugar dos fenômenos linguísticos que permite ao homem comunicar-se (KOCH, 2013a). Assim, na concepção sociointeracional da linguagem, o texto adquire um papel relevante no ensino, tanto da leitura quanto da escrita como lugar de efetivo funcionamento da língua em uso, com produção de sentido.

Atualmente, com o advento das novas mídias, a Linguística Textual fornece conceitos ainda mais globais e plurais para explicar o fenômeno da textualidade em suas mais variadas manifestações, ultrapassando os limites do texto oral e escrito com que convive tradicionalmente nossa sociedade, estendendo-se para o texto/discurso em outras semioses, impulsionados pelo moderno e acelerado mundo da comunicação digital e virtuais representadas pela internet como lugar de interação por meio da linguagem. Nesse contexto, a utilização da linguagem dentro de uma concreta e determinada situação comunicativa pode assumir finalidades específicas, levando o escritor a escolher a linguagem mais adequada para atingir o objetivo que se propõe, como veremos na subseção seguinte.

1.1.1 Produção escrita e argumentação

A linguagem é uma faculdade inata da espécie humana da qual o homem se utiliza para interagir socialmente e, dependendo do contexto, influenciar o interlocutor. A preocupação com o domínio da expressão verbal tem longa data, nasceu no mundo clássico com os gregos sempre preocupados em articular com maestria as formas de argumentação por meio da linguagem. Da retórica grega aos dias atuais, o estudo dos processos de argumentação foi renovado sendo atualmente consenso que argumentar faz parte do cotidiano do homem em todas as atividades, daí a necessidade da escola proporcionar aos alunos o desenvolvimento da argumentatividade através das produções orais e escritas. Para Charaudeau (2012, p.201),

a argumentação é um setor da atividade de linguagem que sempre exerceu fascínio, desde a *retórica* dos antigos, que dela fizeram o próprio fundamento das relações sociais (*a arte de persuadir*) até hoje.

Em qualquer ato comunicativo a linguagem pressupõe sempre o outro, quando elaboramos um enunciado, a voz do outro está sempre presente, seja para refutar ou para aceitar, essas vozes constituintes da natureza do discurso traduzem-se como o próprio pressuposto dialógico da linguagem. Esse pressuposto faz parte da base teórica dos estudos sobre discursos e gêneros que remonta a Bakhtin (1997 a). Para Adam (2011) argumentar consiste em buscar a adesão de um auditório/ouvinte a uma tese, cujas vozes e juízos fazem-se pressupostos através de três etapas: a observação de fatos, a construção de inferências sobre eles, e a

construção de uma nova tese. Nesse mesmo entendimento, para Charaudeau (2012, p.207), “a argumentação é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva.”

Na perspectiva geral, considerando a argumentação como uma questão linguística, Ducrot (1989), criador da Semântica argumentativa, concebe a argumentação como sendo sistematicamente intrínseca à língua, o teórico defende que certas frases contém instruções que determinam a intenção argumentativa a ser atribuída a seus enunciados: a frase indica como se pode e como não se pode argumentar a partir de seus enunciados orais ou escritos. Propõe que o estudo da argumentação tem por função “orientar” a sequência do discurso e, portanto, representar uma maneira de agir sobre o outro (interlocutor ou destinatário). Ducrot (1972, apud GUIMARÃES, 2002, p. 24-25) descreve ainda o ato argumentativo como algo construído com base em um já dito, em um dizer temporalmente anterior (e conhecido pelo interlocutor), que na sua forma mais característica, aparece implícito. O autor introduziu dois conceitos fundamentais na teoria da argumentação: os conceitos de classe argumentativa e de escala argumentativa. A classe argumentativa é constituída pelos enunciados cujos conteúdos se apresentam com argumentos para uma conclusão. Já escala argumentativa é definida como uma classe argumentativa em que se configura uma relação de força crescente no sentido de uma conclusão.

Para o teórico, argumentar é apresentar em um enunciado X, um conteúdo A, devendo conduzir o interlocutor a concluir C, ou seja, orientar argumentativamente é dar A como uma razão para se crer em C, sendo a argumentação constitutiva dos enunciados evidenciados a partir de escalas argumentativas. Posteriormente, ainda acrescenta à sua teoria o conceito de topos como orientadores da argumentação. Para Ducrot (1972), os topos seguem a três princípios fundamentais que determinam o valor argumentativo: 1. Universalidade (comum a toda comunidade linguística); 2. Generalidade (válido para todas as situações similares) e 3. Gradação (correspondência exata entre duas escalas graduais opostas que permitem articular um raciocínio). Assim sendo, a passagem de um argumento (A) a uma conclusão (C) é um topos: num ato enunciativo, o locutor fornece ao interlocutor certas indicações sobre o caminho que ele escolheu, e o interlocutor, ao interpretar, busca reconstruir esse caminho a partir das

instruções fornecidas pelo locutor em seu enunciado. Os topoi são essas indicações que permitem efetuar uma escolha entre os caminhos possíveis. Na base desse movimento, está a capacidade de argumentar, a habilidade de convencer o leitor de certo ponto de vista ou opinião se justifica em função dos fatos considerados, das provas apresentadas, do raciocínio efetuado, ou seja, dos argumentos arrolados para se chegar a uma conclusão. Para Sarfati (2010, p.41) a teoria da argumentação da língua, desenvolvida por Ducrot e Anscombe, baseia-se na hipótese de que “a relação entre enunciados é argumentativa e não dedutiva [...] sustenta a ideia de que as regras argumentativas que regem os encadeamentos entre enunciados são governadas por lugares-comuns argumentativos” (tópicos; no plural: *topoi*, no singular: *topos*). Os *topoi* são princípios gerais que servem de apoio ao raciocínio e entram na estruturação de todo discurso.

Conforme Charaudeau (2012, p. 205), “o sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento”, estabelecendo uma relação triangular: um sujeito que argumenta, uma proposta sobre o mundo e um sujeito que é alvo dessa argumentação. Segundo Bronckart (2012) a organização de um texto é como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A infraestrutura geral do texto é constituída pelos tipos de discursos que designam diferentes segmentos que o texto comporta que serão articulados, dependendo do propósito e pelas sequências que nele aparecem. As sequências “designam modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral do texto,” como no caso da sequência argumentativa que para Cavalcante (2013, p. 67), visa defender um ponto de vista, uma tese, e os argumentos para sustentá-la vão sendo gradativamente apresentados. Ainda para Bronckart (2012, p.226), o processo de raciocínio como se desenvolve nos textos em termos de esquematizações de objetos de discursos, os quais assumem formas diversas, como por exemplo, o raciocínio argumentativo que “implica, em primeiro lugar, a existência de uma **tese anterior**, são então propostos **dados novos**, que são objeto de um **processo de inferência**, que orienta para uma **conclusão** ou nova tese”. Esse processo pode ser realizado de modo simplificado, passando diretamente da premissa (dados) à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases, mas pode também ser realizado de modo mais

complexo: explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou outros etc.

Também para Adam (2011), a argumentatividade está inscrita na própria língua. Segundo o teórico todo enunciado possui valor argumentativo e ao produzir um discurso, o indivíduo objetiva atuar socialmente, através desse discurso materializado em texto (oral ou escrito) trazendo uma ideologia, mesmo que o produtor do texto não tenha plena consciência disso. A simples seleção das opiniões a serem reproduzidas pelo falante/escritor implica uma opção, assim, independente do tipo textual, a argumentatividade sempre se fará presente. Ainda para o autor a argumentação constrói, transforma ou desfaz verdades, o que a aproxima da base do verossímil.

Dependendo do interlocutor e da esfera de circulação do texto, as escolhas na construção dos argumentos do texto podem variar. “O ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia” (KOCH, 2011, p.17). Nas relações entre os indivíduos, os argumentos representam verdades, fatos, virtudes, valores amplamente reconhecidos que, por isso, servem de alicerce para sustentar a posição defendida, sendo relevante para o exercício da cidadania. Para Gagliard e Amaral (2010, p.39), a argumentação pode ser definida como:

a ação verbal pela qual se leva uma pessoa e/ou um auditório a aceitar uma determinada tese, valendo-se, para tanto, de recursos que demonstrem a consistência dessa tese. Esses recursos são as verdades aceitas por uma determinada comunidade, assim como os valores e os procedimentos por ela considerados corretos ou válidos. Dessa forma, argumentação é um termo que se refere tanto a esse ato de convencimento quanto ao conjunto de recursos utilizados para realizá-lo.

Ao argumentar o locutor ou escritor se inclui na interação daquilo que fala ou escreve para um interlocutor, acerca de um tema sobre o qual certamente existem opiniões diferentes. A argumentação pode ser efetivada por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção, da orientação que sugerem. Segundo Koch (2011, p. 17),

a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões.

Assim, o ato de argumentar orienta as inferências que se pretende alcançar, tentando influenciar o comportamento do outro ou compartilhar de suas opiniões. Koch (2011), entendendo a língua como forma de ação, cita os filósofos da Escola Analítica de Oxford ao explicitar a existência de três tipos de atos de linguagem: locutórios, ilocutórios e perlocutórios. O ato locutório consiste na emissão de um conjunto de sons, organizados de acordo com as regras da língua, constitui um ato de referência. O ato ilocucionário encerra a força com que os enunciados são produzidos: de pergunta, de asserção, de ordem, de promessa (criadoras de obrigações para o destinatário). Já o ato perlocucionário diz respeito aos efeitos visados pelo uso da linguagem, como convencer e persuadir, podendo ou não, surtir efeito. Considerando os sentidos dos atos da linguagem, podemos entender que todo ato da fala é simultaneamente locutório, ilocutório e perlocutório, visto realizarem-se através da língua, manifestando uma força e produzindo um efeito no interlocutor, mesmo que não seja o efeito esperado. Afinal, ao interagir através da linguagem sempre temos objetivos que queremos atingir, relações que desejamos estabelecer, efeitos que desejamos provocar, o que nos leva a afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo.

Importante destacar que esse estudo, ao analisar o uso de operadores argumentativos que orientam a argumentação de um enunciado, fundamenta-se na tese defendida por Ducrot (1972), segundo a qual certas frases contêm instruções que determinam a intenção e a força argumentativa a serem atribuídas a seus enunciados estabelecidos por meio de operadores argumentativos. Esses operadores podem ser ordenados conforme a intenção do autor do enunciado em tornar um argumento mais ou menos forte. A frase, nesse sentido, é considerada como uma entidade abstrata suscetível de uma infinidade de realizações particulares e o enunciado como cada uma das realizações da frase, adotando como “sentido” o valor semântico do enunciado, “significação” o valor semântico de frase e como enunciação o evento constituído pela produção de um enunciado, ou seja, a realização de uma frase.

Argumentar, portanto, é direcionar a atividade verbal para o convencimento do outro. É construir um discurso objetivando modificar a visão do outro sobre determinado objeto, alterando assim, o seu discurso. Por fim, a teoria da argumentação de Ducrot (1972) baseia-se no conceito de topos, associado ao de operador argumentativo, ao de orientação argumentativa e enunciador enquanto

responsável pelos atos ilocutórios veiculados pelos enunciados do locutor/produtor das palavras (orais ou escritas). Firmando-se nessa posição, segundo Koch (2011), comunicar é montar o discurso envolvendo as intenções em modos de dizer, onde o ato linguístico fundamental é o ato de argumentar. No caso de texto escrito, ainda para a autora, alguém se fixa como locutor, fixando o outro como destinatário, não havendo a imediata possibilidade de troca de papéis entre ambos, predominando a organização interna, onde a argumentatividade se apóia por meio dos operadores argumentativos, elementos linguístico-discursivos responsáveis pela articulação do discurso argumentativo, como apresentaremos na sequência.

1.1.2 Operadores argumentativos

Na linguagem, a introdução de um argumento que objetiva levar o enunciatário a uma conclusão, realiza-se geralmente por meio de elementos articuladores. Considerando o estudo do texto sob o ponto de vista das relações semânticas e/ou discursivas entre as orações, enunciados ou sequências maiores que se encadeiam para formar o todo, podem-se detectar dois grandes tipos de relações que variam de acordo com as intenções do falante e com o sentido que se pretende dar aos discursos. Koch (2011) classifica essas relações entre os elementos de conteúdo como lógico-semânticas e discursivas ou pragmáticas. As relações lógico-semânticas relaciona elementos de conteúdo, situando os estados de coisa de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, estabelecendo um caráter objetivo entre as proposições que constituem um enunciado ou entre enunciados que formam um texto. Já as relações discursivas ou pragmáticas são de caráter subjetivo e produzem dois ou mais enunciados distintos, encadeando-se o segundo sobre o primeiro, expressando relações das mais variadas espécies e graus diversos de complexidade. Esse segundo tipo de relação existente entre os enunciados de um texto, denominada discursiva ou pragmática será objeto de nossa análise. Sobre essa relação entre os enunciados, Koch (2011, p.31) assim se posiciona:

encadeando-se uns aos outros, de acordo com as intenções do falante, e por consequência, com o sentido que se pretende dar ao discurso, os enunciados trazem em seu bojo relações de ordem pragmática, que se revelam, na maioria das vezes, através dos **operadores do discurso – ou operadores argumentativos** - os quais, por meio desse encadeamento, estruturam os enunciados em um texto verbal linear. (grifo nosso)

Como vemos, Koch (2011) denomina operadores argumentativos os elementos que encadeiam os enunciados, determinando-lhe a orientação discursiva, a força argumentativa e a direção/sentido para o qual apontam. No que concerne à força argumentativa, a argumentação na língua é estudada pela Semântica Argumentativa, com a qual dialogam estudos da enunciação, nesse campo, a tese central da teoria da argumentação sustenta que o sentido mesmo de uma expressão é dado pelos discursos argumentativos que podem ser encadeados a partir dos operadores argumentativos. Nesse esteio, o uso de operadores argumentativos integra o processo de utilização, ordenação e orientação de argumentos ressaltando o caráter argumentativo da linguagem. A presença desses operadores constitui propriedades do discurso regidas por princípios de textualização locais e globais e se atualizam na enunciação linguística, não podendo sua presença ser descrita apenas a partir de propriedades formais da língua.

O termo *operadores argumentativos*, segundo Koch (2013 d), foi criado por Oswald Ducrot, esses elementos, cuja função é indicar a força argumentativa dos enunciados, são considerados, na perspectiva da semântica argumentativa, os principais elementos linguísticos que integram o processo de estruturação e de ordenação de argumentos, responsáveis pela orientação argumentativa do texto. Esse encadeamento pode ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos, entre parágrafos de um texto, sequências textuais ou partes inteiras de um texto. Assim, tanto a interpretação quanto a produção de textos requer do autor, entre outros, saber identificar e utilizar esses operadores, conhecendo as relações que o emprego deles pode estabelecer, tendo em vista que a articulação bem construída promove a progressão e a unidade textual, influenciando diretamente no desenvolvimento argumentativo do texto.

A denominação desses elementos que articulam os enunciados não é homogênea, as marcas responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão, recebem diferentes denominações, conforme o campo teórico-metodológico que se ocupam os estudos desses elementos, como veremos, podendo ser operadores argumentativos ou encadeadores do discurso, organizadores textuais, conectores argumentativos, articuladores textuais ou operadores do discurso e ainda marcadores textuais.

Bronckart (2012), para quem a arquitetura interna do texto é composta por camadas superpostas, dentre elas a camada dos mecanismos de textualização, que

no domínio da categoria conexão contribui para tornar o texto mais visível, denomina de organizadores textuais, os marcadores da progressão temática agrupados em: conjunções coordenativas e subordinativas; advérbios e locuções adverbiais; sintagmas preposicionais e nominais. Já o teórico Adam (2011), define as categorias que estabelecem conexões entre os segmentos textuais de conectores: os argumentativos, os organizadores e marcadores textuais e os marcadores de responsabilidade enunciativa. O que diferencia cada um desses três tipos é o que acrescentam ou não ao segmento, como: a função de conexão, a indicação de responsabilidade enunciativa e/ou de orientação argumentativa. Ainda para o teórico, os organizadores e marcadores textuais, organizam a textura do texto; os marcadores de responsabilidade enunciativa marcam a enunciação; os conectores argumentativos dependem da estruturação textual e da orientação argumentativa, no caso do texto argumentativo, evidenciam as relações entre os argumentos e contra-argumentos, entre a tese própria e a tese contrária. Os PCN (1998) citam, nos conteúdos de prática de análise linguística, os operadores lógicos e argumentativos como marcas linguísticas específicas que devem ser reconhecidas pelos alunos no estudo e produção dos gêneros. Sobre esses elementos, Ducrot (1980, apud KOCH, 2014, p.86) aduz que:

certos nexos linguísticos, que funcionam como operadores argumentativos, possibilitam ao locutor conduzir seu interlocutor a uma determinada conclusão (...) introduz, assim, a noção de orientação argumentativa (...) em função dessa gradação, elabora a noção de escala argumentativa.

Como vimos, várias são as denominações que recebem esses nexos linguísticos. Em publicação mais recente, Koch (2013 d) ressalta que esses elementos que ligam as partes de um texto, independente da denominação, fazem parte da gramática da língua, pertencendo às classes gramaticais invariáveis (conjunção, advérbios, locuções conjuntivas etc.) ou mesmo figurando como palavras sem uma classificação fixa dentro das classes gramaticais. Ainda de acordo com a autora, muitas vezes, esses elementos não recebem a devida atenção nos livros didáticos, sendo considerados meros elementos de relação sem valor semântico, no entanto, são responsáveis em grande parte, pela força argumentativa de nossos enunciados, amplamente utilizados nas interações pela linguagem. Para Guimarães (2002, p.193), “a orientação argumentativa constitui o modo de construção da progressão textual”, ainda para o teórico a organização textual se

deve, em parte e fundamentalmente à orientação argumentativa, sendo que ele constitui a coesão e coerência textual. Assim, faz-se muito relevante que os alunos conheçam e saibam escolher um operador adequado para estabelecer o tipo de relação desejada entre os enunciados do texto que produz.

Considerando as várias denominações que recebem os nexos linguísticos, como recorte de nossa pesquisa, denominamos os elementos responsáveis pelo encadeamento dos enunciados de operadores argumentativos, tendo como referencial teórico principal de nossa análise, a lista de operadores argumentativos e as respectivas relações de sentido que estabelecem, proposta por Koch (2011, 2013a, 2013 d, 2014) e Adam (2011), em que são destacadas as seguintes relações discursivas ou argumentativas:

a) **conjunção** – operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (isto é, argumentos de uma mesma classe argumentativa) efetuada por meio de operadores como: *e, também, não só...mas também, tanto...como, além de, além disso, ainda, nem (=e não)*, quando ligam enunciados que constituem argumentos a favor de uma mesma conclusão.

b) **disjunção argumentativa** – trata-se aqui da disjunção de enunciados que possuem orientações discursivas diferentes e resultam de dois atos de fala distintos, em que o segundo procura provocar o leitor/ouvinte para levá-lo a modificar sua opinião ou, simplesmente, aceitar a opinião expressa pelo primeiro, introduzindo operadores argumentativos: *ou, ou então, quer... quer, seja...seja etc.*

c) **contrajunção** – através da qual se contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador *mas (porém, contudo, todavia etc.)*. Quando se utiliza o operador *embora (ainda que, posto que, apesar de (que) etc.)*, prevalece a orientação argumentativa do enunciado não introduzido pelo operador.

d) **explicação ou justificativa** – quando se encadeia, sobre um primeiro ato de fala, outro ato que justifica ou explica o anterior: *porque, que, já que, pois etc.*

e) **comprovação** – em que, através de um novo ato de fala, acrescenta-se uma possível comprovação da asserção apresentada no primeiro: *tanto que*.

f) **conclusão** – em que, por meio de operadores como: *portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente etc.*, introduz-se um enunciado de valor conclusivo em relação a dois (ou mais) atos de fala anteriores que contêm as premissas, uma das quais, geralmente, permanece implícita, por

tratar-se de algo que é voz geral, de consenso em dada cultura, ou, então, verdade universalmente aceita.

g) **comparação** – Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão. Expressa-se por meio dos operadores: *(tanto, tal) ...como (quanto), mais... (do) que, menos... (do) que*, estabelecendo entre um termo comparante e um termo comparado, uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade. A relação comparativa possui um caráter eminentemente argumentativo: a comparação se faz tendo em vista dada conclusão a favor ou contra a qual se pretende argumentar com vista uma determinada conclusão.

h) **generalização/extensão** – em que o segundo enunciado exprime uma generalização do fato contido no primeiro, ou uma amplificação da ideia nele expressa: *aliás, também, é verdade que, bem, mas, de fato, realmente*.

i) **especificação/exemplificação** – em que o segundo enunciado particulariza e/ou exemplifica uma declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro: *por exemplo, como*.

j) **contraste** – na qual o segundo enunciado apresenta uma declaração que contrasta com a do primeiro, produzindo um efeito retórico: *mas, ao passo que*.

k) **correção/redefinição** – quando, através de um segundo enunciado, corrige-se, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, atenua-se ou reforça o comprometimento com a verdade do que nele foi veiculado ou, ainda, questiona-se a própria legitimidade de sua enunciação. *Isto é, se, ou, ou melhor, de fato, pelo contrário, quer dizer*.

l) **Gradação** – Assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: *até, mesmo, até mesmo, inclusive, ao menos, pelo menos, no mínimo*.

m) **Pressuposição** – os operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos: *já, ainda, agora*.

n) **Restrição** – os operadores que se distribuem em escalas opostas, um operador funciona numa escala orientada para a afirmação total e outra para a negação total: *um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente etc*.

A lista de operadores elencada é responsável pela estruturação dos enunciados em textos que materializam o discurso, como no caso do artigo de opinião. O conhecimento desses elementos pelo aluno assegura a boa articulação

entre as ideias do texto. Por fim, é importante destacar as palavras de Dolz e Schneuwly (2004) que apontam para a importância dos gêneros textuais no ensino de língua materna, argumentando que o desenvolvimento da autonomia do aluno na escrita e na leitura decorre do domínio do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação, exemplificadas com as práticas sociais. Para Suassuna (2014, p.145)

organizar um texto de modo a segurar o bom desenvolvimento das ideias e a construção de argumentação válida para fundamentar as opiniões que se pretende sustentar é ainda uma das grandes dificuldades dos alunos da educação básica.

Sendo por isso fundamental, no trabalho com gênero textual em sala de aula, a orientação do professor enquanto mediador do processo para integrar a prática de leitura, escrita e da análise linguística por meio de atividades que possibilitem aos alunos contato reflexivo com a escrita, como abordaremos na segunda seção desse capítulo.

1.2 Gêneros Textuais

O estudo dos gêneros iniciou-se na tradição ocidental com Platão e Aristóteles, especialmente ligada à noção de literatura. Atualmente, com a evolução do estudo da Linguística Textual, tem-se uma nova visão da noção de gênero não mais vinculada apenas à literatura, mas também à linguística, sendo empregada para referir a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, seja falado ou escrito, literário ou não literário. O estudo do gênero constitui hoje lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto, contribuindo significativamente para ampliar a compreensão do processamento cognitivo do texto (recepção e produção), revelando-se um terreno de estudo extremamente promissor e uma das preocupações centrais da Linguística Textual. A denominação de gênero é histórica e socialmente construída por Bakhtin (1997a, p.278), um dos precursores do estudo do gênero, que em sua obra “a estética da criação verbal”, assim se posiciona acerca da relação texto, discurso e gênero:

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. [...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, [...] mas também, e, sobretudo, por sua

construção composicional. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

O teórico, um dos primeiros a fazer o uso do conceito de gênero para abarcar todas as manifestações orais e escritas, concebe a linguagem como um fenômeno centralizador das diversas atividades humanas: a linguagem como interação, definindo o enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal que, conforme as condições específicas de cada campo de comunicação verbal, gera um dado gênero. Para Bakhtin (1997a), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera, distinguindo-se pelo plano composicional (estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero); pelo conteúdo temático (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero) e pelo estilo (configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto), portanto reconhecíveis pelo usuário da língua. Esses aspectos fazem surgir uma regularidade no uso dos gêneros, o que garante sua estabilidade, e, de certa forma, essa regularidade auxilia no trabalho com gêneros em atividades de linguagem. Desse modo, é possível, dentro da heterogeneidade das práticas de linguagem e dos gêneros existentes, intermediar o aprendizado da leitura e da escrita.

Essas reflexões e considerações a respeito dos gêneros contribuem para fundamentar o ensino de leitura, análise e produção textual, ressaltando o texto como objeto de ensino. As ideias de Bakhtin (1997b), sobre a relação que faz entre o ser humano, a sociedade e a linguagem, transformaram-se em referência nos últimos anos para os grandes estudiosos da língua que passaram a destacar a infinita riqueza e a variedade dos gêneros do discurso com a variedade da atividade humana que é inesgotável. A cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Os gêneros estão em constante mutação em função das diferentes atividades humanas ao longo da história, pode-se dizer que “os gêneros estão em perpétuo movimento”. (BRONCKART, 2012, p.143). Sendo consenso entre os teóricos que os gêneros que circulam em nossa sociedade existem em número

quase ilimitado e são fundamentais para a prática de atividade comunicativa humana, pois permitem a inserção, ação e controle social das atividades cotidianas. Em contrapartida os tipos de textos são limitados quanto ao seu número e não provém de experiências sociais. Nessa linha de entendimento, para os PCN (BRASIL, 1998, p.21),

todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.

O discurso quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos, que se organiza no gênero. A noção de gênero, segundo os PCN (1998) refere-se a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, para atravessar essa heterogeneidade e fazer emergir uma série de regularidades partilhadas por textos pertencentes a um determinado gênero. Considerando a relação entre texto, gênero e discurso, Marcuschi (2008, p.154) sistematiza as definições de tipo textual, gênero textual e domínio discursivo. Para o teórico

é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação só é possível por algum gênero textual. [...] sendo eles inúmeros [...], mas não infinitos.

No entendimento dos gêneros como textos materializados em situações comunicativas, significa que todo texto é construído tendo como referência um gênero, isso quer dizer que a escola sempre trabalhou com gênero, já que toda atividade social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento que envolve gênero textual em suas atividades. O que muda é abordagem dada atualmente na escola privilegiando a natureza social e interativa da linguagem, destacando o gênero como elemento necessário para a interlocução humana, em contraposição ao enfoque de momentos anteriores em que predominava o uso do texto como pretexto para se estudar a gramática.

Segundo Marcuschi (2008), não se deve fazer distinção rígida entre texto e discurso, o teórico chama a atenção para a atual tendência de se fazer um contínuo entre ambos, bem como a necessidade de se entender com propriedade a relação texto e gênero, considerando o discurso como objeto de dizer (a enunciação) e o texto como o objeto de figura (esquematização), ainda, que toda atividade enunciativa é condicionada pelo gênero. O autor ainda defende que entre o discurso

e o texto está o gênero como prática social e prática textual-discursiva. Seguindo esse posicionamento, o texto é visto no plano das formas linguísticas e de sua organização, enquanto que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva. Dolz e Schneuwly (2004), reforçando a importância do gênero como ferramenta de ensino, descrevem-no como instrumento que permite ao sujeito agir em situações de linguagem, um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, especialmente no que diz respeito ao ensino da produção e compreensão de textos escritos ou orais. É através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. Para Dolz e Schneuwly (2004, p.23), os gêneros:

mesmo sendo 'mutáveis e flexíveis', têm certa estabilidade: eles definem o que é dizível(e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal.

Assim, no intuito de definir o gênero como suporte de atividade de linguagem Dolz e Schneuwly (2004), compartilhando as ideias de Bakhtin (1997a) sugerem os aspectos: os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura: a narração, a exposição, a argumentação, e descrição e a injunção. Os autores entendem os gêneros segundo Bakhtin, inserindo seu estudo dentro da perspectiva do ensino de língua, funcionando como instrumentos de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável. Nessa mesma linha de raciocínio, para Bronckart (2012), qualquer espécie de texto concebido como produto concreto da ação da linguagem pode ser designado em termos de gênero, considerando o texto como objeto legítimo de estudo e rico campo de análise de seus níveis de organização que permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos. O autor também defende que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

Em nosso estudo, a exemplo dos teóricos consultados, adotaremos a denominação gênero textual. A ampla circulação do texto em qualquer espaço social justifica a defesa que o texto seja eleito como objeto de ensino no meio escolar na prática de escuta, análise de elementos linguísticos, leitura e produção de textos dos diferentes campos discursivos do contexto social do aluno. Especificamente na escola, o trabalho a partir de gêneros textuais é importante quando falamos de ensino, à medida que o texto só existe situado social, cultural e historicamente, além de se constituírem instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa do aluno. Assim, a ideia básica das orientações constantes nos PCN (1998), ao sugerir o texto como unidade de ensino, é que o trabalho com texto na escola deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Os gêneros textuais são a língua em uso social, com objetivos, funções e interesses específicos que, de acordo com a intenção, levam a uma formação de texto que apresenta características relativamente estáveis, constituindo um importante instrumento para o estudo da argumentação, como esclareceu Santos (2011). Também para Koch e Elias (2012, p.74) “o ensino de leitura/produção textual com base nos gêneros poderá trazer importantes contribuições para a mudança da forma de tratamento da produção textual na escola”. Essa concepção leva à ideia de que a escrita varia conforme o propósito social a que se destina, além de orientar que a prática de produção de texto na escola seja mais próxima de seu uso real, baseada na noção de gênero.

Nesse aspecto, a noção de gênero textual vem descrever a relação entre o propósito social do texto e sua estrutura linguística, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. Entende-se, nesse contexto, considerando a argumentação como ato linguístico fundamental, que o professor deva propor situações em que o aluno possa interagir, exercitando as práticas sociais em situações de uso, de fato. Nessa perspectiva, trabalhar gêneros argumentativos na escola, como no caso em estudo, o gênero artigo de opinião, é importante para que ocorra melhor compreensão do funcionamento dos mesmos nos relacionamentos sociais, além de permitir ao aluno desenvolver habilidades de percepção do ponto de vista alheio e de seus fundamentos (ou da ausência deles) e de expressão de um posicionamento próprio nas diversas situações comunicativas, como veremos na sequência.

1.2.1 Artigo de opinião

Os gêneros, segundo Dolz e Schneuwly (2004), são divididos em cinco domínios que exigem capacidades de linguagem diferenciadas: gêneros da ordem do narrar, gêneros da ordem do relatar, gêneros da ordem do argumentar, gêneros da ordem do expor, gêneros da ordem do instruir / prescrever. Esta distribuição é acompanhada da indicação de que gêneros de cada um dos domínios devem ser trabalhados em cada série/ano do Ensino Fundamental. Já os PCN de Língua Portuguesa agrupam os gêneros em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica, entendidos como gêneros “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social”. (PCN, 1998, p. 53). Conforme a classificação dos PCN, o artigo de opinião é considerado gênero de divulgação científica. Segundo o agrupamento dos teóricos Dolz e Schneuwly (2004), o artigo de opinião é um gênero da ordem do argumentar pelas características que lhe são peculiares: a discussão de assuntos ou problemas sociais controversos, buscando chegar a um posicionamento diante deles pela sustentação de uma ideia, negociação de tomada de posições, aceitação ou refutação de argumentos apresentados.

O discurso argumentativo presente no gênero artigo de opinião tem como finalidade a persuasão ou convencimento do interlocutor, com intenções de que ele compartilhe uma opinião ou realize uma determinada ação. A produção do artigo de opinião adquire papel relevante no processo de ensino de escrita, por oportunizar ao autor o uso da linguagem verbal enquanto atividade e não apenas como um mero instrumento (KOCH, 2014). O autor de um artigo de opinião apresenta seu ponto de vista expondo ideias pessoais através da escrita, com intenções de convencer seus interlocutores. Para convencer é preciso apresentar bons argumentos, sustentados por verdades e opiniões. O que justifica o fato de termos direcionado nossa investigação no gênero artigo de opinião que, segundo o enfoque teórico de agrupamento de gêneros sugerido por Dolz e Schneuwly (2004), encontra-se no aspecto tipológico argumentar, indicado para desenvolver a escrita no 8º ciclo de ensino. O artigo de opinião, é, segundo Bräkling (2000, p. 226),

um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das

afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor.

Nesse entendimento, trabalhar com o artigo de opinião talvez seja uma das melhores formas de levar o aluno a ler e escrever de maneira reflexiva, crítica, expondo as próprias opiniões sobre os mais diversos assuntos que circulam no meio em que vive, sustentando-os de maneira lógica e consistente. A escola é o lugar preferencial para que os alunos entrem em contato com esse tipo de texto e aprendam a reconhecer suas características estruturais e também produzi-los de modo eficiente. Nesse mesmo direcionamento, os PCN (1998) também legitimam o trabalho na escola realizado através dos gêneros e o ensino da linguagem como atividade discursiva. Nesse sentido, para os PCN (1998, p. 19),

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social [...] cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos de ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

O artigo de opinião é um gênero da ordem do argumentar que, por sua própria natureza e função, mais favorece a participação do aluno-autor na vida pública e na construção da cidadania, pois ao escrever o artigo de opinião o aluno estará exercitando a prática de argumentar, contribuindo para a sua formação cidadã, propiciando vivenciar situações que permitem ao aluno direcionar-se e reconstruir sua identidade, especialmente questionando valores, recusando-os ou aceitando-os. Nos dizeres de Cunha (2010, p.184) “o artigo de opinião expõe o ponto de vista de um jornalista ou de um colaborador do jornal, fazendo uso de dêiticos e do presente do indicativo como tempo de base, num texto claramente argumentativo”.

Uma das abordagens da argumentação e, por conseguinte, dos gêneros da ordem do argumentar, no caso o artigo de opinião, está fundamentada na caracterização de diferentes modos de organização textual. Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam, sendo os textos constituídos de sequências textuais que Marcuschi (2008) denomina de tipologia textual, entendida pelo teórico como um termo que deve ser usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela

natureza linguística de sua composição. A caracterização da estrutura composicional global de um texto resulta de um efeito dominante de uma sequência que representa o esquema fundamental do texto: narrativo, argumentativo, explicativo, descritivo ou dialogal, seja pelo maior número de sequências de certo tipo que aparecem no texto, seja pelo tipo da sequência encaixante (que abre e fecha o texto).

A noção de sequência textual tem origem em Adam (2011, p.205), para quem as sequências “são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjunto de proposições-enunciados: as macroproposições”. Ainda segundo Adam, todo texto apresenta uma sequência dominante, em relação à qual se organizariam as demais sequências dominadas, ou inseridas, cuja representação é paulatinamente construída pelos sujeitos em sua experiência social e cuja estrutura passa a ser aceita e inclusive nomeada pela sociedade. Para reconhecer a sequência dominante, é preciso considerar qual é o gênero do discurso a que o texto pertence e quais são os propósitos enunciativos envolvidos. A sequência argumentativa, predominante no gênero artigo de opinião, apresentada pelo teórico, aproxima-se do modelo de composição proposto por Ducrot (1980, apud Adam, 2011, p.233) assim descrito:

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

Para o autor, essa definição evidencia dois movimentos: **demonstrar-justificar** uma tese e **refutar** uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa. Trata-se de partir de premissas (dados, fatos) que não poderiam ser admitidas sem se admitir, também, esta ou aquela conclusão - asserção (C). Koch e Elias (2012, p. 72) consideram que as sequências argumentativas:

são aquelas que apresentam uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos, onde predominam elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos, etc.

Nessa mesma perspectiva, baseado nos pressupostos de Ducrot (1980) e de Toulmin (1993), Adam destaca no gênero do argumentar um caminho entre premissas (argumentos) e conclusão (tese), propondo como plano composicional da

sequência argumentativa, o seguinte esquema: Tese anterior / dados > Inferências e construção de argumentos > Conclusão (nova tese). A tese anterior é a voz com a qual a construção argumentativa vai dialogar, se os fatos levam a uma argumentação contrária a ela, a nova tese será oposta à primeira, se os fatos levam a uma argumentação que a reforça, a nova tese endossará a primeira. Esse modelo de raciocínio é um verdadeiro esquema do processo de refutação/apoio dos enunciados característicos da sequência argumentativa. Os fatos são afirmações, com dado grau de informatividade, que dão margem à conclusão; ancoragem de inferências é um conjunto de pressupostos socialmente compartilhados que servem de apoio para os argumentos, a fim de que nem tudo precise ser explicitado, porque já é conhecido; restrição, que é uma contra-argumentação, explícita ou implícita, mas sempre existente, direcionada à conclusão, muitas vezes por meio de uma partícula restritiva; conclusão, que é, de fato, a tese ou o ponto de vista que o enunciador deseja defender e que pode servir de tese para nova sequência argumentativa. Esse esquema não está estruturado numa ordem linear obrigatória, visto que a (nova) tese pode ser formulada de início e retomada, ou não, por uma conclusão que a repete no final da sequência, sendo que a tese anterior e a sustentação podem estar subentendidos.

Assim, para classificar o texto consideramos o critério da sequência dominante, no caso específico do texto argumentativo, o papel estruturante dos organizadores/conectores é fundamental, revelando uma carga ideológica constituída de argumentos e contra-argumentos que justificam a posição assumida acerca de um determinado assunto. A sequência argumentativa visa defender um ponto de vista, uma tese, e os argumentos para sustentá-la vão sendo gradativamente apresentados. Para Cavalcante (2013, p.67),

a sequência argumentativa protótipa se constitui das seguintes fases: a) tese inicial ou premissas- contextualização ou inserção da orientação argumentativa, propondo uma constatação de partida; b) argumentos- apresentação de dados que direcionam a uma provável conclusão; c) contra-argumentos- apresentação de dados que se opõem à argumentação; d) conclusão – nova tese consequente aos argumentos e contra-argumentos.

Conhecendo as sequências textuais que constituem os textos e os aspectos coesivos se destacam, podemos integrar leitura e produção textual com análise linguística, conforme orientam os PCN, oportunizando ao aluno adquirir ainda mais habilidades para produzir quaisquer que sejam os gêneros solicitados, pois as

sequências textuais representam a base de sustentação para todos eles. De acordo com os PCN (1998, p.52), os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o “trabalho com a argumentação - capacidade relevante para o exercício da cidadania, por meio da análise das formas de convencimento empregadas no texto”. O discurso argumentativo presente no artigo de opinião, tem como finalidade a persuasão ou convencimento do interlocutor, com intenções de que ele compartilhe uma opinião ou realize uma determinada ação. Para a escrita do gênero argumentativo é necessário colocar-se no lugar do outro, antecipando suas posições de modo a poder influenciá-lo e, tradicionalmente, apresentando ideias (pontos de vista), justificativas/sustentações, negociações e conclusão.

Nos dizeres de Charaudeau (2012) toda relação argumentativa se compõe de pelo menos três elementos: uma asserção de partida, uma asserção de chegada e uma (ou várias) asserção de passagem que permite passar de uma para outra (inferência, prova, argumento). O autor sustenta que nesse modo de organização existe uma perspectiva de razão demonstrativa (de sustentação das afirmações realizadas) e de razão persuasiva (por meio da apresentação de provas e argumentos consistentes que justifiquem as proposições sobre o mundo). Sendo o artigo de opinião um gênero de discurso que busca convencer o outro sobre uma determinada ideia, pode-se prever nele uma questão a ser debatida – asserção de partida que prevê a aceitação de uma outra asserção, que a justifica; uma asserção de chegada que representa a conclusão orientada pela asserção de partida e uma asserção de passagem (poderá ser chamada de prova, inferência ou argumento) que justifica a relação de causalidade entre a primeira e a segunda (CHARAUDEAU, 2012).

Em linhas gerais, podemos caracterizar o gênero artigo de opinião pela dialogicidade e alteridade (incorporar o outro no seu discurso); presença de um tema polêmico; uso predominante da terceira pessoa; presença de citações alheias; articulação coesiva por meio de articuladores argumentativos; apresentação ordenada de tese, conclusão, argumentos, contra-argumentos. (BRÄKLING, 2000)

Assim, na base do conjunto estruturado desse gênero está a capacidade de argumentar, a habilidade de tentar convencer o leitor de que um certo ponto justifica-se em função dos fatos considerados, das provas apresentadas, do raciocínio efetuado, ou seja, dos argumentos utilizados. Nessa perspectiva, o gênero artigo de

opinião é um gênero do âmbito do argumentar, formado predominantemente pela sequência argumentativa. Segundo Gagliard e Amaral (2010, p.19-20):

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.[...] Para escrever, o articulista toma determinado acontecimento que ofereça polêmica e se posiciona enfocando um aspecto. A partir daí, utiliza *argumentos* que comprovem sua *tese*. Pode, inclusive, *refutar* opiniões contrárias à sua, o que aumenta sua credibilidade. Então, retoma tudo o que disse, em uma *conclusão*. Ele escreve pensando no leitor, que é alguém que está interessado nas questões sociais debatidas nos artigos veiculados no jornal.

Ainda de acordo com essa afirmação, as autoras destacam na estrutura do artigo de opinião a sequência argumentativa apresentando basicamente três partes: inicia-se com a identificação do tema em questão, seguido de uma tomada de posição, isto é, a formulação de uma tese; depois, apresentam-se os diferentes argumentos de forma a justificar esta tese; para concluir faz-se uma reafirmação da posição adotada pelo autor (conclusão). Reforçando esse posicionamento, Santos (2011, p. 262-263), analisando a argumentação no plano composicional, destaca no gênero artigo de opinião, uma estrutura tipicamente argumentativa: há uma relação entre argumentos e uma dada conclusão e aparecem determinadas marcas gramaticais como os operadores argumentativos. Para Perfeito (2006) existem várias possibilidades de organizar a estrutura de um artigo de opinião, porém, de maneira geral, todos possuem os seguintes elementos – não existe uma ordem específica para esses elementos e nem todos precisam aparecer num mesmo artigo de opinião: contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida; explicitação do posicionamento assumido; utilização de argumentos para sustentar a posição assumida; consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida; utilização de argumentos que refutam a posição contrária; retomada da posição assumida; possibilidades de negociação; conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).

Por tudo que foi evidenciado, o artigo de opinião, é um texto que contém alto grau de argumentação, exigindo do aluno conhecimentos sobre elementos essenciais para a sua construção como: sequência argumentativa, operadores argumentativos e conteúdo a ser desenvolvido. Assim, para se mostrar de forma mais satisfatória, a produção do gênero artigo de opinião, requer a orientação de alguém mais experiente, no caso, o professor, para mediar estratégias e favorecer o

avanço dos alunos no processo de produção escrita desse gênero, como veremos na próxima seção.

1.3 Mediação Pedagógica

O ensino de leitura e escrita sempre foi uma das funções da escola, atividade que está diretamente ligada ao papel do professor como mediador do processo de aquisição da competência leitora e escritora pelos discentes durante todas as etapas da escolarização. O processo de ensino de leitura e de escrita envolve a mobilização de vários conhecimentos: sobre a língua, sobre o contexto no qual é produzido, sobre o propósito dos interlocutores e suas habilidades no uso desta modalidade da língua. Bakthin (1997a) teoriza que a língua está além do código, a comunicação decorre da relação entre os interlocutores, sendo a língua, portanto, lugar de interação, dessa forma, todo enunciado pressupõe um interlocutor ativo. A aquisição da leitura e da escrita ocorre através do desenvolvimento do potencial do aluno, proporcionada pela ação mediadora do professor em atividades de produção de textos escritos, cujo processo requer uma intervenção didática sistemática e planejada por parte do professor, capaz de fazer da produção de um gênero textual, além de um objeto de estudo, uma “ferramenta” de interação social.

A atual concepção de mediação¹ pedagógica, em detrimento da abordagem tecnicista de ensino anterior à década de 1970, considera uma nova relação entre professor e aluno, em que o aluno passou a ser visto como cidadão participativo. Segundo Pimentel (2007), a mediação compõe um processo de fornecimento de ajuda que objetiva contribuir para a reestruturação das funções psíquicas que constituem o processo de aprendizagem, favorecendo o acesso a um nível superior de desenvolvimento cognitivo.

Nessa perspectiva, apoiamo-nos no conceito de Vygotsky (2001) em relação à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para aprofundar o conceito e a importância da mediação pedagógica nas atividades de escrita constitutivas do processo de ensino e aprendizagem.

¹Adota-se conceito de mediação tendo como base a linha de pensamento de Vygotsky (2001), na qual o sujeito mais experiente faz a mediação para que o outro possa se apropriar de forma mais cooperativa dos conhecimentos partilhados na interação.

De acordo com Vygotsky (2001), o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal representa a distancia entre o nível real simbolizado pela capacidade de resolver atividades individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, representado pela capacidade de resolver problemas com a ajuda de pessoas mais experientes.

Pimentel (2007) chama atenção para o fato de que essa concepção de ZPD, além de apontar para o caráter interativo e cultural da aprendizagem humana, permite ver o sujeito da aprendizagem enquanto ser em desenvolvimento dotado de uma potencialidade. É nesse espaço colaborativo da ZPD, compreendido por esses dois níveis que o professor mediador irá atuar favorecendo a construção do conhecimento do aluno na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem, para que ele consiga desenvolver as habilidades previstas no processo de escolarização, tornando-se capaz de adaptá-las na vida cotidiana.

Ainda segundo Pimentel (2007) as ideias relacionadas à mediação pedagógica, no Brasil, têm como precursor o educador Paulo Freire (1921-1997), que defende uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivadora na relação professor e aluno. Para Freire, (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nesse entendimento, o conceito de (ZPD) faz emergir o papel dos professores, pares mais experientes ao atuarem colaborativamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, de acordo com o estado de desenvolvimento efetivo do aprendiz.

Conforme o nível cognitivo do aluno Besson e Bronckart (1995, apud DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.43), assim se posicionam:

(...) a ZPD não é determinável *a priori*; o ensino, em sua lógica educativa própria (sobretudo, lógica dos programas), só pode propor situações de interação que julga serem eficazes; e estas somente o serão se os elementos interativos forem assimiláveis ao estado de desenvolvimento efetivo do aluno. Portanto, **o sucesso na criação de uma ZPD nunca estará assegurado e depende grandemente da experiência profissional do professor.** (grifo nosso)

Como se vê, os autores ressaltam a importância do papel mediador do professor na condição de dirigente do processo educativo, como alguém que cria condições para que o aluno desenvolva as potencialidades que estão latentes e não

seja reduzido à condição de dirigido apenas, mas assuma o papel de sujeito no processo pedagógico. Nessa relação professor/aluno a mediação colabora ativamente para que o aprendiz alcance seus objetivos, à medida que o professor planeja atividades que proporcionem a efetivação da aprendizagem. Para Queiroz e Antunes (2012), cabe ao professor promover situações de mediação que incidam em zonas de desenvolvimento em cada um de seus alunos, o que só é possível numa relação dialógica em que toda a construção do conhecimento é advinda de uma criação coletiva entre professor e aluno. No caso da produção textual, fará toda a diferença se o mediador apresentar para os alunos exatamente como se constrói o texto numa visão interacionista, mostrando passo a passo a elaboração, com temas previamente discutidos contribuindo para que o aluno construa seus próprios argumentos. Para Souza (2003, p.50),

o professor que compartilha de uma perspectiva de ensino, especialmente de produção textual, fundamentada nos pressupostos de Bakhtin e Vygotsky, (...), poderá exercer significativo papel mediador na medida em que: oportuniza momentos ao aluno para que possa expressar suas ideias sobre variados assuntos e disponibiliza informações para que este avance em seus conhecimentos e tenha argumentos a defender nos textos que produz. Além disso, é fundamental que o professor trabalhe com o aluno a concepção dinâmica de texto em construção e oriente, a partir de suas interlocuções críticas, para as reelaborações necessárias, em função da melhoria das produções textuais.

Esse posicionamento reforça a importância da ação mediadora do professor na dinâmica da interação, auxiliando o aluno a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa. A interação entre o professor mediador, o aluno e o objeto do conhecimento, ocasiona o aprendizado. Para que isso ocorra o modo de olhar do professor sobre o processo de ensino de produção textual decorre da concepção de linguagem que assume. Na concepção sociointeracionista da linguagem o texto é o próprio lugar de interação. Nesse sentido, a sala de aula passa a ser concebida como lugar de interação verbo-social, espaço em que os sujeitos - professor e - dialogam, e o texto o lugar de interação entre os sujeitos para o desenvolvimento de práticas discursivas e atividades de reflexão, sendo o professor o mediador na construção do saber entre o aluno e o conteúdo a ser ensinado, pois é quem decide, afinal, que material utilizar em suas atividades de ensino, em que momentos intervir, nos dizeres de Antunes (2003, p.46),

a visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o *tu*, com quem dividimos o momento da escrita[...] tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento[...] a escrita [...] existe

para servir à comunicação entre sujeitos, os quais, cooperativa e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa.

No processo de escrita o aluno necessita da mediação do professor para alcançar níveis desejáveis de compreensão, para agir como sujeito ativo e colaborador no decorrer do desenvolvimento das etapas previamente planejadas do processo de produção textual: planejamento, escrita, correção/revisão, avaliação, refacção, numa prática colaborativa de divisão de tarefas entre os membros do grupo. Conforme Jesus Leão, 2013, p.151:

o professor mediador assume um papel decisivo tanto para definir o que será desenvolvido dentro do grupo [...] a explicar de forma clara a tarefa de cada aluno na interação grupal, [...] oferecer auxílio pedagógico a partir do que for solicitado pelos alunos durante a atividade.

Nesse sentido, o aprendizado da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada. Os PCN (BRASIL,1998) reforçam esse entendimento considerando o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa como prática pedagógica resultante da articulação de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor. Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor, terceiro elemento dessa tríade, é fundamental para esclarecer ao aluno a importância que a palavra do outro assume no processo de interlocução. Ainda de acordo com os PCN (1998, p. 22), ao professor cabe

organizar situações de aprendizagem que supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ ou tematizados, organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino [...] planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva.

É incontestável que a mediação nas atividades de produção de texto em sala de aula possibilita uma rica interação dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, configurando-se como uma excelente estratégia de construção do conhecimento, permitindo a troca de informações, o confronto de opiniões etc. A produção escrita em sala de aula requer do professor mediador a utilização de instrumentos previamente planejados que mediem a sua ação e a ação do aluno para que possam operar sobre a própria linguagem. Para Tardif & Lessard (2005,

apud ALMEIDA e SANTOS, 2014, p.106) “a atividade docente é concebida como um trabalho: aquilo que se realiza em função de transformar um objeto, com o auxílio de um instrumento, e que transforma também o próprio trabalhador”, ou seja, a atividade docente requer a utilização de instrumentos de aprendizagem onde o professor possa agir e intermediar a prática de linguagem.

Nesse mesmo posicionamento Dolz e Schneuwly (2004) propõem que as intervenções do professor-mediador sejam guiadas por instrumentos didáticos denominados sequências didáticas que consideram material de trabalho inesgotável para o ensino da textualidade. Os autores destacam a estratégias de ensino como intervenções no meio escolar que favorecem a mudança e a promoção dos alunos através das atividades desenvolvidas na perspectiva do interacionismo social, numa atividade concebida como tripolar, para eles “a ação mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, **frutos das experiências das gerações precedentes**, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.21, grifo nosso). Também para Rojo (2000, p.36), as sequências didáticas constituem-se “em um material didático de certa extensão, monotemático ou monogenérico, maior e mais aprofundado que unidades de livros didáticos”. Ainda segundo a autora, podendo ser elaboradas em forma de projetos ou de módulos didáticos, adaptadas a diferentes temas e desenvolvidas durante um ano letivo, ou em períodos menores.

Os instrumentos do trabalho docente ajudam o professor a realizar a atividade de ensino, no entanto, não estão totalmente prontos para serem utilizados em quaisquer circunstâncias, visto que seu emprego acontece em contextos fluidos de interação, como a sala de aula, onde tudo pode acontecer e cada situação exige formas particulares por parte do professor para transformar os objetos. Nesse contexto a intervenção do professor é fundamental para o sucesso do trabalho com o instrumento de ensino, não só no momento da elaboração do material que servirá de instrumento, mas principalmente a ação mediadora do professor na cena didática, distribuindo em pontos, interferindo no momento do processo de apropriação pelo aluno da atividade planejada. “O mero contato com o objeto não garante a aprendizagem. Portanto, a mediação do outro é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado que é a escrita” (SOUZA, 2003, p. 45).

Afinal, ao produzir um texto escrito, de um determinado gênero, o aluno deve ser orientado a coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor como mediador, numa relação sociointeracional é fundamental para colaborar com seus interlocutores na construção de sujeitos: elaborando estratégias, questionando, sugerindo, provocando reações, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos diante das etapas do processo de produção de texto. Segundo Oliveira, Almeida & Arnoni (2007, apud MARTINS e MOURA, 2012, p.91), mediação é “a possibilidade de diminuir o hiato entre ensino e aprendizagem, entre conhecimento sistemático e experiência cotidiana, minimizando a distância entre o professor e seus alunos”.

Importante ressaltar que no processo da produção escrita, a mediação exige do professor interação com o aluno e com o texto, compreensão do seu papel social docente, além de conhecimentos teóricos consistentes para fundamentar a prática pedagógica, permitindo ao professor libertar-se de modelos preestabelecidos e construir para cada situação estratégias adequadas. Nas palavras de Antunes (2003, p. 40-41), esses conhecimentos configuram

teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas para embasar seu trabalho pedagógico e ajudar o aluno a apropriar-se das particularidades próprias da escrita.

Como consequência, a posse desses conhecimentos fortalecerá a prática pedagógica do professor enquanto mediador, tornando-o capaz de refletir sobre a escrita e propiciar ao aluno a oportunidade de ver o ato de escrever como um processo de dar continuidade a uma quase infinita corrente de ideias, concepções e informações. Em uma publicação mais recente, Antunes (2009) ratifica que o professor, respaldado em conhecimentos teóricos que fundamentam sua prática, será capaz de romper com um padrão adotado durante muitos anos no ensino de Língua Portuguesa que prioriza a exploração da gramática normativa em sua perspectiva prescritiva e analítica, focado na estrutura e em atividades com um fim em si mesmo, deixando de lado ou em segunda plano o desenvolvimento de outras competências linguísticas, como é o caso da leitura, da oralidade e da produção textual limitadas à prática de codificação/decodificação.

Nessa perspectiva, uma ação mediadora consistente reflete de forma positiva no ensino, visto que o professor, enquanto mediador do processo, exerce papel significativo, especialmente no que se refere à produção escrita do aluno, objeto de nosso estudo. No entanto, de acordo com Suassuna (2014, p.152) “em geral, os professores de Língua Portuguesa pouco exploram essas duas habilidades (compreensão e produção de textos), mas exigem que os alunos sejam capazes de elaborar ‘redações dissertativo-argumentativas’ nas aulas de produção textual...”. Não havendo um planejamento consistente, aliado a uma mediação efetiva, corre-se o risco de o professor se colocar na mesmice de limitar-se a indicar um tema de forma improvisada, solicitando ao aluno apenas que faça, conforme o modelo explicitado pelo livro didático adotado, tornando difícil a assimilação de forma integral do processo da escrita que, nesse modelo, configura-se em uma prática de escrita improvisada, sem planejamento, sem revisão e sem compromisso com o que se diz, como se diz e para quem se diz. Muitas vezes esse fato ocorre, segundo Santos (2011, p. 101), por que,

é comum o professor considerar o livro didático, em especial o Manual do Professor, como referencial teórico, mas nem sempre os autores desses manuais deixam claros os objetivos do trabalho com gêneros ou definem corretamente os conceitos básicos. Se os materiais didáticos apresentam falhas e os documentos oficiais nem sempre explicitam definições, o professor acaba ficando sozinho na tarefa de definir como trabalhar os textos em sala de aula.

Além disso, infelizmente ainda é realidade em muitas escolas, o professor de Língua Portuguesa, em sua prática de sala de aula, priorizar o ensino de gramática em detrimento do ensino de produção textual, ficando a produção escrita relegada a segundo plano. Nessa mesma linha de entendimento Antunes (2003, p.46) se posiciona afirmando que

o grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos.

Diante desse contexto, faz-se urgente que a escola, especificamente o professor, mude o foco atual de considerar a escrita de texto como uma atividade mecânica e de responsabilidade individual, para assumir a escrita como um processo, uma escrita que tenha funcionalidade para o aluno. Não basta pedir que o aluno escreva, é necessário criar contextos específicos e trabalhar desde muito cedo com o aluno as etapas de revisão e reescrita de textos (ANTUNES, 2003), associado

a noção de que pela linguagem nos revelamos, emitimos juízo sobre o eu e sobre o outro, como pressupõe de forma uníssona, cabendo ao professor mediar esses diferentes momentos de idas e vindas da atividade de escrever, de forma planejada e sistemática. Também para Dolz e Schneuwly (2004) releitura, revisão e reescrita são partes integrantes da escrita, são atividades que também se aprende. Reforçando esse entendimento, os PCN orientam que a mediação do professor pode propiciar aos alunos aprenderem, não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Sobre o processo revisão/refacção o documento oficial (PCN, 1998, p.77), assim se manifesta

a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos [...] a refacção permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a atuar sobre ele criticamente.[...] a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto.

Nesse processo, a prática de refacção amplia a concepção de correção de textos tradicionalmente vista como uma atividade isolada em que o professor apenas marca os erros cometidos pelos alunos em seus textos, para uma atividade com o foco no ensino da escrita e a ênfase na reescrita de textos em diferentes momentos da cadeia da produção textual, de forma interativa. Segundo Bakhtin (1997), é na interação entre interlocutores que reside o princípio fundador da linguagem. Essa consideração pelos aspectos comunicativos e interacionais contribui para que alunos e professores se preocupem mais com os usos e funções de um texto numa situação comunicativa, assim o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado pelo professor.

O professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão e reflexão do aluno, entendendo que há uma diferença crucial entre ajudar um aluno a dar uma resposta correta e ajudá-lo a atingir uma compreensão conceitual que lhe permitirá produzir respostas corretas e pertinentes em situações semelhantes (BORTONI-RICARDO; MACHADO E CASTANHEIRA, 2012). Nessa perspectiva, a escola deixará de ser apenas um lugar de transmissão/recepção de um conhecimento arbitrário e passa a cumprir seu papel de formar escritores competentes, capazes de planejar um texto observando seu

objetivo, revisando e reescrevendo, recorrendo com sucesso a outras fontes para enriquecer seu texto.

Para Vygotsky (2001), a mediação tem implicações diretas na ação pedagógica, uma vez que ela permite ao professor refletir sobre seu fazer pedagógico. Esse entendimento nos leva a compreender que o papel dinâmico do processo educativo se dá numa relação dialógica entre os sujeitos. Além disso, são muitos aspectos envolvidos na atividade de ensinar a escrever, assim, as atividades planejadas e mediadas pelo professor devem ser sequenciadas e progressivas para reduzir a complexidade da tarefa de ensinar o objeto de ensino. Conforme Almeida e Santos (2014, p.109) “os objetos a ensinar se tornam objetos ensinados na medida em que são coconstruídos na interação escolar, **por intermédio, em grande medida, dos gestos do professor**, a quem se confere a competência em gerir processos de ensino e de aprendizagem.” (grifo nosso).

Como pode ser visto, mediar o desenvolvimento do processo da escrita é exercitar as etapas planejadas durante o processo de produção, orientando os alunos a rerelem trechos, reformularem passagens, produzirem sucessivas versões até se chegar à versão definitiva. Saber escrever é muito mais que a compreensão do sistema de escrita, implica também em produzir gêneros discursivos adequados em função da situação de interação social. A ação pedagógica deve estar centrada no uso real da língua, de forma concreta, contextualizada, recaindo no uso, criando momentos em que o aluno vivencie discursivamente o uso de determinado gênero.

Por fim, atuando como mediador do processo de aprendizagem, o professor pode transformar cada momento do planejamento de suas atividades num tempo de reflexão, de pesquisa, de ensino e aprendizagem, de reorientação do fazer pedagógico capaz de proporcionar aos alunos uma aprendizagem das habilidades necessárias à produção escrita no processo de ensino de Língua Portuguesa que tem o texto como unidade de ensino, como veremos na próxima subseção.

1.3.1 O texto como unidade de ensino de Língua Portuguesa

Conforme percurso histórico, abordado na primeira seção deste capítulo, antes da consolidação da Linguística Textual, o ensino de Língua Portuguesa era restrito ao ensino tradicional de gramática normativa e o uso de textos, na grande maioria das vezes, era descontextualizado da realidade do aluno. O ensino era

fragmentado, centrado no estudo da estrutura, da memorização de regras, não sendo suficiente para desenvolver a competência leitora e principalmente escritora dos alunos. Produzir textos na escola era entendido como sinônimo de saber utilizar uma escrita correta, seguindo as regras da gramática normativa e da ortografia, aplicadas em frases isoladas. Visão comum às fases iniciais da Linguística textual, concebendo o texto como um agrupamento de palavras e frases, que os alunos juntavam mecanicamente, atendendo às regularidades gramaticais, tomado como objeto de uso e não de ensino. Nessa perspectiva de ensino de Língua Portuguesa centrado no código linguístico, orientado pela gramática, a escrita não era vista como um processo de interlocução e construção de sentido.

A partir do final dos anos 1960/1970, o ensino começa a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação pautado nos modelos padronizados: narração, descrição, dissertação, ensinados de forma global e procedimental, abstraindo-se as circunstâncias ou a situação de produção e de leitura. Só a partir dos anos 1980 a redação começa a delinear-se como um texto com características interlocutivas semelhantes aos que circulavam em espaços diferentes da sala de aula. A redação passa a ser denominada produção de texto, mas apesar dos avanços da época, predominava a ideia de que o objetivo da escrita se esgotava em si, priorizando os aspectos formais, ainda que já se falasse de “contextualização” da escrita.

Como pode ser visto, as práticas de produção de texto evidenciadas ao longo do percurso histórico refletem, em cada período, a concepção de linguagem internalizada pelos professores ao longo do tempo (KOCH, 2014). A concepção de linguagem como expressão do pensamento, caracterizou-se pelo excessivo ensino de regras gramaticais; a linguagem como instrumento de comunicação. Nesta visão de ensino o aluno devia dominar bem as estruturas, seguindo os modelos fornecidos pelo professor, nesse modelo, acreditava-se que as simples substituições habilitassem o aluno a produzir enunciados gramaticalmente corretos; por fim, a terceira concepção de linguagem como interação social que refletiu uma nova postura de ensino da língua portuguesa centrado nas atividades de leitura e escrita, e de texto, entendido como material verbal, produto de uma determinada visão de mundo e de um momento de produção.

Na terceira concepção de linguagem, respaldado na Linguística Textual, o ensino de Língua Portuguesa passou a considerar o texto como resultado de

processos mentais. Em termos de produção e compreensão, às formas de representação do conhecimento na memória, à ativação de sistemas de conhecimento por ocasião do processamento, às estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre muitos outros processos que passaram a ocupar o centro de interesse de grande parte dos estudos da época, convergindo as propostas de trabalho com o texto para um conceito central: o gênero.

Considerando a interação no processo de ensino, Dolz e Schneuwly (2004) apontam para a importância dos gêneros textuais no ensino de língua materna, argumentando que o desenvolvimento da autonomia do aluno na escrita e na leitura decorre do domínio do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação. Ressaltam, também, que o trabalho com os gêneros textuais torna possível ainda integrar a prática de leitura, escrita e da análise linguística, defendendo o gênero como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente o domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Outro fator que reforça esse posicionamento e amplia o espaço do trabalho com textos no contexto da sala de aula, foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) de Língua Portuguesa, documentos oficiais que orientam as referências nacionais comuns apresentando orientações didáticas para o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias de comunicação. Os documentos tomam como respaldo teórico as reflexões de Bakhtin (1997a) e os postulados da Linguística Textual, evidenciando no ensino, tanto nas situações de produção, como nas de circulação social de textos escritos e orais, significações geradas pelo texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura em detrimento das propriedades formais que dão suporte e funcionamentos cognitivos.

Além disso, dá destaque especial ao texto como unidade básica de ensino, propondo o estabelecimento de dois eixos para o ensino de língua em sala de aula: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e linguagem, ou seja, o ensino de língua deve partir do uso, propiciar a reflexão sobre os usos linguísticos e, por fim, retornar ao uso, de forma que o discente possa perceber a importância e finalidade de seu objeto de estudo. Assim proporciona ao aluno a visão da língua portuguesa como algo muito mais próximo da realidade, levando-o a refletir sobre a língua, sem necessariamente desconsiderar o trabalho com a gramática, que deve ter a finalidade de um uso efetivo e social da linguagem. Posição referendada em Koch (2013a, p. 11), quando enfatiza que o ensino de Língua Portuguesa

toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim de ordem qualitativa.

Ainda de acordo com as orientações dos PCN (1998), a comunicação linguística e discursiva não se dá em unidades isoladas (como fonemas, morfemas ou palavras soltas), mas sim em unidades de sentido maiores, os textos, sendo natural que se busque centralizar o processo de ensino aprendizagem da língua no texto, visto que a língua só existe quando fazemos uso dela, nas interações sociais, no contato com outros indivíduos. Assim, propõem um ensino de língua que priorize o desenvolvimento das capacidades de falar, ouvir, ler e escrever de maneira contextualizada. Essa visão reforça a ideia do texto como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa e o objeto de ensino o gênero que passa a ser o elemento – chave para o trabalho com o texto em sala de aula. Não se pode, no entanto, cair em um extremo de retirar o conteúdo gramatical do ensino de língua portuguesa, o que se propõe com a abordagem dos gêneros textuais é a exploração de recursos linguísticos tendo em vista a sua função dentro do texto, a sua ligação com os sentidos a serem construídos a fim de se melhorar a competência na leitura e, conseqüentemente, estimular o uso mais consciente de recursos linguísticos na produção escrita dos alunos. Como bem ressalta Marcuschi (2008, p.56) a gramática “tem seu lugar garantido no trabalho com a língua materna”, pois contribui para permitir o entendimento e o funcionamento da língua, não significando que o ensino de gramática, ortografia ou regras seja o centro do trabalho com a língua. Assim, haveria, de fato, uma integração entre leitura, análise linguística e produção textual para concretizar um dos objetivos da Língua Portuguesa constante nos PCN (1998, p.32), que, dentre outros, é:

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

Nesse sentido, no caso específico da escrita, é papel da escola, especialmente do professor – mediador, formar escritores competentes capazes de selecionar o gênero mais apropriado ao seu discurso, planejar o texto que vai escrever com vistas a atingir seu objetivo e um leitor específico, para isso, o aluno

produtor de texto precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer.

Apesar da existência de uma vasta teoria no sentido de orientar o texto como unidade básica de ensino e dos PCN (1998), ainda hoje persistem em muitas escolas, práticas pedagógicas que continuam presas ao antigo modelo, com atividade de redação organizada de forma a contemplar na produção “modelos de redação”, cuja função se limitada ao âmbito escolar, distanciados das práticas sociais.

Corroborando com esse entendimento, Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 16) discorrem sobre a necessidade de se contemplar o texto como unidade básica de ensino afirmando que essa perspectiva parece ser consenso entre pesquisadores e especialistas em ensino, no entanto, “nem sempre na sala de aula o trabalho com textos é uma realidade: o foco nas aulas de português ainda costuma ser em regras normativas e nomenclaturas”. Ainda de acordo com esse pensamento Antunes (2003, p.88) ressalta que a escola “*perde* muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo”. Contrariamente a essa prática e em consonância com as teorias atuais sobre o estudo dos gêneros, para atingir seus objetivos, o ensino de Língua Portuguesa, hoje, deve ser pautado no texto enquanto situação linguística estruturada e orientada ‘pela’ e ‘para’ a situação em que é produzido. Nesse entendimento, toda atividade de linguística é necessariamente textual, ou seja, a fala, a escuta, a escrita e a leitura são necessariamente textos (ANTUNES, 2003).

O uso da língua que se dá em textos deve ser o objeto de estudo da língua, voltado para um ensino reflexivo que desenvolva a competência da comunicação, ou seja, a interação verbal, as produções discursivas, a comunicação em geral. Afinal, o aluno ao chegar à sala de aula já sabe a língua, cabendo à escola, a sistematização no contexto sociointerativo, de forma a oportunizar ao aluno a ampliação gradativa da competência comunicativa para trabalhar com gêneros, como enfatiza Marcuschi (2008, p.57):

o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais.

Nessa visão, o trabalho com o texto deve se ocupar mais do que com o ensino e aprendizagem de regras, privilegiando a produção e suas contextualizações sociais, considerando a perspectiva que escrever é uma atividade de interação, em que os sujeitos se constituem através da comunicação. Para Antunes (2003) escrever é uma atividade cooperativa, dialógica, nela dois sujeitos atuam na construção de sentido do que está dito; sendo, portanto, difícil escrever sem saber para quem. A autora também ressalta que escrever é uma atividade necessariamente textual, tematicamente orientada e intencionalmente definida, que envolve elementos linguísticos e pragmáticos, manifestando-se em gêneros particulares e utilizando-se da intertextualidade, além de ser uma atividade de interdependência com a leitura. As ações são coordenadas: o escritor / falante tem consciência de que escreve /fala para alguém, num contexto determinado, assim como o leitor/ouvinte só pode compreender o texto se o inserir num dado contexto. A produção e a recepção de textos são, pois, atividades situadas, e o sentido flui do próprio contexto. Sobre esse posicionamento, Koch (2014, p.28), assim se manifesta:

por ocasião da produção do texto, o locutor já prevê inferências, na medida que deixa implícitas certas partes do texto, pressupondo que tais lacunas venham a ser preenchidas sem dificuldades pelo interlocutor, com base em seus conhecimentos prévio e nos elementos da própria situação enunciativa.

Todo esse processo, sendo orientado pelo professor como mediador trazendo na subjacência, além da concepção de língua, texto e sujeito, um aporte teórico, grande parte fornecido pela Linguística Textual e pelos PCN (1998) embasando o trabalho pedagógico, dá um novo perfil à prática de escrita de texto em sala de aula. Como Koch (2014, p.208) também referenda “a Linguística Textual vem trazendo ao professor subsídios indispensáveis para a realização das atividades de trabalho com o texto em sala de aula”, já que ela tem por objeto o estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos capaz de dar um novo perfil ao ensino de gramática vista como instrumento de busca pelos diferentes sentidos dos textos.

Nessa abordagem, a Linguística Textual ressalta que o texto como manifestação da linguagem é uma atividade verbal, sua construção depende da junção de fatores que dizem respeito aos aspectos formais e às relações sintático-

semânticas. Todo texto é construído como referência a um gênero, ou seja, organizam-se sempre dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas. No entendimento de Marcuschi (2008, p. 88-89),

o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua. [...] não é um artefato, um produto, mas é um evento e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos. [...] não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos.

A noção de texto como unidade máxima de funcionamento, ao mesmo tempo um processo e um produto, extrapola o âmbito da sintaxe e do léxico, realizando-se em um contexto sociointerativo. É o que se propõe para a nova dimensão do trabalho com a leitura e produção de textos no ambiente escolar, contrariando a antiga noção de texto que durante muito tempo orientou o ensino de língua. Assim, de objetos essencialmente linguísticos, o texto passou a ser concebido como objetos significativos que podem comportar recursos envolvendo diversas linguagens, compondo os programas de ensino de Língua Portuguesa. Para Bronckart (2012), o texto é a realização empírica através do qual se materializa a linguagem, ou seja, toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente constitui um texto que se dá dentro de uma concreta e determinada situação comunicativa, com condições e finalidades específicas em que alguém que diz algo a outro alguém de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.

Nesse entendimento do texto concebido como a unidade máxima de funcionamento e de sentido da língua, nele se manifestam aspectos verbais e não verbais em seu processamento, compreendidos como unidade significativa global. O ensino de língua portuguesa deve tomar a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem numa prática constante de análise e reflexão. Nesse contexto, o aluno possa operar sobre a própria linguagem e ampliar sua competência discursiva, afinal, o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. “Escrever é simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal”, como enfatiza ANTUNES (2009, p. 213). Esse processo envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas

sociais, além das importantes etapas de seleção, organização e revisão de ideias, tendo em vista a comunicação eficaz focado na interação escritor-leitor. Por fim, como enfatiza Brait (2014), o ato de escrever, independente de sua finalidade, requer observação, pesquisa, planejamento, consciência das formas de circulação, leituras, releituras, construção e reconstrução. Todas essas etapas, sendo devidamente orientadas pela ação mediadora do professor, certamente interfere no resultado da aprendizagem do aluno, tornando-o capaz de desenvolver diferentes estratégias de leitura e compreensão e principalmente de escrita.

Diante de todo o aporte teórico explicitado, neste capítulo, que fundamenta este estudo, partimos, no capítulo subsequente, para delinear o percurso metodológico percorrido para se buscar as respostas aos questionamentos iniciais, como veremos.

2 A PESQUISA

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Nele explicitamos os caminhos percorridos durante os trabalhos evidenciados nas seguintes seções: caracterização da pesquisa, cenário da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, a coleta de dados e subseções: a escola cenário da pesquisa, Produção Não Mediada (PNM), Produção Mediada (PM). Ressalte-se que a metodologia é de grande importância em uma pesquisa científica, tendo em vista ser uma etapa relevante para se alcançar os objetivos propostos.

2.1 Caracterização da Pesquisa

O estudo, em relação aos objetivos, foi desenvolvido de forma exploratória e descritiva, assumindo a forma de pesquisa de campo, cuja vantagem é a de aprofundar a investigação do fenômeno, exigindo mais participação do pesquisador na investigação. Justifica-se como exploratória porque a pesquisadora vai familiarizar-se com o fenômeno investigado, a fim de explorá-lo com maior precisão, isto é, familiarizar-se com o processo de produção textual escrita dos alunos participantes para depois explorar. Para Gil (2008), nesse tipo de investigação o pesquisador procura um maior conhecimento sobre o tema em estudo. A pesquisa classifica-se ainda, como descritiva, uma vez que serão descritos todos os passos do fenômeno nos mínimos detalhes. As pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência, procurando descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e características, correlacionando fatos ou fenômenos sem manipulá-lo. No entendimento de Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26), na pesquisa descritiva “o processo e seu significado são os focos principais de abordagem”. Além de oferecer descrições ricas sobre uma realidade específica, ajudando o pesquisador a superar concepções iniciais e a gerar ou revisar as estruturas teóricas adotadas anteriormente.

O estudo, no que se refere à análise de dados, foi desenvolvido com base na integração das abordagens qualitativo-interpretativa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.34) “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais

inseridos em um contexto”, nesse tipo de análise o pesquisador está interessado em um problema que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam. Além disso, oferece descrições ricas sobre uma realidade específica, ajudando o pesquisador a superar concepções iniciais e a gerar ou revisar as estruturas teóricas adotadas anteriormente. A pesquisa qualitativa permite também que se pesquise momento a momento, tendo como fonte direta os dados do contexto. No caso em epígrafe, os dados foram coletados no ambiente natural da sala de aula de Língua Portuguesa, durante o processo de produção de textos escritos, onde o investigador registrou sistematicamente cada passo do evento de escrita dos alunos, podendo mostrar como e por que os alunos avançam, ou não avançam no processo. Sobre a pesquisa qualitativa Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26) consideram também que

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Em relação à pesquisa interpretativa, essa abordagem “não está interessada em descobrir leis universais por meios de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Nesse foco, a permanência do pesquisador no ambiente tem por objetivo torná-lo, dentro do possível, parte do contexto pesquisado, capaz de descrever minuciosamente todos os dados, respeitando a forma como foram registrados e buscando visualizar todos os fenômenos como pistas em potencial que podem auxiliar a compreensão da realidade, numa espécie de diálogo com os sujeitos.

A coleta de dados diz respeito à forma de se obter os dados necessários para se responder ao problema levantado. O meio utilizado para a coleta dos dados foi a pesquisa de campo. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 186) a pesquisa de campo é aquela “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Esse tipo de pesquisa não deve ser confundido com a simples coleta de dados, é algo mais que isso, pois exige objetivos preestabelecidos discriminando o que deve ser coletado.

2.2 Cenário da Pesquisa

A pesquisa teve como campo empírico uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada na zona urbana da cidade de Altos- Piauí. Altos é um município brasileiro no estado do Piauí, microrregião de Teresina, mesorregião do Centro-Norte Piauiense. A cidade de Altos, fundada em 1922, fica localizada a trinta e oito quilômetros km da capital do estado, faz parte da Grande Teresina. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), conta com uma população de 39.975 habitantes numa área total de 957,62 km². Limita-se a Norte por José de Freitas, a Nordeste por Campo Maior, a Leste por Coivaras, a Sudeste pelo Alto Longá, a Sul por Pau D'Arco do Piauí e a Oeste por Pau D'Arco do Piauí e por Teresina.

O comércio é a principal atividade da cidade que possui inúmeros estabelecimentos comerciais como supermercados, com destaque para o Comercial Carvalho, o Mercado Público e ainda a feira livre nas cercanias do mercado. A maioria dos estabelecimentos concentra-se no centro da cidade, mas existem vários comércios pequenos nos bairros do município. Em relação à educação, segundo dados apurados pelo IBGE (2010), o município de Altos possui o total de cento e quatorze escolas, sendo sessenta ofertando o ensino fundamental, oito escolas o ensino médio e quarenta e seis escolas ofertando a educação infantil. Conta, ainda, com um campus da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, inaugurado em sete de maio de 2001, atualmente passando por uma reforma para ser transformado em pólo da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

2.2.1 A escola cenário da pesquisa

A escola **A**², conforme denominamos para efeito desse estudo, foi escolhida como cenário da pesquisa por ser o local de trabalho da professora-pesquisadora. Antes de iniciar a investigação, a pesquisadora fez a devida solicitação formal de autorização institucional para realização da pesquisa ao gestor da escola através da Carta de Anuência (APÊNDICE A).

² Optamos por utilizar, nesta pesquisa, a denominação escola **A**, para manter o anonimato em relação ao nome da escola.

Somente depois de acatada a solicitação da pesquisadora pelo gestor, foi iniciada a coleta de informações sobre o funcionamento da escola no que se refere aos aspectos administrativo, técnico e pedagógico e só então teve início propriamente a pesquisa em sala de aula. A Unidade de ensino, denominada escola **A**, cenário da pesquisa, vinculada à rede pública estadual de ensino, foi inaugurada em 17 de março de 1960. Situada na zona urbana do município, na Praça Jaime Rosa, S/N, no centro da cidade de Altos (PI), mesmo localizada no centro da cidade, a escola atende uma clientela muito diversificada, inclusive da zona rural do município. O corpo discente é composto de setecentos e oitenta e quatro alunos distribuídos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Os alunos são oriundos de vários bairros da cidade, além de uma grande quantidade de alunos da zona rural, beneficiados com o transporte escolar. A maioria dos alunos atendidos pela escola é beneficiária do Programa Bolsa Família, constituindo a renda principal dos mesmos, dessa forma, podendo ser classificados como pertencentes à classe média baixa. A escola oferta os seguintes Níveis e Modalidades de Ensino: Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano, Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Informática. A escola possui Conselho Escolar e Projeto Político Pedagógico – PPP, reformulado recentemente. Possui também os seguintes programas e projetos: PROGRAMAS: Mais Educação, Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI, Programa Escola Aberta, Gestão Nota 10; PROJETOS: EXPOPIO – Exposição de Projetos Pio XII, Festival Junino, Noite Espanhola, Festival Estudantil. Segundo consta no Projeto Político Pedagógico - PPP - da escola, com a realização dos projetos, especialmente a EXPOPIO, os alunos se sentem mais motivados para as atividades escolares, além de garantir a permanência dos alunos na escola, contribuem para o desenvolvimento das habilidades educativas de forma mais prazerosa e significativa, diminuindo a evasão escolar.

No que concerne à estrutura física, a escola **A** apresenta uma estrutura razoável, a saber: nove salas de aula amplas com ventiladores, uma cantina, sala de professores, uma secretaria, uma sala de diretoria que também funciona com a coordenação de ensino, um pátio aberto, um auditório, quatro banheiros femininos e quatro masculinos, um banheiro de professores, uma biblioteca de pequeno sem

bibliotecário, um arquivo morto, de informática com doze computadores funcionando, acesso à internet, duas máquinas de xérox, dois datas-show, aparelho de som, dentre outros equipamentos disponíveis para o uso dos professores.

Quanto ao quadro de pessoal é composto de dois gestores (um titular e um adjunto) indicados pelo poder público estadual, quatro coordenadores pedagógicos, sendo um exclusivo do Programa Mais Educação, duas secretárias, quarenta e seis professores, sendo trinta e sete efetivos e nove celetistas, duas zeladores, duas merendeiras, dois vigias.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de acordo com os dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, divulgado em agosto de 2014, a escola cenário da pesquisa apresenta, em relação ao ano letivo de 2013, numa escala de zero a dez pontos, o percentual de 2.6 (vide quadro 1). O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instrumento formulado para medir a qualidade do aprendizado e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias para a educação. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar seis pontos até o ano de 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. No caso da escola **A**, o exame (prova Brasil) que forneceu a média de desempenho, foi aplicado na oitava série (nono ano) do ensino fundamental, ocasião em que os alunos responderam a itens (questões) de língua portuguesa, focando na leitura, e em matemática, na resolução de problemas.

O quadro abaixo representa detalhadamente os índices alcançados pela escola ao longo dos anos letivos de 2005 a 2013, bem como as metas projetadas:

QUADRO 01: Informações sobre o IDEB da escola A: 8ª Série / 9º Ano

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
A	2.7		3.5	3.3	2.6	2.7	2.9	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4	4.7

Fonte: Copyright MEC – INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Atualizado em 14/08/2014.

Analisando o IDEB da escola, apresentado no quadro acima, verifica-se que do ano de 2005 ao ano de 2009 a escola elevou seu índice de 2.7 para 3.5, mostrando um crescimento de 0.8 percentuais (ressalta-se que no ano de 2007, não foi aplicada Prova Brasil na escola). Nos anos de 2009/2011, entretanto, o índice baixou de 3.5 para 3.3, apresentando uma queda de 0,2 décimos. Nos anos de 2011/2013 o índice apresentado pela escola baixou consideravelmente de 3.3 para 2.6, o equivalente a 0.7 décimos. Observa-se que as metas projetadas pelo Ministério da Educação (MEC) para serem alcançadas pela escola nos anos de 2009(2.9) e 2011 (3.1) foram superadas, apesar da queda verificada na análise anterior. Em relação à meta projetada para o ano de 2013 (3.5), a escola não conseguiu atingir, alcançou apenas 2.6 pontos, ficando muito distante da meta.

No tocante à queda do índice (IDEB) ao longo dos anos e ao não alcance da meta projetada para o ano de 2013, segundo informações constantes no PPP da escola, esse fato foi decorrente de mudança na gestão da escola, uma vez que houve a substituição de gestores, ocasionando problemas nos aspectos administrativos e pedagógicos. Por causa dos baixos índices, escola vem ao longo dos anos implantando projetos e programas para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, uma vez que o mesmo vem oscilando muito de um ano para outro.

2.3 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são todos os alunos de uma turma de 9º ano do turno vespertino. A turma é composta de quarenta alunos matriculados, sendo que apenas trinta e quatro freqüentam regularmente, tendo em vista ser comum dentre os trinta e quatro alunos faltarem bastante às aulas por problemas diversos, entre eles a falta de transporte escolar, ficando assim a turma com a média de vinte e

cinco alunos. A faixa etária dos alunos varia de quatorze a vinte anos, sendo quatorze do sexo masculino e vinte do sexo feminino. Optamos por esta turma por ser a sala de lotação da professora, ora pesquisadora, em que os alunos, em sua grande maioria, apresentam dificuldades em escrever textos. Antes de iniciar a pesquisa foi solicitada a autorização dos pais e/ou responsáveis pelos alunos menores, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (APÊNDICE B), contendo todas as informações detalhadas sobre o estudo, esclarecendo a relevância da pesquisa que seria realizada, enfatizando a ética e o anonimato das identidades dos alunos participantes, também foi solicitada a assinatura, pelos alunos participantes da pesquisa, do Termo de Assentimento (APÊNDICE C). As informações contidas nesses termos foram discutidas em reunião com os pais e/ou responsáveis, ficando esclarecido também, que a participação na pesquisa não traria nenhum prejuízo financeiro, moral ou intelectual e que o estudo constituía um ato voluntário e a participação poderia ser interrompida a qualquer momento da investigação, sem que os interlocutores sofressem qualquer prejuízo, pois não seria um ato de imposição ou obrigação científica, mas uma atitude voluntária. Após todos os esclarecimentos, foram solicitadas as assinaturas do TCLE pelos pais e/ou responsáveis, bem como o Termo de Assentimento (APÊNDICE C) pelos alunos, através desse termo, os alunos dão ciência da realização e participação na pesquisa.

Devido à constante falta de muitos alunos às aulas, alguns só participaram da Produção Não Mediada (PNM), outros só de uma ou outra atividade dos módulos, outros apenas da Produção Não Mediada (PNM). Diante dessa dificuldade, como nosso estudo necessitava que o aluno tivesse participado de todas as etapas, definimos como critério para seleção dos textos a serem analisados que os alunos tivessem participado da PNM, da sequência de atividades planejadas, ou pelo menos 90% delas e também tivessem produzido a PM. Assim, o *corpus* desta pesquisa é constituído de doze textos, sendo seis produzidos em situação de PNM e seis produzidos em situação de PM, respectivamente pelos mesmos alunos. Os autores dos textos foram identificados pela letra A de Aluno, seguida de um número ordinal crescente de 1 a 6, ficando *corpus* assim definido: Texto 1 e Texto 2 do A1, Texto 3 e Texto 4 do A2, Texto 5 e Texto 6 do A3, Texto 7 e Texto 8 do A4, Texto 9 e Texto 10 do A5, Texto 11 e Texto 12 do A6. Concluída essa etapa foi iniciado o processo de coleta de dados, conforme especificado na próxima seção.

2.4A Coleta de Dados

A coleta de dados é um dos momentos cruciais de toda pesquisa que exige do pesquisador algumas decisões no que se refere à produção de dados e à busca de respostas para o problema da pesquisa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.58), no que concerne à coleta de dados esta:

não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa.

Nesse sentido, o pesquisador deverá atuar como um agente que participa ativamente na construção do mundo, um ser reflexivo, fazendo parte do mundo social da pesquisa, que no caso em estudo, o ambiente da sala de aula, visto que a professora é ao mesmo tempo a pesquisadora. Bortoni-Ricardo (2008) ressalta ainda que, a vantagem dessa condição é que o professor-pesquisador não se vê apenas como usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre os problemas vivenciados, procurando melhorar a sua prática pedagógica e superar possíveis dificuldades, permitindo a efetivação do processo ação-reflexão-ação. O gênero selecionado para a produção escrita de nossa pesquisa foi o artigo de opinião, gênero contemplado no plano de curso do 9º ano e constante no livro didático adotado pela escola para esse nível de ensino.

O artigo de opinião, por trabalhar a capacidade de argumentação da linguagem do aluno, é um dos gêneros sugeridos para serem estudados no 8º ciclo de ensino, tanto por Dolz e Schneuwly (2004), no agrupamento de gêneros, como também pelos PCN (1998), na parte intitulada a prática do trabalho com a produção de textos na linguagem escrita. Para Antunes (2010, p.65):

o primeiro interesse, na análise de textos, deve estar orientado para a apreensão de seus aspectos globais, ou seja, para o entendimento do texto como um todo, daquilo que o perpassa por inteiro e que confere sentido à suas partes e a seus segmentos constitutivos.

Nesse entendimento, o artigo de opinião, é o gênero ideal para os alunos exercitarem a organização dos argumentos e o aspecto global, através do uso dos operadores argumentativos para interligar os segmentos constitutivos das partes que irão conferir sentido global ao texto.

Assim, em nossa investigação, a coleta de dados se efetivou em situação real de sala de aula de Língua Portuguesa do 9º ano em dois momentos distintos de produção de texto: no primeiro momento foram coletadas as produções textuais realizadas pelos alunos em uma aula de produção escrita, sem mediação do professor, essa produção foi denominada, como dito anteriormente para efeito desse estudo, de Produção Não Mediada (PNM). Em um segundo momento, foram coletadas as produções textuais realizadas pelos alunos na última aula da sequência de atividades mediada pelo professor, denominada Produção Mediada (PM).

A partir dos textos produzidos nas duas situações de PNM e PM, foram analisadas as seguintes categorias: os elementos composicionais da sequência argumentativa do artigo de opinião; os operadores argumentativos e as relações de sentido de sentido por eles estabelecidas no artigo de opinião produzido com mediação e sem mediação do professor; a mediação pedagógica no processo de produção escrita dos alunos. As PNM e as PM foram produzidas pelos alunos do 9º ano, conforme delineado nas seções subsequentes.

2.4.1 Produção Não Mediada (PNM)

A Produção Não Mediada (PNM) foi realizada com base na unidade temática constante no plano anual do 9º ano: artigo de opinião. As orientações dadas aos alunos seguiram apenas as indicações do livro didático, ou seja, as aulas seguiram os moldes de uma aula de produção escrita da forma como acontece sistematicamente nas escolas. A atividade consistiu na escrita de um artigo de opinião, onde os alunos escreveram apenas uma versão do texto, sem reformulações ou reescrita: primeiramente foram apresentadas algumas noções sobre o artigo de opinião, seguida da leitura e compreensão de um artigo com o título *Celebridades descelebradas*, de autoria de Luli Radfahrer, constante no livro didático adotado pela escola (Projeto Teláris: Português - de Ana Maria Borgatto et.al. – 9º ano, 2012, ed. Ática).

O artigo lido aborda o tema da invasão das mídias sociais na privacidade das pessoas. Dentre as questões de compreensão do texto algumas abordavam os tipos de argumento e a estrutura do artigo de opinião, além de algumas sugestões para que os alunos debatessem entre si. Em seguida o aluno escreveu um artigo, posicionando-se sobre o tema *A tecnologia no controle dos pais sobre os filhos*,

seguindo um “modelo” sugerido. Os alunos escreveram o artigo em uma única versão, sem mediação ou interferência do professor, o texto foi entregue ao professor para correção, encerrando o processo. Para esse estudo denominamos essa primeira produção escrita de Produção Não Mediada (PNM).

2.4.2 Produção Mediada (PM)

O planejamento da Produção Mediada (PM) foi elaborado em uma sequência de três módulos didáticos, a partir de orientações do sociointeracionismo em que o texto é concebido como lugar de interação entre autor e leitor, tendo por base a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, os teóricos Dolz e Schneuwly (2004), bem como as orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (1998).

Para Dolz e Schneuwlyn (2004, p. 97):

uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permite-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Os PCN (1998, p.88), no capítulo das Organizações Didáticas Especiais - Módulos Didáticos, definem os módulos como:

seqüências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, **progressivamente**, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos(**grifo nosso**).

Nessa perspectiva, o planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo ao professor mediador identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas mais evidentes.

Assim, antes do planejamento da sequência, aproveitamos a Produção Não Mediada (PNM), já produzida pelos alunos e descrita na subseção anterior, para identificar as capacidades iniciais que os sujeitos já dispunham para a produção de texto opinativo, considerando as reais necessidades apresentadas pelos alunos. Seguindo as orientações desse capítulo dos PCN, foi planejada uma sequência de três módulos didáticos, sendo cada módulo dividido em três atividades para trabalhar a Produção Mediada (PM), de forma a reorientar a prática pedagógica e promover a aprendizagem a partir de atividades mediadas pelo professor.

O artigo de opinião foi o gênero textual escolhido para ser trabalhado nos módulos da sequência de atividades, por se tratar de um gênero em que a dialogicidade e a alteridade se evidenciam no processo de produção, bem como por constar na programação dos conteúdos de Língua Portuguesa do 9º ano da escola cenário da pesquisa. Os módulos planejados ficaram assim delineados: Módulo 1 – Sistematização do Gênero; Módulo 2 – Operadores Argumentativos; Módulo 3 – O processo de produção de texto: escrita/revisão/reescrita.

Antes de iniciar o trabalho com os módulos didáticos, esclarecemos aos alunos que trabalharíamos uma sequência de aulas com fins de produzir textos escritos, esclarecemos também sobre o gênero escolhido para produção de texto escrito: o artigo de opinião, finalidade, local em que é publicado e quem são os autores mais frequentes desse tipo de texto. Conforme orienta os PCN (1998), deixamos claro para os alunos as finalidades das atividades, propomos também que os textos produzidos durante o processo, ao final passassem por uma seleção e os dez melhores artigos selecionados pela sala seriam expostos durante a quarta edição do grande projeto EXPOPIO – Exposição de Projetos PIO XII - que faz parte do calendário anual de atividades da escola. O tema da IV EXPOPIO seria: “Globalização, acesso às mídias e a juventude” e dentre os subtemas, seria desenvolvido pelo 9º ano, “Os jovens e celulares”, “Juventude virtual: os jovens e as redes sociais no Brasil”. Assim, os alunos estariam escrevendo o artigo com vistas a uma finalidade e não apenas como mais uma atividade para ser entregue ao professor, objetivando apenas uma nota.

Procedendo conforme as orientações de Dolz e Schneuwly (2004) e dos PCN (1998), definimos o gênero, explicamos as finalidades, definimos também os interlocutores para os quais o texto se destinaria, o suporte e o lugar de circulação da produção final, que seria a exposição dos artigos na IV EXPOPIO, grande projeto desenvolvido anualmente na escola envolvendo todas as salas de aula e comunidade. Após esse procedimento inicial, iniciamos efetivamente o trabalho com os módulos, sempre mediando as atividades, como mostraremos a seguir:

Módulo 1 – Sistematização do gênero

Atividade 1 – Iniciamos 1ª atividade mediada tendo como ponto de partida um texto do gênero artigo de opinião intitulado *Eles estão seguindo nossos passos*, de Dagomir Marquezi, constante como texto suplementar no livro didático adotado pela escola (Projeto Teláris: Português - de Ana Maria Borgatto et.al. - 9º ano, 2012,

ed. Ática). O texto aborda como tema o monitoramento eletrônico invadindo a vida e a privacidade das pessoas. Na sequência, objetivando levar o aluno a compreender o gênero, ter contato com o tipo de organização e construir o conceito de artigo de opinião, procedemos da seguinte forma: mediamos a leitura oral do texto argumentativo, chamando a atenção para o posicionamento do autor contra e/ou a favor da influência das redes sociais na vida das pessoas.

Nessa atividade mediamos, também, a compreensão das ideias dos textos a partir de algumas questões orais. Exibimos o artigo em slides. Solicitamos aos alunos que identificassem os elementos estruturais do artigo de opinião. Retomamos as características do gênero com vistas à elaboração de quadro-síntese juntamente com os alunos, elencando os elementos estruturais, e por fim, mediamos a construção coletiva do conceito de artigo de opinião. Ao final da discussão coletiva, outro passo da mediação consistiu em instigar os alunos a sugerir temas polêmicos contemporâneos que seriam desenvolvidos em aulas posteriores. Entre as muitas temáticas sugeridas pelos alunos, foi selecionada “a influência do celular e do uso das redes sociais na vida das pessoas”, por ser inclusive, o subtema que seria desenvolvido pelo 9º ano na IV EXPOPIO.

Como atividade para casa, solicitamos que cada aluno pesquisasse, recorrendo a diferentes fontes como: jornais, livros, internet, revistas, vídeos, universidades, entrevistas, enquetes, pesquisas de opinião etc., sobre o tema escolhido pela turma, objetivando coletar elementos que pudessem fortalecer a argumentação em atividades que seriam desenvolvidas posteriormente.

Atividade 2 – Mediamos exercícios mais práticos, com fim de que os alunos reconhecessem os elementos composicionais da sequência argumentativa presentes no artigo de opinião. Exibimos em slides o artigo *Celebridades descelebradas*, de autoria de Luli Radfahrer, constante no livro didático adotado pela escola que aborda o tema da invasão das mídias sociais na privacidade das pessoas. Nessa atividade coletiva, instigamos os alunos a identificar, no artigo de opinião exibido, as partes da estrutura destacadas em cores diferentes.

Ainda na sequência dessa atividade, como tínhamos previamente combinado com o grupo, exibimos também em slides, uma Produção Não Mediada (PNM) de um dos alunos da sala (omitida a autoria), a partir da qual mediamos a análise comparativa entre o artigo produzido pelo aluno com o artigo *Celebridades descelebradas* (Luli Radfahrer). Na análise, solicitamos aos alunos que

identificassem os elementos estruturais do gênero artigo presente e/ou ausente na (PNM) exibida, chamando a atenção para o predomínio das sequências argumentativas no gênero artigo de opinião. Por fim, enquanto mediadora, orientamos a sistematização da estrutura do artigo de opinião, chamando atenção para as partes que o constitui: tese ou premissa, argumentos, contra-argumentos e conclusão, ressaltando as particularidades de cada uma delas.

Atividade 3 – Nessa atividade, com objetivo de aprofundar o estudo do artigo de opinião, identificando as questões polêmicas, posição do autor e seus argumentos e/ou contra-argumentos, solicitamos a leitura individual do artigo de opinião conhecido na aula anterior de forma genérica. A seguir, orientamos aos alunos que identificassem: a questão polêmica, a posição do autor, os argumentos e contra-argumentos. Debates sobre a importância dos argumentos na constituição do texto e os tipos de argumentos mais utilizados, lançando questões e orientando a discussão no grande grupo.

Discutimos também sobre o reflexo da ausência desses elementos para a compreensão do conteúdo. Na sequência exibimos em slides de trechos de textos opinativos, mediando a identificação dos diversos tipos de argumento. Mediamos ainda, a socialização dos argumentos produzidos pelas duplas com o restante da turma. Concluímos a atividade com a mediação da elaboração de um quadro-síntese juntamente com os alunos, elencando os principais tipos de argumento identificados.

Módulo 2 – Recursos linguísticos: operadores argumentativos

Atividade 1 – Mediamos a 1ª atividade desse módulo com o objetivo de identificar e reconhecer a importância dos recursos linguísticos próprios do artigo de opinião: os operadores argumentativos que dão orientação e progressão ao texto. Solicitamos uma leitura em dupla de um artigo de opinião, intitulado *Uma proibição necessária* (retirado do site educação. UOL.com.br/acessado em 25/10/2014), que aborda o tema do uso do celular, orientando em cada dupla (a mesma dupla da atividade anterior), a identificação dos operadores argumentativos no texto lido, evidenciando a função desses elementos para a orientação argumentativa.

Outro passo da mediação consistiu na orientação de atividades práticas de substituição de alguns operadores por outros, em trechos de textos de artigos previamente distribuídos entre os alunos. Após a substituição verificamos, a partir da socialização das atividades, a manutenção ou não do sentido anterior/ ou o novo sentido assumido pelo uso de um novo operador. Para ampliar a compreensão sobre

os operadores, ao final das atividades, formulamos com o grupo, um levantamento dos principais operadores argumentativos, destacados como marcas responsáveis pela articulação dos segmentos textuais.

Também reforçamos que os operadores argumentativos, além de relacionar o conteúdo de duas proposições, introduzem comprovações, argumentos que evidenciam as intenções dos enunciados de convencer e/ou persuadir, estabelecer relações argumentativas. Para concluir a 1ª atividade desse módulo, distribuimos para os alunos uma cópia de um quadro-resumo contendo os principais operadores argumentativos, suas principais funções, para posterior consulta, caso necessário.

Atividade 2 – Na 2ª atividade desse módulo, com o objetivo de exercitar a elaboração de argumentos e contra-argumentos e o emprego dos operadores argumentativos, retomamos a questão polêmica já escolhida e pesquisada pela turma em atividade anterior: “a influência do uso do celular e das redes sociais na vida das pessoas”. Solicitamos uma leitura individual de cada texto pesquisado pelo aluno, orientando-os a perceberem a ideia central, ajudando-os a chegar mais facilmente à compreensão geral do texto. Na sequência, cada aluno socializou os dados pesquisados com o grande grupo, oportunizando a todos buscar nas pesquisas elementos para fundamentar o posicionamento dos artigos que seriam produzidos por eles posteriormente.

Ainda nessa atividade, com o auxílio de um quadro-resumo, previamente distribuídos contendo os tipos de argumentos, os alunos foram desafiados para, em dupla, criar um argumento e um contra-argumento sobre a questão debatida fazendo uso de operadores argumentativos, agora com mais conhecimento sobre o assunto, em vista do resultado da socialização das pesquisas. Ao final, com base nos operadores argumentativos empregados pelos alunos, mediamos uma síntese da classificação dos operadores argumentativos e as respectivas relações de sentido por eles estabelecidas.

Atividade 3 – Nessa atividade, propomos a realização de um debate em sala sobre a questão pesquisada, os alunos foram instigados a aproveitar a elaboração dos argumentos em dupla da atividade anterior. Dividimos a turma em dois grandes grupos, de um lado posicionamos os alunos que argumentariam a favor, e do outro, os alunos que argumentariam contra. Assim, cada grupo reuniria os argumentos produzidos anteriormente em dupla, para defender seu posicionamento do grupo no debate.

Enquanto mediadora, estabelecemos com o grande grupo, as regras do debate, procuramos chamar a atenção para a necessidade de estabelecer critérios. Nessa atividade solicitamos, também, que cada grupo elegeisse um representante para apresentar e defender os argumentos apresentados pelo respectivo grupo. Como mediadora, não tomamos partido. Concluída a atividade, mediamos a avaliação coletiva do debate.

Módulo 3 – O processo de produção de texto: escrita/revisão/reescrita

Atividade 1 – Com o objetivo de mediarmos a revisão dos aspectos: sequências argumentativas, argumentos e uso de operadores argumentativos, trabalhados em atividades anteriores, exibimos em slides os roteiros contemplando esses aspectos. Outro passo da mediação consistiu em exibir um texto produzido por um aluno na Produção Inicial Não Mediada - PNM (omitindo a autoria), para refletir coletivamente, de forma oral, sobre as possíveis modificações que poderiam ser feitas no artigo exibido, fazendo intervenções, quando necessário.

O processo de reescrita coletiva propicia abertura para um processo de aprendizagem, pois permite desenvolver os conhecimentos linguísticos, a habilidade de escrita, as experiências vivenciadas social e culturalmente, como também, os modos lógicos de funcionamento mental para a construção de conceitos (sentido, curso e forma). A seguir, agrupamos os alunos em duplas, para que um aluno mais forte pudesse ajudar um mais fraco, distribuimos cópias do artigo em questão e solicitamos que cada dupla reformulasse o texto por escrito, procurando responder às questões do quadro (contendo as orientações para reformulação do texto) previamente distribuído.

Buscamos instigar e valorizar a participação das duplas focando na sequência argumentativa, nos argumentos e no emprego de operadores argumentativos, questionando sobre as possíveis alterações a serem feitas e nos sentidos que passaram a ter, ao mesmo tempo os alunos alteravam os trechos que tinham em mãos. Ao serem instigados, muitas sugestões pertinentes foram apontadas pelos alunos. Também orientamos os alunos que fizessem as alterações a partir das sugestões e consenso do grupo. Ao final da atividade tínhamos um texto analisado, corrigido, avaliado e reescrito coletivamente.

Atividade 2 – Nessa atividade, enquanto mediadora, buscamos preparar o aluno para a produção final mediada. Retomamos à questão polêmica, fazendo um levantamento geral sobre o resultado do debate e dos argumentos levantados.

Instigamos os alunos a retomar o percurso feito até o momento sobre os aspectos estruturais e linguísticos do gênero artigo de opinião. Estimulamos os alunos a desenvolverem uma argumentação consistente, a partir do planejamento e escrita individual de um artigo de opinião, com base no tema polêmico “o uso do celular em sala de aula”, buscando fundamento nas pesquisas realizadas e nas discussões mediadas em sala de aula. Orientamos os alunos a procurar afirmar seu posicionamento sobre o tema, usando argumentos, rebatendo opiniões contrárias, reforçando sua posição na conclusão do texto.

Ao longo da produção, sugerimos que os alunos tivessem o cuidado de usar adequadamente os operadores argumentativos, para articular as sequências do texto e orientar a intenção argumentativa. À medida que os alunos que tinham mais dificuldades solicitavam, mediávamos individualmente a produção escrita desses alunos. Ao final recolhemos todos os textos produzidos, mesmo dos que não haviam concluído totalmente. Essa atividade resultou na Produção Mediada (PM).

Atividade 3 – Nessa última atividade, devolvemos a cada aluno, os textos produzidos por eles individualmente na atividade anterior (PM). Estimulamos e orientamos todos a realizar uma revisão/avaliação/reflexão da PM, antes de escreverem a versão definitiva. Durante a atividade de revisão, com auxílio do roteiro de revisão, previamente distribuído, esclarecemos dúvidas que surgiram e orientamos individualmente à medida que os alunos solicitavam, ajudando-os a eliminar dúvidas, de ortografia, de pontuação, uso de sinônimos, uso de operadores argumentativos, argumentos e contra-argumentos.

Concluída a produção do artigo de opinião, solicitamos que cada aluno trocasse o seu texto produzido com o aluno ao lado, que foi orientado a fazer uma revisão no texto, comentar e sugerir. Ao final da revisão feita pelo colega e pelo próprio aluno, orientamos a reescritura da versão final (Produção Mediada - PM), ressaltando que a reescritura podia levá-los a repensar o texto. Concluída a escrita definitiva, mediamos a troca dos textos entre os alunos para serem socializados a partir da leitura em voz alta.

Ao final mediamos a seleção de dez textos (artigos de opinião produzidos pelos alunos) para serem expostos para toda a escola e visitantes, por ocasião da feira de conhecimento – IV EXPOPIO, a ser realizada no encerramento do período letivo.

3 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO: uma proposta de análise

Neste capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos dados coletados e a proposta de intervenção com o gênero *artigo de opinião* em que predominam as sequências argumentativas. Os textos, produzidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental foram analisados no sentido de testar a asserção geral que orienta o estudo, a saber: os alunos do 9º ano, durante o processo de produção de texto escrito, mediado pelo professor, empregam, satisfatoriamente, os operadores argumentativos necessários à produção de sentido no *artigo de opinião*; e as subasserções: a) ao produzir um *artigo de opinião*, os alunos do 9º ano demonstram mais conhecimento do plano composicional da sequência argumentativa do *artigo de opinião* na produção mediada do que na produção não mediada; b) os alunos, na produção escrita mediada, empregam operadores argumentativos de forma mais satisfatória do que na produção escrita não mediada c) a mediação pedagógica favorece a apropriação do processo de produção textual escrita pelos alunos.

Os textos foram escritos em duas situações de produção já descritas no capítulo 2, sendo seis textos produzidos sem mediação do professor (PNM) e seis textos produzidos com mediação do professor (PM). Os critérios de seleção dos textos analisados foram: que o aluno tivesse produzido a PNM; participado da sequência de atividades planejadas, ou de, pelo menos, 90% das atividades e tivesse produzido a PM.

Assim, o capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, analisamos o plano composicional da sequência argumentativa do *artigo de opinião*; na segunda, analisamos o emprego de operadores argumentativo e as relações de sentido por eles estabelecidas nas produções escritas; na terceira seção analisamos, comparativamente, os textos produzidos com e sem a mediação do professor, ressaltando o reflexo da ação mediadora, observando os aspectos analisados nas seções anteriores; por fim, na quarta seção, apresentamos uma proposta de intervenção a partir das lacunas observadas no processo de produção do gênero *artigo de opinião*.

As análises dos textos tomaram como base os pressupostos de Ducrot (1989), Adam (2011), Bronckart (2012), Charaudeau (2012), Cavalcante (2013) e Koch (2011, 2013a, 2014). Para facilitar a localização no decorrer da análise, os textos estão devidamente numerados de 1 a 12. As Produções Não Mediadas

(PNM) são os textos de números ímpares (T1, T3, T5, T7, T9, T11), as Produções Mediadas (PM) são os textos de números pares (T2, T4, T6, T8, T10, T12). Os textos foram produzidos por seis alunos diferentes, conforme os critérios mencionados, de forma que cada aluno produziu um texto sem a mediação do professor e o outro texto mediado pelo professor, explicitado, a seguir, no quadro 2.

QUADRO 02: Pares de textos PNM / PM produzidos pelos alunos do 9º ano

PRODUÇÃO NÃO MEDIADA (PNM)	PRODUÇÃO MEDIADA (PM)
T1	T2
T3	T4
T5	T6
T7	T8
T9	T10
T11	T12

Fonte: Elaborado pela autora.

Os textos foram transcritos da maneira como os alunos escreveram, de forma que não consideramos na análise, outros aspectos gramaticais ou ortográficos, além do que se refere ao aspecto linguístico quanto ao emprego de operadores argumentativos (destacados em negrito) para facilitar a identificação desses elementos, na análise, como veremos na sequência.

3.1 O Plano Composicional da Sequência Argumentativa

Esta seção objetiva analisar os textos produzidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental focalizando os elementos que estruturam o plano composicional das sequências argumentativas empregados nos textos do gênero *artigo de opinião*. A sequência do tipo argumentativa possui um procedimento discursivo caracterizado pelo modo de organização do discurso, para, no âmbito de uma argumentação, produzir certos efeitos de persuasão. Para Charaudeau (2012, p. 207) “a argumentação é resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva”. Assim, a composição da organização interna de uma argumentação organiza-se como uma sucessão em três etapas: começo, transição e fim. Dessa forma, para orientar o discurso em direção a determinadas conclusões necessita-se elaborar estratégias de persuasão.

Nessa linha de entendimento, para a análise dos elementos que estruturam

o plano composicional do texto do gênero *artigo de opinião*, adotamos como principal modelo os elementos de base da sequência argumentativa propostos por Adam (2011) e Charaudeau (2012). Adam (2011), aproximando-se de um modelo de composição proposto por Ducrot, apresenta para a sequência argumentativa o esquema composto pelas fases: tese anterior + dados, escoramento de inferências e conclusão.

QUADRO 03: Esquema da Sequência Argumentativa proposto por Adam (2011)

TESE ANTERIOR + DADOS	→ Escoramento das inferências	→ CONCLUSÃO (nova tese)
-----------------------	-------------------------------	----------------------------

Fonte: ADAM (2011, p. 234).

Charaudeau (2012), considerando o *artigo de opinião* como um gênero de discurso que busca convencer o outro sobre uma determinada ideia, prevê nele uma asserção de partida, uma asserção de chegada que representa a conclusão orientada pela asserção de partida e uma asserção de passagem que justifica a relação de causalidade entre a primeira e a segunda.

QUADRO 04: Esquema da Sequência Argumentativa proposto por Charaudeau (2012)

ASSERÇÃO DE PARTIDA (A1) (Dado, Premissa)	→ ASSERÇÃO DE PASSAGEM (Inferência, Argumento, Prova)	→ ASSERÇÃO DE CHEGADA (A 2) (Conclusão)
----------------------------------------------	----------------------------------------------------------	--------------------------------------------

Fonte: Charaudeau (2012, p. 209).

Assim, consideramos em nossa análise a seguinte organização dos elementos da lógica argumentativa: dado, premissa ou asserção de partida; escoramento de inferências: prova, argumento, restrição ou asserção de passagem; conclusão ou asserção de chegada.

QUADRO 05: Esquema da Sequência Argumentativa elaborado pela Autora

DADO, PREMISSA OU ASSERÇÃO DE PARTIDA	→ ESCORAMENTO DE INFERÊNCIAS PROVA, ARGUMENTO OU ASSERÇÃO DE PASSAGEM	→ CONCLUSÃO OU ASSERÇÃO DE CHEGADA
---------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base em Adam (2011) e Charaudeau (2012).

A análise do plano composicional da sequência argumentativa nos doze textos será apresentada a partir da comparação entre os pares T1 e T2, T3 e T4, T5

e T6, T7 e T8, T9 e T10, T11 e T12, textos de números ímpares Produções Não Mediadas (PNM) e textos de números pares Produções Mediadas (PM) de um mesmo aluno. Após a análise individual dos elementos que compõem a sequência argumentativa de cada par de texto (PNM x PM), apresentamos também um quadro resumo dessa análise. Ao final da seção, apresentamos uma síntese geral, em relação a esse aspecto, referente todos os pares de textos.

(T1 – PNM)

A tecnologia e a privacidade

*A tecnologia chegou a ponto de comprometer nossa privacidade. Vivemos hoje a era da evolução, onde tudo é possível, **Até mesmo** saber da vida alheia. **Já** vimos famosos serem espionados por drones e detetives utilizando inovações tecnológicas para descobrirem fidelidade ou infidelidade de casais **mas** isso tem que acabar.*

Seria bom se todo mundo tivesse consciência. E não ficassi pesquisando a vida alheia.

No primeiro parágrafo do T1 podemos observar uma asserção de partida contextualizando o assunto a ser abordado, mostrado na sequência: “a tecnologia compromete nossa privacidade”. De acordo com Charaudeau (2012), o dado de partida abre caminho para se fazer admitir outra asserção em relação à qual ela se justifica, é o que ocorre no T1 ao apresentar a constatação de partida denominada por Cavalcante (2013, p.67) de “tese inicial ou premissa que presume a contextualização ou inserção da orientação argumentativa, propondo uma constatação de partida”. No T1, percebemos também, a presença de argumentos introduzidos pelo operador argumentativo **já**, que para Koch (2013) é um operador introdutor de um conteúdo pressuposto ao enunciado, como vemos no final do primeiro parágrafo “(...) famosos espionados por drones, detetives utilizando a tecnologia para descobrir infidelidade (...)”, esses dados funcionam como argumentação e reforçam a tese inicial. A fase da argumentação, para Charaudeau, significa fazer “uma asserção de passagem” e conseqüentemente encaminhar para a asserção de chegada ou conclusão, o que legitimaria a proposta do T1.

No entanto, não se percebe no texto em análise, uma continuidade no desenvolvimento que possa desencadear uma conclusão e, a ausência deste elemento da lógica argumentativa, prejudica o texto deixando uma lacuna na conclusão, momento em que deveria, ainda segundo Cavalcante (2013), ser

retomada a ideia principal de forma mais convincente, no caso, se o texto tivesse apresentado fundamentação durante o desenvolvimento. Constatamos, assim, que o T1, apesar de apresentar uma asserção inicial e um argumento, deixou de apresentar a conclusão, não empregando satisfatoriamente os elementos da lógica argumentativa.

(T2 – PNM)

O uso da tecnologia

*O uso do celular em sala de aula deve ser aceito, **tendo em vista** que vivemos em uma época em que a tecnologia está presente em toda parte e modifica tudo. O mundo gira em torno da tecnologia e tudo depende dela. É difícil imaginar como estaria a saúde, a segurança, a própria educação, sem o auxílio de inovações tecnológicas.*

***Primeiramente** vale lembrar que o celular possui ferramentas essenciais para auxiliar o aluno, calculadora, internet, e outros aplicativos que podem ser necessários numa aula, **porém** é preciso saber usá-los. O celular é uma ferramenta parecida com um carro, **se** não souber usar, **ao invés** de ajudar, só vai atrapalhar. Da maneira sem controle como é usado, o celular atrapalha, **mas** é possível mudar isso, depende dos alunos e dos professores. O professor deve saber onde, e como poder introduzir nas atividades escolares. **Já** o aluno precisa entender que redes sociais e joguinhos, são coisas para outra hora, que não seja a hora da aula. **Além disso**, os pais também poderiam ajudar, **pois** o celular atrapalha também em casa, muitos alunos não estudam para a prova, passam o tempo livre na internet, no facebook, e isso atrapalha.*

***Sem dúvida**, está claro que o problema não é a tecnologia, **pelo contrário**, simplesmente somos nós que não temos consciência, não sabemos usá-la. **Aliás**, o celular não deve ser proibido, e sim utilizado como uma ferramenta didática. **Por exemplo**, numa universidade em Brasília, todo o conteúdo de um livro é baixado no celular, isso por um aplicativo, **também**, os alunos com os celulares gravam as aulas e não tem problema algum. **Além disso**, a cada dia que passa surgem novos celulares e novos aplicativos. Cabe ao aluno utilizar o celular da maneira certa.*

***Por fim**, a tecnologia vai avançar, e precisamos nos preparar para o que vem, porque, para ser sincero, nossa sociedade é que precisa avançar. **Assim**, precisamos ter consciência e saber aproveitar tudo do universo tecnológico, **pois** a tecnologia está presente em tudo, e querendo ou não, temos que conviver com ela.*

O T2, apresenta, logo no primeiro parágrafo, uma tomada de posição bem clara: “O benefício do uso do celular em sala de aula”. Essa fase, para Charaudeau (2012), é denominada asserção de partida configurada sob forma de um enunciado

inicial destinado a fazer admitir outra asserção em relação à qual ela se justifica. Segundo Cavalcante (2013), é o momento de contextualizar a inserção da orientação argumentativa, propondo uma constatação de partida, o que, como observamos no texto, ficou bem explícito.

Na sequência, no segundo parágrafo, uma série de argumentos é introduzida pelo organizador enumerativo marcador de integração linear **primeiramente**, que para Adam (2011), tem a função de segmentar e ordenar a matéria textual abrindo uma série: “o celular possui ferramentas essenciais para auxiliar o aluno, calculadora, internet, e outros aplicativos que podem ser necessários numa aula” / “O professor deve saber onde, e como poder introduzir nas atividades escolares” / “os pais também poderiam ajudar a orientar o uso do celular (...)”, esse elementos (argumentos) contribuem para fortalecer a tomada de posição no texto. Essa etapa representa uma possibilidade de passagem da premissa configurada anteriormente, no caso do texto, os argumentos servem para “incitar o interlocutor ou o destinatário a aceitar a proposta inicial como verdadeira” (CHARAUDEAU, 2012, p.209).

A introdução de argumentos fazendo uso de um organizador enumerativo, parece imprimir mais força à defesa do ponto de vista. Assim, em vista da premissa de que o uso do celular em sala de aula é benéfico, os argumentos citados no segundo parágrafo estabelecem uma justificativa, uma relação persuasiva que se baseia num mecanismo que busca estabelecer a prova com ajuda de argumentos que justifiquem as propostas a respeito do mundo, e as relações de causalidade que unem as asserções umas às outras (CHARAUDEAU, 2012, p. 207). O texto segue o que propõe Cavalcante (2013, p.67), ao se posicionar sobre as fases da sequência argumentativa protótipa, “os argumentos para sustentar o ponto de vista vão sendo gradativamente apresentados”. Destacamos, também, a presença de uma restrição ou contra-argumento no segundo parágrafo “o celular é uma ferramenta parecida com um carro, **se** não souber usar, **ao invés** de ajudar, só vai atrapalhar”, que contribui para fortalecer a argumentação.

Assim, em decorrência da asserção de partida, o T2 apresenta uma conclusão, ou, como denomina Charaudeau (2012) “asserção de chegada” explicitada no enunciado do terceiro parágrafo “o celular não deve ser proibido e sim utilizado como ferramenta didática”. Essa asserção é reforçada por um marcador de exemplificação, também presente no terceiro parágrafo “(...) **Por exemplo**, numa

universidade em Brasília (...)” que para Adam (2011), tem a função de introduzir exemplos que dão ao enunciado um *status* de ilustração de uma asserção principal, indicando que apenas um elemento foi retido no conjunto, existindo uma lista implícita ou explícita que reforça a asserção apresentada. No caso em tela, o texto apresenta um possível caminho para o uso eficiente da tecnologia/celular como ferramenta didática no ensino, contando com a ajuda dos professores e dos pais dos alunos, ou como assevera Cavalcante (2013), uma nova tese consequente aos argumentos e contra-argumentos.

Por fim, vemos que o texto configura o protótipo da sequência argumentativa, conforme propõe Bronckart (2012) uma premissa explicitada em forma de tese e uma conclusão, entre a tese e a conclusão desenvolvem-se os argumentos. A forma como o texto está estruturado atende às orientações apresentadas na ação mediadora durante as atividades de produção. O T2, portanto, apresenta de modo adequado os elementos da lógica argumentativa: premissa, argumento e conclusão. No quadro 6, comparamos os elementos observados nos dois textos T1 e T2:

QUADRO 06: Plano Composicional da Sequência Argumentativa T1 E T2

PLANO COMPOSICIONAL DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA	PRODUÇÃO NÃO MEDIADA (PNM)	PRODUÇÃO MEDIADA (PM)
	TEXTO 1	TEXTO 2
Dados, premissa, asserção de partida.	Há. <i>A tecnologia compromete nossa privacidade</i>	Há. <i>O uso do celular em sala de aula deve ser aceito</i>
Escoramento de inferências, asserção de passagem.	Há. <i>A tecnologia usada para espionar: drones</i>	Há três argumentos. <i>O celular possui ferramentas essenciais para auxiliar o aluno; o professor introduzir o celular nas atividades escolares; a ajuda dos pais para orientar os filhos sobre o uso do celular;</i>
Conclusão, asserção de chegada.	Não há.	Há conclusão. <i>O celular não deve ser proibido em sala de aula e sim utilizado como ferramenta didática.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

(T3 - PNM)

<p><i>O mundo tecnológico</i></p> <p><i>Nos dias atuais a tecnologia está em toda parte do mundo, por vários meios como, em computadores, celulares, tablets, mas o principal deles é a internet.</i></p> <p><i>A internet é um meio tecnológico que pode nos ajudar, divertir, mas também</i></p>

*pode nos fazer muito mal, porque tem gente que procura namorado(a) na internet, **mas** há pessoas que se passam por outras e por isso há muitos casos de esturpos, secuestros entre outros.*

***Também** tem o caso das redes sociais e uma delas é o facebook. Ele pode ser um excelente meio de comunicação se a pessoas souberem usa-lo, **mas** tem pessoas que colocam tudo que fazem ou estão fazendo no facebook e tem também as pessoas que colocam fotos nuas.*

O T3 apresenta como asserção de partida a afirmação “(...) a tecnologia está em toda parte do mundo (...)” apresentando a internet como o principal meio de tecnologia. No segundo parágrafo, o autor tenta, embora de forma frágil e de maneira circular, repetitiva apresentar uma asserção de passagem que, segundo Charaudeau (2012), é uma forma de justificar/explicar, no caso em tela, as funcionalidade da internet, no entanto, percebemos que ao fazer em dois momentos o uso do operador de contrajunção **mas** que, segundo Koch (2013, p.73), “contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador”, no primeiro momento ocorre a contraposição da afirmação do aspecto positivo da internet, ou seja, o emprego do operador foi satisfatório, no entanto, no segundo momento que utiliza esse operador, não o faz de forma adequada, prejudicando a força argumentativa que direcionaria a uma conclusão.

Ainda no T3, a fragilidade da argumentação é agravada com o emprego do operador **também** no terceiro parágrafo “**também** tem o caso das redes sociais e uma delas é o facebook,” onde esse operador que, segundo Koch (2013), é um recurso para somar argumentos para uma mesma conclusão, mas no caso do texto, o autor, incoerentemente, soma a ideia de que as redes sociais: como se o *facebook* não fosse um recurso viabilizado via internet. Esses desencontros de informações prejudicam a argumentação do texto, o que conseqüentemente faz com que o autor não consiga apresentar elementos que justifiquem a tese, percorram todo o desenvolvimento e possam conferir unidade levando a uma conclusão, ou nos dizeres de Charaudeau (2012), a uma asserção de chegada. Portanto, o T3, não usa adequadamente todos os elementos estruturais constituintes da lógica argumentativa.

(T4 – PM)*O mau uso do celular*

*O uso excessivo do celular é um problema cada vez maior no mundo inteiro, **pois** está atrapalhando em quase todas as áreas, **tanto** no trabalho **como** no estudo.*

*O uso desse aparelho vem atrapalhando muitas pessoas **porque** elas ficam mexendo em seus celulares **e** não conseguem se concentrar no que estão fazendo.*

***Está certo que** algumas pessoas usam o celular para ajudá-los, como para fazer conta em uma calculadora, a internet para fazerem pesquisas, **no entanto**, a maioria usam o celular para entrarem nas redes sociais como Facebook, Whatsapp, Instagram entre outros, **dessa forma** se concentram apenas nessas redes sociais **e** não nos seus trabalhos ou estudos.*

***Enfim**, o uso do celular atrapalha a maioria das pessoas no que estão fazendo, seja estudando **ou** trabalhando, **no meu ponto de vista**, no caso da sala de aula, todas as pessoas (alunos e professores) deveriam deixar os celulares na portaria, **ou** em algum outro local para não ser tentado a usá-lo durante a aula.*

O T4, logo de início, apresenta no primeiro parágrafo, de forma bem clara, uma asserção de partida: “O uso excessivo do celular é um grande problema no trabalho e no estudo”. Nesta fase, segundo Cavalcante (2013), é onde ocorre a contextualização ou inserção da orientação argumentativa.

Para reforçar a premissa, o autor apresenta o que Charaudeau (2012) denomina de uma asserção de passagem, para ser compartilhado pelos interlocutores que, no caso, é a falta de concentração provocada pelo uso das redes sociais via celular, esse argumento contribui para corroborar o ponto de vista expresso anteriormente. Observa-se uma preocupação em marcar uma progressão, manifestada através dos mecanismos linguísticos **no que, no entanto, dessa forma**.

O T4 é finalizado com a asserção introduzida pelo que Adam (2011) denomina marcador de integração linear conclusivo: “**enfim**, o uso do celular atrapalha a maioria das pessoas no estudo ou no trabalho”. Essa asserção de chegada reforça a premissa, já dita anteriormente. Assim, no T4, a conclusão pressupõe uma relação entre o conseqüente (C) e o antecedente (A) e esta relação se sustenta num outro elemento (B). (GUIMARÃES, 2002, p.167). No geral o T4 apresentou adequadamente todas as etapas da lógica argumentativa propostas por

Adam (2011); Charaudeau (2012); Cavalcante(2013), conforme explicitado no quadro 7, que apresenta uma comparação entre os elementos observados nas produções T3 e T4:

QUADRO 07: Plano Composicional da Sequência Argumentativa T3 E T4

PLANO COMPOSICIONAL DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA	PRODUÇÃO NÃO MEDIADA (PNM)	PRODUÇÃO MEDIADA (PM)
	TEXTO 3	TEXTO 4
Dados, premissa, asserção de partida.	Há. <i>A tecnologia está em toda parte do mundo (...)</i>	Há. <i>O uso do celular é um grande problema no trabalho e no estudo.</i>
Escoramento de inferências, asserção de passagem.	Não há.	Há argumento. <i>A falta concentração provocada pelo uso das redes sociais via celular.</i>
Conclusão, asserção de chegada.	Não há.	Há conclusão. <i>O uso do celular atrapalha a maioria das pessoas no estudo e no trabalho.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

(T5 – PNM)

<p><i>A tecnologia</i></p> <p><i>A tecnologia mudou muito, está muito mais avançada. As redes sociais, como o facebook, whatsapp, instragram. Twiter, telegram, estão atrapalhando os estudantes, estão viciados. As pessoas estão espondo suas vidas cada vez mais. O celular e um ponto maior, de pessoas. Hoje em dia é muito raro um jovem não ter um celular.</i></p> <p><i>Tem pessoas que postam fotos nuas, isso atrair muita coisa, como estrupadores das redes sociais.</i></p> <p><i>As moças precisam tomar cuidado com o que postam, ou com o que curtem ou compartilham, cuidado com o que você aceita, ou algum convite que recursa.</i></p>

O T5 apresenta uma asserção de partida no primeiro parágrafo com a tomada de posição “o avanço da tecnologia atrapalhando a vida dos jovens”, viabilizando uma constatação de partida. Para Faria e Alencar (2014) essa etapa constitui uma unidade de sentido ou macroproposição é a afirmação ou afirmações, com dado grau de informatividade, dando margem à conclusão.

Na sequência, ainda no primeiro parágrafo, o T5 apresenta o que Charaudeau (2012) chama de asserção de passagem ou argumentos, no caso do texto, para tentar justificar o posicionamento de que a tecnologia pode prejudicar a vida das pessoas que “(...) estão *espondo* suas vidas cada vez mais (...)” postando

fotos nuas, o que termina atraindo estupradores. Essa é uma tentativa fundamentar a ideia inicial através de “argumentos que direcionam a uma provável conclusão”, como esclarece Cavalcante (2013, p.66). No entanto, há uma quebra de expectativa, provocada pela falta de retomada dos elementos no decorrer do discurso, e pela ausência de apresentação de novas informações, bem como pela falta de acréscimo de dados. Além de o texto não trazer uma conclusão, ou, nos dizeres de Cavalcante (2013), uma nova tese consequente aos argumentos e contra-argumentos.

Nesse texto, também, a exemplo do T3, entendemos que a falta de pontuação e de organização das ideias prejudicou a progressão e principalmente o entendimento do interlocutor. Assim, o T5 não usa adequadamente todos os elementos constituintes da lógica argumentativa.

(T6 – PM)

O celular

*O uso do celular na sala de aula, do ponto de vista de muitas pessoas atrapalha, **no entanto**, pode ajudar de alguma forma, **desde que** o aluno use de forma adequada. Às vezes algumas pessoas transcendem os limites, e acabam prejudicando a sua própria educação.*

*O uso do celular pode **também** ajudar como **por exemplo**, numa simples pesquisa, em uma calculadora, pode ser útil, para várias coisas em geral. E por último é ruim **porque** atrapalha o aluno e as pessoas à sua volta.*

***Assim sendo**, o celular é bom para quem sabe usar dentro da escola e ruim para quem não sabe usar, e **sem dúvida** muitos alunos usam o celular. É muito bom para conversar com os amigos, só que dentro da sala.*

O T6 é iniciado com o que Charaudeau (2012) denomina de asserção de partida, no caso, apresentado no primeiro parágrafo “o uso do celular na sala de aula pode atrapalhar mas também pode ajudar se usado de forma adequada”.

Para reforçar essa asserção, é introduzido no segundo parágrafo um argumento ou asserção de passagem, pelo marcador de exemplificação **por exemplo**, que para Adam (2011) tem a função de introduzir exemplos que ilustram a asserção principal de partida, no caso, no segundo parágrafo “ (...) **por exemplo**, numa simples pesquisa, em uma calculadora, pode ser útil, para várias coisas em geral”. Antes de exemplificar, é explicitado o argumento que o uso do celular na sala de aula é apropriado como ferramenta didática **desde que** usado de forma controlada, caso contrário o uso passa a ser inapropriado. Ao final, no primeiro

parágrafo, é apresentada uma conclusão reforçando que o celular é útil dentro da escola quando usado corretamente, como já indicado na asserção de passagem.

Na conclusão é explicitada a posição defendida pelo autor perante a questão. Para Cavalcante (2013), esse é o momento de apresentação de dados que direcionam a uma provável conclusão. Como vemos, o T6, apesar de ter demonstrado uma falha no encadeamento dos enunciados, apresenta a sequência argumentativa protótipa: asserção de partida, asserção de chegada e asserção de passagem como proposto por Charaudeau (2012) e Adam (2011).

O quadro 08 compara os elementos observados nas produções T5 e T6:

QUADRO 08: Plano Composicional da Sequência Argumentativa T5 E T6

PLANO COMPOSICIONAL DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA	PRODUÇÃO NÃO MEDIADA (PNM)	PRODUÇÃO MEDIADA (PM)
	TEXTO 5	TEXTO 6
Dados, premissa, asserção de partida.	Há. <i>A tecnologia (celular) atrapalhando a vida dos jovens.</i>	Há. <i>O uso do celular em sala de aula pode ajudar se usado de forma adequada.</i>
Escoramento de inferências, asserção de passagem.	Há. <i>A exposição da vida nas redes sociais</i>	Há argumento. <i>O celular possui ferramentas essenciais para ajudar, mas também atrapalha.</i>
Conclusão, asserção de chegada.	Não há.	Há conclusão. <i>O celular é eficaz na escola para quem sabe usá-lo de forma adequada.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

(T7 – PNM)

<p><i>Internet, o consumo e a invasão de privacidade</i></p> <p>- <i>Estamos em um momento de nossas vidas virtuais no qual qualquer clique ou movimento pode valer muito dinheiro nas mídias digitais. Já há alguns anos escutamos que a internet pode nos levar a um mundo sem privacidade. Será realmente invasiva e antiética? É possível usar isso a nosso favor?</i></p> <p>- <i>Hoje é possível saber todos os nossos movimento na frente do computador isso tem gerado espanto em algumas pessoas e arrancado sorrisos na maioria dos que dependem de cliques para sobreviver.</i></p> <p>- <i>Todos precisamos de tecnologia para nos mantermos vivos e atualizados em uma sociedade que muda constantemente mas o uso excessivo desta arma para a invasão de privacidade.</i></p>

O T7 apresenta de início uma afirmação que relaciona a internet com a falta de privacidade, “estamos em um momento de nossas vidas virtuais no qual qualquer clique ou movimento pode valer muito dinheiro nas mídias digitais”, seguida de um questionamento ao interlocutor se a internet realmente é invasiva e antiética. A premissa se tornou interessante pela forma como foi apresentada: afirmação/questionamento: “Será realmente invasiva e antiética? É possível usar isso a nosso favor?”

No entanto, o texto não apresenta uma argumentação suficiente e adequada, pois não consegue estabelecer, como nas palavras de Charaudeau (2012) uma asserção que justifique a relação de causalidade entre a premissa inicial e a afirmação final do terceiro parágrafo “todos precisamos de tecnologia para nos mantermos vivos e atualizados em uma sociedade que muda constantemente **mas** o uso excessivo desta arma para a invasão de privacidade”. Da forma como essa afirmação se apresenta, não representa uma conclusão (asserção de chegada), pois o sentido expresso por ela não decorre da asserção de partida, além de não concluir uma sequência.

Assim, entendemos que o T7 carece de uma argumentação e de uma conclusão, ou como propõe Charaudeau (2012), uma boa mecânica da argumentação que permitiria a construção de explicações sobre asserções feitas sobre o mundo. Essa fase, para o teórico, representa um universo de crença sobre a maneira como os fatos se determinam mutuamente na experiência ou no conhecimento de mundo, compartilhado pelos interlocutores implicados pela argumentação, de maneira a ser estabelecida prova de validação da relação que une a asserção inicial à asserção conclusiva, ou seja, o argumento que, do ponto de vista do sujeito argumentante, deveria incitar o interlocutor ou o destinatário a aceitar a proposta como verdadeira.

(T8 – PM)

Efeitos do uso prologados de celulares por adolescentes

Ao decidir quando é a hora certa de dar um celular para o filho jovem os pais devem levar em consideração os efeitos negativos do uso prolongado do aparelho.

*Muitos adolescentes hoje já possuem seus próprios celulares, **que** vem equipados para fazer ou receber telefonemas e enviar e receber mensagens de texto.*

***Mais do que** um aparelho eletrônico, tão usado, o celular é uma ferramenta para conectar filhos aos pais para segurança, **embora** este nem sempre seja principal*

motivo pelo qual o adolescente usa.

Um estudo comprovou que o adolescente que usa celular continuamente desenvolve problemas de sono, cansaço, estresse e fadiga.

Assim sendo, celular é bom para quem sabe usá-lo e ruim para quem não sabe usá-lo.

O T8 é iniciado com a apresentação de uma tomada de posição denominada por Charaudeau (2012) de asserção inicial ou a premissa de que o uso excessivo do celular prejudica os jovens. Interessante que essa premissa vem implícita no primeiro parágrafo na forma de uma afirmação “ao decidir quando é a hora certa de dar um celular para o filho jovem os pais devem levar em consideração os efeitos negativos do uso prolongado do aparelho.”

Na sequência, apresenta para justificar, o argumento exemplificativo explícito no quarto parágrafo “um estudo comprovou que o adolescente que usa celular continuamente desenvolve problemas de sono, cansaço, estresse e fadiga”. Essa forma de justificativa, usando a voz do outro, no caso, uma pesquisa compartilhada por muitos, é segundo Costa e Foltran (2013), uma forma de desconstruir a argumentação. Essa forma, para Cavalcante (2013), apresenta os dados que vão direcionar a uma provável conclusão. Corroborando com Cavalcante, também para Faria e Alencar (2014), esse tipo de justificativa, representa um conjunto de pressupostos socialmente compartilhados e que, por isso mesmo, servem de apoio para os argumentos, a fim de que nem tudo precise ser explicitado, porque já é conhecido.

O T8 é finalizado com a asserção que “apesar dos efeitos do uso prolongado do celular, o uso adequado é uma boa alternativa”. Essa asserção de chegada, para Charaudeau (2012) representa o que deve ser aceito em decorrência da asserção de partida. Em relação aos aspectos estruturais, vemos que o T8 apresenta de modo adequado, os elementos da lógica argumentativa esperado no gênero artigo de opinião.

O quadro 09 compara os elementos observados nas produções T7 e T8:

QUADRO 09: Plano Composicional da Sequência Argumentativa T7 E T8

PLANO COMPOSICIONAL DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA	PRODUÇÃO NÃO MEDIADA (PNM)	PRODUÇÃO MEDIADA (PM)
	TEXTO 7	TEXTO 8
Dados, premissa, asserção de	Há.	Há.

partida.	<i>A internet e a invasão da privacidade.</i>	<i>Os efeitos negativos do uso prolongado do celular</i>
Escoramento de inferências, asserção de passagem.	Não há.	Há argumento. <i>Os problemas desenvolvidos no adolescente pelo uso prolongado do celular.</i>
Conclusão, asserção de chegada.	Não há.	Há conclusão. <i>O uso adequado do celular é uma boa alternativa.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

(T9 – PNM)

SE EXPONDO DE MAIS

E e não e as pessoas qui botam muitas coisas sober suas vidas na internet se expondo demais. As vezes botar coisas qui vai li prejudicar mas essas pessoas não pensão antes de expor essas coisas na internet como fotos, vídeo entre outras coisas.

O T9, construído em um único parágrafo apenas, ilustra um exemplo de total desconhecimento de organização da lógica argumentativa. A argumentação não se limita a uma sequência de frases, para Charaudeau (2012) toda relação argumentativa se compõe de pelo menos três elementos: uma asserção de partida (dado, premissa), uma asserção de chegada (conclusão) e uma (ou várias) asserção de passagem que permite passar de uma ou outra (inferência, prova, argumento).

No caso, o T9 não apresenta de forma gradativa uma tomada de posição, nem argumentação e nem tampouco uma conclusão, configura apenas um “amontoado” de palavras sem nexos. Segundo Bronckart (2012), o raciocínio argumentativo implica na existência de uma tese, a partir da qual são propostos dados novos que orientam para uma conclusão, que no caso do texto inexistem, prejudicando a lógica argumentativa. Além disso, a ausência quase total da pontuação, a falta de organização das ideias e a disposição gráfica, prejudicaram a progressão do texto e principalmente o entendimento do interlocutor.

(T10 – PM)

O USO DE APARELHOS TECNOLÓGICOS

*Os avanços tecnológicos estão transformando o modo de vida das pessoas, os telefones celulares não são exceção, estes aparelhos podem ser encontrados nas mãos de todos, **desde** adolescente **a** idosos.*

*Os celulares, **com certeza**, causam transtorno dentro de uma sala de aula, principalmente os mais modernos. Há desde alunos que colam nas provas através de*

*torpedo SMS, Bluetooth e envio de fotografia das questões, até os que se distraem na internet 3G ouvindo as milhares de músicas armazenadas no seu celular. **E ainda** por cima compartilhando o fone de ouvido com o colega do lado.*

O uso do celular em sala de aula atrapalha **porque** o aluno só fica no facebook e nas redes sociais.

O T10 demonstra em sua estrutura a asserção de partida “configurada sob a forma de enunciado” (CHARAUDEAU, p.209, 2012), que é “(...) o avanço tecnológico, representado pelo celular transformando a vida das pessoas, de adolescentes a idosos”. Com essa afirmação propõe uma “inserção da orientação argumentativa” (CAVALCANTE, 2013, p. 67).

Como argumentação (asserção de passagem) apresenta que o uso do celular pelos adolescentes na sala de aula causa transtornos, utilizando exemplos para ilustrar os transtornos provocados pelo uso do celular em sala de aula (colar nas provas, distração na internet, ouvir músicas). Essa etapa mostra a contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida e a explicitação do posicionamento assumido.

O T10 não apresenta, contudo, uma conclusão, com isso prejudica a argumentação, que segundo Charaudeau (2012) é resultado de uma combinação textual entre diferentes componentes com finalidade persuasiva, no caso do texto, faz-se ausente o componente da conclusão, deixando de explicitar a posição defendida perante a questão e perante os argumentos apresentados.

O quadro 10 compara os elementos observados nas produções T9 e T10:

QUADRO 10: Plano Composicional da Sequência Argumentativa T9 E T10

PLANO COMPOSICIONAL DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA	PRODUÇÃO NÃO MEDIADA (PNM)	PRODUÇÃO MEDIADA (PM)
	TEXTO 9	TEXTO 10
Dados, premissa, asserção de partida.	Não há.	Há. <i>O uso do celular transformando a vida das pessoas de adolescentes a idosos.</i>
Escoramento de inferências, asserção de passagem.	Não há.	Há argumento. <i>O uso do celular pelos adolescentes em sala de aula causa transtorno.</i>
Conclusão, asserção de chegada.	Não há conclusão.	Não há conclusão.

Fonte: Elaborado pela autora.

(T11 – PNM)*A tecnologia e a invasão da privacidade*

A tecnologia nos dias atuais serve para ajudar e prejudicar as pessoas para ajudar as pessoas fazendo compras pela internet sem precisar sair de casa para fazer transferências de dinheiro para falar com outras pessoas pelas redes sociais para prejudicar as pessoas pelas suas contas e postando fotos íntimas pela internet.

Como podemos observar, o T11 é composto de apenas um parágrafo. Não há apresentação efetiva de uma premissa. Verificamos que houve uma tentativa de apresentar uma asserção inicial de que a tecnologia tem seu lado positivo e seu lado negativo, no entanto, não há uma progressão ou como propõe Charaudeau (2012), uma asserção de passagem que é o elemento de base da relação argumentativa, além disso, não apresenta asserção de chegada.

Para Bronckart (2012) o protótipo da sequência argumentativa apresenta-se como uma sucessão de quatro fases; premissas, argumentos e contra-argumentos e conclusão. No exemplo analisado esses elementos estão ausentes, além disso, a falta de pontuação e de organização das ideias prejudicou a progressão do texto e principalmente o entendimento do interlocutor. Deixando assim, de apresentar uma lógica argumentativa tendo em vista que “a argumentação não se limita a uma sequência de frases ou de proposições” (CHARAUDEAU, 2012, p. 203).

(T12 – PM)*Os jovens de hoje*

*Eles estão sujeitos a grandes perigos, têm acesso fácil a tecnologia através do uso de celular integrando todas as redes sociais tais como facebook, instagram. Isso tem que ter um controle, os pais têm procurar saber mais com quem seus filhos estão falando e o que eles estão fazendo. **É verdade que** nos dias de hoje os jovens estão sujeitos a qualquer coisa, **como** drogas, pedófilos, roubos e bebidas, os pais devem procurar seus filhos onde estiverem.*

*Nas redes sociais o jovem está exposto e vulnerável **porque** qualquer tipo de pessoa se passa por outra mantendo um perfil falso, **assim** ela ou ele se aproxima do jovem com má intenção. **Por isso** os pais têm que fazer tudo para proteger seus filhos, **mesmo que** eles não concordem, **porque** o mundo de hoje não dá para confiar nem mesmo na sua própria família.*

***Sou a favor** dos pais que usam GPS do celular para saber onde seu filho está, **assim** o jovem vai ficar mais protegido de algumas pessoas. Algumas pessoas não*

concordam com isso, veja seu filho vai ficar desprotegido ou até mesmo ir para o caminho errado, o caminho do roubo, da morte e das drogas.

Para as pessoas que não concordam, pensem que a proteção dos seus filhos, ele vai ser uma pessoa boa, de bem com a vida, graças aos pais protetores que tiveram no momento certo.

O T12 é iniciado com uma asserção de partida que aproveita o título como elemento inicial da asserção, uma vez que usa “eles estão sujeitos a grandes perigos...” (eles = os jovens). Apresenta também a asserção de passagem, através do que Charaudeau (2012) chama de justificativa da relação de causalidade unindo asserção inicial à asserção de chegada, no caso, o argumento é configurado no segundo parágrafo à vulnerabilidade a que os jovens estão expostos, representada pelos perfis falsos nas redes sociais.

Apresenta como conclusão (asserção de chegada) uma forma de afastar a vulnerabilidade a que os jovens estão expostos via internet: a vigilância dos pais. O T12 foi prejudicado pela falta de organização nas ideias e pela falta do “bem argumentar”, como bem explicita Charaudeau (2012) o sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento, no caso em análise, essa argumentação apresenta-se frágil deixando de apresentar uma nova tese consequente aos argumentos e contra-argumentos.

O quadro 11 compara os elementos observados nas produções T11 e T12:

QUADRO 11: Plano Composicional da Sequência Argumentativa T11 E T12

PLANO COMPOSICIONAL DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA	PRODUÇÃO NÃO MEDIADA (PNM)	PRODUÇÃO MEDIADA (PM)
	TEXTO 11	TEXTO 12
Dados, premissa, asserção de partida.	Não há.	Há. <i>Os jovens estão sujeitos a grandes perigos nas redes sociais através do celular</i>
Escoramento de inferências, asserção de passagem.	Não há.	Há argumento. <i>A vulnerabilidade dos jovens diante das redes sociais.</i>
Conclusão, asserção de chegada.	Não há.	Há conclusão. <i>A vigilância dos pais para afastar o perigo a que os filhos estão sujeitos nas redes sociais.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos textos revela a estrutura dos componentes da sequência argumentativa presentes nos *artigos de opinião* produzidos pelos alunos do 9º ano sem mediação do professor e com mediação do professor. Para Adam (2011), a caracterização global de um texto resulta de um efeito dominante de uma sequência em sua estrutura: narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva ou dialogal. A estrutura argumentativa não se limita a uma sequência de frases ou proposições ligadas por conectores lógicos, mas sim o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva. Ducrot (1989) propõe que o estudo da argumentação tem por função “orientar” a sequência do discurso e, portanto, representar uma maneira de agir sobre o outro. Trata-se, assim, da argumentação como lógica estabelecida pela linguagem e representada na sequência argumentativa, nos processos da lógica, do pensamento e do raciocínio.

Os resultados da análise dos elementos da sequência argumentativa verificados nos artigos de opinião estão sintetizados nos quadros 12 e 13. O quadro 12 demonstra o total de textos produzidos sem mediação - PNM (T1, T3, T5, T7, T9, T11) nos quais se evidenciou o uso dos elementos da lógica argumentativa.

QUADRO 12: Textos Não-Mediados e o Esquema da Sequência Argumentativa.

TEXTOS	CONSTATAÇÕES
T1, T3, T5, T7	Apresenta premissa (asserção de partida)
T1 T5	Apresenta escoramento de inferências: prova, argumento, restrição (asserção de passagem)
NENHUM	Apresenta conclusão (asserção de chegada)

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 12, verificamos que:

a) dos seis textos não mediados, dois não apresentam premissa/asserção de partida: textos T9 e T11, enquanto quatro textos T1, T3, T5, T7 empregaram, mesmo com dificuldade, asserção de partida ou premissa; b) em relação ao escoramento de inferências/ inserção de passagem, dos seis textos não mediados, apenas os textos T1 e T5 apresentam essa asserção, enquanto 04 textos T3, T7, T9 e T11 deixaram de apresentar esse elemento base da relação argumentativa; c) a inserção de chegada ou conclusão não se faz presente em nenhum dos seis textos analisados.

O segundo quadro apresenta o total de textos produzidos com mediação - PM (T2, T4, T6, T8 T10 e T12) verificando os elementos da lógica argumentativa empregados.

QUADRO 13: Textos Mediados e o Esquema da Sequência Argumentativa

TEXTOS	CONSTATAÇÕES
T2, T4, T6, T8, T10, T12	Apresenta premissa (asserção de partida)
T2, T4, T6, T8, T10, T12	Apresenta escoramento de inferências: prova, argumento, restrição (asserção de passagem)
T2, T4, T6, T8, T12	Apresenta conclusão (asserção de chegada)

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 13, verificamos que:

a) todos os textos mediados T2, T4, T6, T8 T10 e T12 apresentam premissa/asserção de partida; b) todos os textos mediados T2, T4, T6, T8 T10 e T12 apresentam escoramento de inferências/ asserção de passagem; c) a asserção de chegada ou conclusão, com exceção do texto 10, todos os demais T2, T4, T6, T8 e T12 apresentam esse elemento da lógica argumentativa.

O *artigo de opinião*, como destaca Gagliard e Amaral (2010), toma determinado acontecimento que ofereça polêmica e se posiciona enfocando um aspecto. A partir daí, utiliza *argumentos* que comprovem sua *tese* (...) retoma tudo o que disse, em uma *conclusão*. Assim, no que concerne à organização do plano composicional da sequência argumentativa, nenhum dos textos produzidos sem mediação do professor atendeu, satisfatoriamente, à proposta de produção de um *artigo de opinião*, tendo em vista que todos os textos deixaram de apresentar pelo menos um dos três elementos que compõe uma sequência argumentativa, conforme propõem Adam (2011); Cavalcante (2013); Charaudeau (2012): dado, premissa, tese ou asserção de partida; escoramento de inferências, prova, argumento, restrição ou asserção de passagem e conclusão ou asserção de chegada.

Para Guimarães (2002), a organização textual se deve, em parte e fundamentalmente à orientação argumentativa, constituindo a coesão e a coerência textual. Nesse entendimento, os textos não mediados, em sua grande maioria, apresentam um discurso com a estrutura comprometida, especialmente no que concerne à argumentação que é “uma das atividades estruturantes do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade”

(KOCH, 2011, p. 154). Além disso, falta continuidade nas ideias, quebras localizadas de coerência que prejudicam a qualidade do texto como um todo.

Em contrapartida, na análise dos textos mediados, de maneira geral, verificamos a presença dos elementos da lógica argumentativa propostos por Adam (2011); Cavalcante (2013); Charaudeau (2012): dado, premissa, tese ou asserção de partida; escoramento de inferências, prova, argumento, restrição ou asserção de passagem e conclusão ou asserção de chegada (vide quadro 13). Sendo que em alguns textos (T2 e T6), na sequência da lógica argumentativa foram utilizadas exemplificações, para sustentar a inserção inicial e fortalecer a argumentação. A presença dos elementos da lógica argumentativa, nesses textos, permite a interação com o leitor na medida em que discute uma questão polêmica e apresenta a sua resposta, valendo-se de argumentos que na articulação do texto é o “elo que permite a passagem da asserção 1 para a conclusão” (CHARAUDEAU, 2012, p.212).

O resultado da análise, pelo significativo acréscimo do número de elementos da lógica argumentativa empregados nas PM, leva-nos a considerá-los melhor estruturados textualmente do que as PNM, levando-nos a entender que a ação mediadora do professor como ação didática é fundamental para orientar a produção de textos, contribuindo efetivamente para a organização composicional da lógica argumentativa que “no plano geral, da argumentação é vista como a busca da persuasão de um auditório (alocutário) pelo locutor” (GUIMARÃES, 2001, p. 24), esse objetivo é visivelmente concretizado nos textos: T2, T4, T6, T8 e T12, produzidos a partir de uma sequência de atividades planejadas e, principalmente, mediadas pelo professor.

3.2 Os Operadores Argumentativos e as Relações de Sentido

Nesta seção analisamos o emprego de operadores argumentativos evidenciando as relações de sentido por eles estabelecidas nas produções textuais dos alunos do 9º ano. A análise do emprego dos elementos articuladores parte do entendimento de que esses elementos orientam o percurso do texto, organizando as ideias de maneira que se tenha uma sequência, uma conexão entre as partes, formando um sentido geral (ANTUNES, 2010). Nesta linha de entendimento, a escolha de certas palavras não é por acaso e os elementos articuladores têm o papel de conectar, num escrito, as partes entre si, introduzindo e/ou acrescentando

argumentos novos, indicando oposição a uma afirmação anterior, por fim, concluindo.

Nossa análise, embora focalizando trechos, está orientada para a apreensão dos aspectos globais do texto e do sentido que os operadores argumentativos representam para o conjunto, da forma como orienta Antunes (2010, p. 65) “o entendimento do texto como um todo, daquilo que perpassa por inteiro e que confere sentido às suas partes e a seus segmentos constitutivos”. Os trechos analisados foram retirados do *corpus* (conf. anexo), transcritos exatamente como os alunos escreveram e devidamente enumerados de 1 a 12, sendo as Produções Não Mediadas (PNM) os textos T1, T3, T5, T7, T9, T11 e as Produções Mediadas (PM) os textos T2, T4, T6, T8, T10, T12. Os trechos são identificados conforme o parágrafo em que se encontram nos textos para facilitar a localização no decorrer da análise.

Avaliamos os dados das produções nos textos a partir dos pares T1 e T2, T3 e T4, T5 e T6, T7 e T8, T9 e T10, T11 e T12, textos de números ímpares Produções Não Mediadas (PNM) e textos de números pares Produções Mediadas (PM) de um mesmo aluno. Após a análise individual de cada par de texto, apresentamos um quadro resumo da análise. Ao final da seção, apresentamos uma análise geral desse aspecto verificado em todos os textos. Tomamos como referencial teórico os fundamentos propostos por Koch (2011, 2013a, 2013 d), Ducrot (1972, 1989), Adam (2011), Bronckart (2012) e Charaudeau (2012).

Na sequência, exemplificamos os operadores argumentativos mais presentes nos textos, analisando a respectiva função argumentativa.

Par T1 e T2

*A tecnologia chegou a ponto de comprometer nossa privacidade. Vivemos hoje a era da evolução, onde tudo é possível, **Até mesmo** saber da vida alheia. **Já** vimos famosos serem espionados por drones e detetives utilizando inovações tecnológicas para descobrirem fidelidade ou infidelidade de casais **mas** isso tem que acabar. (...)*

(T1 – PNM - primeiro parágrafo).

(...)

***Primeiramente** vale lembrar que o celular possui ferramentas essenciais para auxiliar o aluno, calculadora, internet, e outros aplicativos que podem ser necessários numa aula, **porém** é preciso saber usá-los. O celular é uma ferramenta parecida com um carro, **se** não souber usar, **ao invés** de ajudar, só vai atrapalhar.*

*Da maneira sem controle como é usado, o celular atrapalha, **mas** é possível mudar isso, depende dos alunos e dos professores. (...)*

*(...) o celular não deve ser proibido, **e** sim utilizado como uma ferramenta didática. **Por exemplo**, numa universidade em Brasília, todo o conteúdo de um livro é baixado no celular, isso por um aplicativo, **também**, os alunos com os celulares gravam as aulas e não tem problema algum. **Além disso**, a cada dia que passa surgem novos celulares e novos aplicativos. (...)*

***Por fim**, a tecnologia vai avançar, **e** precisamos nos preparar para o que vem, porque, para ser sincero, nossa sociedade é que precisa avançar. **Assim**, precisamos ter consciência e saber aproveitar tudo do universo tecnológico, **pois** a tecnologia está presente em tudo, **e** querendo ou não, temos que conviver com ela.*

(T2 – PM – segundo, terceiro e quarto parágrafos).

Verificamos que no T1, o primeiro parágrafo é iniciado com a afirmação de que a tecnologia compromete nossa privacidade. É a tese apresentada, no entanto, faltam fundamentos consistentes para deixar claro ao interlocutor o posicionamento assumido no texto.

Na sequência é acrescentado um argumento à ideia inicial, a partir do uso do operador de gradação **até mesmo**, que, segundo Koch (2011); Antunes (2010) assinala um argumento mais forte de uma escala no sentido de uma determinada conclusão. É empregado, também, o operador de pressuposição **já** para introduzir um conteúdo pressuposto “a invasão da privacidade”, no entanto, como se percebe, o uso deste operador no texto não assinala e nem reforça o argumento apresentado. Da mesma forma, acontece, na sequência, com o emprego do operador de contrajunção **mas**, que segundo Koch(2013a) tem a função de contrapor enunciado de orientações argumentativas diferentes, prevalecendo a orientação do enunciado introduzido pelo referido operador.

Nesse contexto de uso, o operador de contrajunção **mas** é usado para contrapor o enunciado anterior, no caso, a espionagem. Entretanto, a fragilidade da contraposição não fortaleceu o argumento, como em geral se espera do uso desse operador, ao contrário, no contexto empregado, esse operador reforça ainda mais para o interlocutor do texto a necessidade de uma fundamentação, de um suporte mais consistente, para que essa contraposição possa fazer efeito e as ideias do texto progridam. No T1, fica evidenciado a dificuldade na organização das ideias,

chegando a comprometer as possíveis inferências que poderiam ser feitas pelo interlocutor.

Já no segundo parágrafo do T2, produzido com ação mediadora do professor, é elencada uma série de argumentos coerentes entre si, para fundamentar o posicionamento já explicitado no primeiro parágrafo “o uso do celular em sala de aula deve ser aceito”. Os argumentos do segundo parágrafo são introduzidos pela expressão **primeiramente**, denominada por Koch (2014) de articulador de conteúdo proposicional, que, para a autora, serve para sinalizar as relações espaciais e temporais entre estados e coisas a que o enunciado faz referência ou estabelecer entre eles relações de caráter lógico-semântico. Essa expressão é denominada por Adam (2011) de organizador textual enumerativo. Para o teórico esse organizador “segmenta e ordena a matéria textual combinando, muitas vezes, valor de ordem com um valor temporal” (p.183). No caso em análise, funciona como um marcador de integração linear que abre uma série de elementos para reforçar a tese apresentada no início do texto.

Interessante ressaltar que no segundo parágrafo, é empregado o operador de contrajunção **porém** para lançar os argumentos. Conforme Koch (2011, 2013a) esse operador contrapõe enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a orientação do enunciado introduzido pelo referido operador. Nesse texto, verifica-se a intenção que o enunciado introduzido pelo operador de contrajunção **porém** “*é preciso saber usá-lo*” prevaleça sobre o anterior “... *o celular possui ferramentas essenciais para auxiliar o aluno...*”. Como vemos, no T2, os argumentos utilizados são fortes o suficiente para sustentar a tese apresentada inicialmente, sendo ressaltados pela força que o operador de contrajunção **porém** imprimiu ao contexto do enunciado.

Ainda no T2, ao empregar os operadores **se/ ao invés** que para Koch (2011) são operadores que redefinem o conteúdo do primeiro, percebemos um reforço no comprometimento com a verdade do que nele foi veiculado, condicionando os benefícios do celular com o seu uso correto, caso isso não ocorra, o celular vai deixar de ser benéfico. Na continuidade, o segundo parágrafo do T2, parece satisfatório o uso do operador de contrajunção **mas**, que para Ducrot (1989, apud KOCH, 2011, p. 104), é argumentativo por excelência.

A aceitação desse postulado é pertinente na medida em que ao coordenarem-se dois elementos semânticos **p** e **q** por meio do morfema **mas**,

acrescentam-se a **p** e **q** duas ideias : a) que existe uma conclusão **r** que se tem clara na mente e que pode ser facilmente encontrada pelo destinatário, sugerida por **p** e não confirmada por **q**, isto é, **p** e **q** apresentam orientações argumentativas opostas em relação a **r**; b) que a força de **q** contrária a **r** é maior que a força de **p** a seu favor, o que faz com que o conjunto **p mas q** seja orientado no sentido de **não-r (-R)**. Isso significa, em se tratando de argumentação, que o produtor do texto se apóia no segundo enunciado, e por esse motivo imprime-lhe maior força argumentativa com a finalidade de conduzir o leitor a uma conclusão **n-r**. É o que vemos ainda no segundo parágrafo do T2 “**(p)** *Da maneira sem controle como é usado, o celular atrapalha, **mas** é possível mudar isso (...) **(q)**.*” Sendo, portanto, o operador argumentativo de contrajunção **mas**, empregado de forma satisfatória nesse contexto.

No terceiro parágrafo do T2, ao defender a ideia de que o celular deve ser usado na sala de aula, é introduzida uma exemplificação a partir do uso do operador **por exemplo**, que, nas palavras de Koch (2013a), abre espaço para uma declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro enunciado. Para isso, no texto é utilizado o exemplo do que acontece em uma universidade em Brasília que usa o celular como instrumento didático, para ilustrar e fortalecer a declaração anterior. Na sequência, no T2, é empregado o operador de extensão **também** que para Koch (2011, 2013a) é um operador que opera em nível de duas asserções, igualando-as quanto à força argumentativa.

Assim para a autora, qualquer que seja a intenção argumentativa de um locutor no ato da enunciação, significa dizer que os argumentos **p** e **q** têm a mesma força, sendo no terceiro parágrafo do T2, **p** = *os alunos com os celulares gravam as aulas e não tem problema algum* e **q**= *a cada dia que passa surgem novos celulares e novos aplicativos. Cabe ao aluno utilizar o celular da maneira certa*. No T2 vemos, também, o emprego do operador de conjunção **além disso** para adicionar uma nova informação no enunciado, ampliando as vantagens do celular. Observamos que o conector sinaliza o argumento mais forte da escala, orientando o sentido para uma conclusão de que o celular deve ser usado na sala de aula.

Para finalizar o T2, é empregado, satisfatoriamente, no quarto parágrafo, o operador **por fim**. Para Adam (2011), os operadores **por fim, assim sendo, pois** são conectores argumentativos marcadores de integração linear conclusivos, também para Koch (2011, 2013a) os operadores **por fim, assim, enfim** introduzem

enunciados de valor conclusivo em relação a dois (ou mais) atos da fala anteriores que contêm as premissas, uma das quais, geralmente, permanece implícita, por tratar-se de algo que é voz geral, de consenso em dada cultura, ou então, verdade universalmente aceita.

Para Ducrot (1972), a conclusão equivale a uma nova tese ou ponto de vista do enunciador. Do ponto de vista da Semântica Argumentativa, os operadores de conclusão, determinam e orientam o discurso na medida em que coloca em evidência as conclusões a que os enunciados possibilitam chegar. Guimarães (2002), conforme apropriação da posição encontrada nas gramáticas e adaptação ao ponto de vista da semântica argumentativa, defende que o operador **assim** estabelece uma relação de conclusão que ele caracteriza como sendo uma relação argumentativa entre **a** e **c** que se constitui pela enunciação, ou seja, o papel do operador **assim** é conclusivo porque estabelece uma relação entre o enunciado antecedente e o conseqüente, de modo que o que se diz no segundo enunciado é conclusão do que se diz no primeiro. Constituindo-se satisfatório o emprego dos operadores **por fim, assim e pois** no T 2.

O quadro 14 demonstra a comparação entre o T1 e T2 em relação ao emprego de operadores argumentativos, vejamos:

QUADRO 14: Emprego de Operadores Argumentativos em T1 E T2

	TEXTO 1 – PNM	TEXTO 2 – PM
OPERADORES ARGUMENTATIVOS EMPREGADOS	mas, já, até mesmo	primeiramente, porém, ao invés, se, mas, também, por exemplo, além disso, assim, por fim, pois

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na análise e no quadro 14, verificamos que:

- a) no T1 foram poucos operadores argumentativos empregados;
- b) no T1 o emprego de operadores argumentativos não foi satisfatório, prejudicado, em parte, pela desorganização nas ideias que contribuiu para fragilizar a força que o uso dos operadores poderia imprimir à orientação do texto;
- c) no T2 o emprego de operadores argumentativos foi ampliado e diversificado, consideravelmente, apresentado emprego satisfatório;

d) no T2 o emprego de operadores argumentativos foi satisfatório, conseguiu estabelecer e intensificar a argumentatividade e as relações de sentido estabelecidas através desses elementos.

Par T3 e T4

*Nos dias atuais a tecnologia está em toda parte do mundo, por vários meios como, em computadores, celulares, tablets, **mas** o principal deles é a internet.*

*A internet é um meio tecnológico que pode nos ajudar, divertir, **mas** também pode nos fazer muito mal, porque tem gente que procura namorado(a) na internet, **mas** há pessoas que se passam por outras (...).*

***Também** tem o caso das redes sociais e uma delas é o facebook. Ele pode ser um excelente meio de comunicação se a pessoas souberem usa-lo, **mas** tem pessoas que colocam tudo que fazem ou estão fazendo no facebook e tem **também** as pessoas que colocam fotos nuas.*

(T3 – PNM – primeiro, segundo e terceiro parágrafos).

*O uso excessivo do celular é um problema cada vez maior no mundo inteiro, **pois** está atrapalhando em quase todas as áreas, **tanto** no trabalho **como** no estudo.*

*O uso desse aparelho vem atrapalhando muitas pessoas **porque** elas ficam mexendo em seus celulares **e** não conseguem se concentrar no que estão fazendo.*

***Está certo que** algumas pessoas usam o celular para ajudá-los, (...), **no entanto**, a maioria usam o celular para entrarem nas redes sociais como Facebook, Whatsapp, Instagram entre outros, **dessa forma** se concentram apenas nessas redes (...)*

***Enfim**, o uso do celular atrapalha a maioria das pessoas no que estão fazendo, seja estudando ou trabalhando, **no meu ponto de vista**, no caso da sala de aula, todas as pessoas (alunos e professores) deveriam deixar os celulares na portaria (...)*

(T4 – PM- primeiro, segundo, terceiro e quarto parágrafos).

Observamos, no T3, produzido sem mediação do professor, o emprego do operador argumentativo **mas** em quatro situações. O operador **mas** é denominado por Adam (2011) de conector contra-argumentativo marcador de um argumento forte. Como vemos, o texto é iniciado com a afirmação de que a tecnologia está em toda parte, através de vários meios, destacando como principal meio a internet, para isso no texto é empregado, no primeiro parágrafo, o operador de contração **mas**

para enfatizar e destacar a internet como a principal forma de tecnologia, no entanto, na sequência, o texto manifesta fragilidade no posicionamento evidenciado, principalmente, pela ausência de elementos de tomada de posição que poderia ser explicitada a partir dos argumentos. A consequência dessa fragilidade repercute na falta de consistência das ideias apresentadas, pois mesmo utilizando operadores argumentativos de contrajunção repetidamente no segundo e terceiro parágrafos, esses não contribuíram muito para a composição de argumentos que pudessem ser defendidos.

No terceiro parágrafo do T3, observamos por duas vezes o emprego do operador de conjunção **também**, para Koch (2011) esse operador tem a função de somar argumentos a favor de uma mesma conclusão, no entanto, a fragilidade na estruturação entre as ideias do texto, como já mencionado, prejudicou o entendimento do interlocutor e, por conseguinte, o uso do operador para agregar essa nova informação não estabeleceu uma relação de sentido que deveria, se tivesse sido empregado de forma satisfatória.

Esse texto é um exemplo de que o simples emprego de operadores argumentativos não garante um texto coerente que possa influenciar o interlocutor (KOCH, 2011). Verificamos assim, que no T3 houve um emprego de operadores argumentativos, repetidamente, no entanto, o emprego não foi suficiente para conferir ao texto firmeza na orientação argumentativa, tendo em vista o emprego de forma insatisfatória. Koch (2011, 2013a), enfatiza que o encadeamento dos segmentos do texto só é possível a partir dos operadores argumentativos, daí a importância do emprego adequado para encadear atos de falas distintos.

O T4, mediado pelo professor, inicia introduzindo a opinião a respeito do uso excessivo do celular como um problema para todos. Opinião é reforçada através do uso adequado do operador de justificação **pois**, responsável, nas palavras de Koch (2011) pelo encadeamento de um novo segmento discursivo, que justifica o ato anterior, reforçando o posicionamento. De acordo com Adam (2011) o operador **pois** pode ter vários sentidos como: explicação, conclusão e causalidade, no texto foi empregado encadeando um novo segmento discursivo, no sentido explicativo do ato anterior para explicar/justificar as áreas que estão sendo afetadas pelo uso indevido do celular. Ainda no primeiro parágrafo do T4, além do uso do operador de justificação **pois**, o posicionamento no texto é reforçado também, com o uso dos operadores de conjunção **tanto...como** que para Koch (2011) são operadores de

comparação, podendo ser considerados uma espécie de cruzamento sintático entre **tão(como) ...como (quanto)** e **como (tal...como)**, que no texto em análise, estabelece uma comparação entre as áreas em que o uso excessivo do celular pode atrapalhar.

O operador argumentativo **porque** é considerado por Koch (2013) de explicação ou justificativa, tendo como função encadear sobre um primeiro ato de fala, outro ato que justifica ou explica o ato anterior, ou seja, o operador **porque** introduz uma justificativa da asserção anterior, uma nova enunciação que toma a primeira como tema. O uso desse operador conecta dois segmentos do discurso por causa-efeito, explorando as relações semânticas reconhecidas e aceitas anteriormente, em T4 o operador **porque** é utilizado no segundo parágrafo para explicar porque/como o celular atrapalha a vida das pessoas, confirmado o que propõe Charaudeau (2012) quando explicita que o operador **porque** indica uma operação que se inscreve numa relação de “causalidade explicativa”, expressa tipicamente por “A1 **porque** A2”, sendo no T4, A1= *O uso desse aparelho vem atrapalhando muitas pessoas / A2 = **porque** elas ficam mexendo em seus celulares e não conseguem se concentrar no que estão fazendo.*

Ao final do segundo parágrafo do T4, o operador de conjunção é empregado para somar argumentos para reforçar a tese defendida ligando dois atos de linguagem “ **e não conseguem se concentrar no que estão fazendo**”. Confirmando o que postula Koch (2011) para quem o operador **e** expressa conjunção, ou seja, soma argumento a favor de uma mesma conclusão, ou, como expressa Charaudeau (2012), tem-se uma operação de adição.

O terceiro parágrafo do T4, é iniciado pela expressão **Está certo que** considerada por Adam (2011) conector contra-argumentativo marcador de um argumento fraco, bem empregado nesse contexto, visto que inicia com o argumento “ **Está certo que** *algumas pessoas usam o celular para ajudá-los(...)* que será logo na sequência contraposto pelo operador de contrajunção **no entanto**, “através do qual se contrapõem enunciados de orientação argumentativa diferente, devendo prevalecer o enunciado introduzido pelo operador” (Koch, 2013a, p.73), no texto, é usado para contrapor o argumento anterior e fortalecer o argumento principal, no caso, “**no entanto**, *a maioria usam o celular para entrarem nas redes sociais como Facebook, Whatsapp, Instagram entre outros*”, o uso inadequado do celular para navegar nas redes sociais que é logo confirmado pelo operador **dessa forma** que

Para Koch (2011) soma argumentos a favor de uma mesma conclusão, como acontece no texto: “**dessa forma se concentram apenas nessas redes(...)**”.

A conclusão, no T4, é introduzida de forma satisfatória pelo operador **enfim**: “**Enfim, o uso do celular atrapalha (...)**”, reafirmado explicitamente uma ideia particular, fazendo uso da primeira pessoa através do emprego do operador **no meu ponto de vista**, marcando o posicionamento diante da questão defendida, conforme propõe Koch (2013a), quando aduz que esse operador funciona como um modalizador da atitude do enunciador diante do evento de que fala o enunciado.

O quadro 15 demonstra a comparação entre T3 e T4 em relação ao emprego de operadores argumentativos, vejamos:

QUADRO 15: Emprego de Operadores Argumentativos em T3 E T4

	TEXTO 3 – PNM	TEXTO 4 – PM
OPERADORES ARGUMENTATIVOS EMPREGADOS	mas, também	pois, tanto... como, porque, e, está certo que, no entanto, dessa forma, enfim, no meu ponto de vista

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na análise e no quadro 15, verificamos que:

- no T3 houve emprego de poucos operadores argumentativos;
- no T3 o emprego de operadores argumentativos não foi satisfatório para conferir no percurso do texto, uma orientação argumentativa.
- no T4 houve emprego de operadores argumentativos diversificados e em grande número;
- no T4, verificamos que houve não apenas aumento e diversidade de emprego de operadores argumentativos, mas também o uso mais satisfatório contribuindo para conferir maior força argumentativa ao texto.

Par T5 e T6

*A tecnologia mudou muito, está muito mais avançada. As redes sociais, **como** o facebook, whatsapp, instragram. Twiter, telegram, estão atrapalhando os estudantes, estão viciados.*

(...)

*Tem pessoas que postam fotos nuas, isso atrair muita coisa, **como** estrupadores das redes sociais.(...)* (T5- PNM- primeiro e terceiro parágrafos).

O uso do celular na sala de aula, do ponto de vista de muitas pessoas atrapalha, **no entanto**, pode ajudar de alguma forma, **desde que** o aluno use de forma adequada. (...).

O uso do celular pode **também** ajudar **como por exemplo**, numa simples pesquisa, em uma calculadora, pode ser útil, para várias coisas em geral. E por último é ruim **porque** atrapalha o aluno e as pessoas à sua volta.

Assim sendo, o celular é bom para quem sabe usar dentro da escola e ruim para quem não sabe usar, e **sem dúvida** muitos alunos usam o celular. (...).

(T6 – PM – primeiro, segundo e terceiro parágrafos).

No T5, percebemos a ausência quase completa do emprego de operadores argumentativos, foram utilizados apenas o operador **como**, de forma repetida, no primeiro e terceiro parágrafos, que, embora empregado adequadamente no sentido proposto por Koch (2011), especificação/exemplificação de uma declaração anterior, no caso, no primeiro parágrafo, especificando os tipos de redes sociais, e, no terceiro parágrafo, especificando o tipo de pessoa que pode compartilhar fotos postadas na internet. O emprego adequado do operador, no entanto, não foi suficiente para suprir as lacunas deixadas no texto, ocasionado pela pontuação inadequada ou inexistente em alguns momentos. A desorganização das ideias contribuiu de forma fundamental para prejudicar o entendimento do interlocutor, que ao ler o texto, percebe apenas uma junção de informações sem uma progressão adequada.

O T6, produzido com mediação do professor, é iniciado apresentando no primeiro parágrafo a defesa de que o uso do celular na sala de aula pode ajudar. Para reforçar a defesa, é empregado um operador argumentativo de contrajunção **no entanto**, segundo Koch (2013 a), contrapor enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido por esse operador, no caso, o benefício do uso do celular na sala de aula “ **no entanto**, pode ajudar de alguma forma(...)”. O enunciado introduzido pelo operador **no entanto**, é reforçado pelo uso adequado de outro operador **desde que** (de explicação, segundo Koch, 2013a), explicitando que caso o celular não seja usado de forma adequada, poderá ser prejudicial, “ **desde que** o aluno use de forma adequada. (...).”

No segundo parágrafo do T6, verificamos a presença do operador **também** que, para Koch (2011), introduz um ato de justificativa ao enunciado anterior e, um outro que liga dois argumentos **p** e **q** orientados a favor de uma mesma conclusão,

pressupondo a intenção do alocutário de considerar somente o primeiro argumento (**p**), isto é, de atribuir-lhe um caráter de exclusividade para uma conclusão **R** e recusar-se esta exclusividade, acrescentando um argumento **q** com a mesma força de **p** no sentido dessa conclusão para qual o enunciado aponta que, no T6, são os pontos positivos do uso do celular, introduzido pelo operador marcador de inclusão **também** e fortalecido pelo uso dos exemplos que ilustram os benefícios do uso do celular (numa pesquisa, como calculadora etc), introduzidos pelo operador de exemplificação **como por exemplo**, que para Koch (2011), contribui para somar argumentos a favor de uma mesma classe argumentativa.

Nesse contexto foi empregado no mesmo sentido do T5, atribuído por Koch (2011). No entanto, diferentemente do T5, o uso do **como**, no T6, mostrou-se adequado, pois ao exemplificar formas úteis do uso do celular pelo aluno, contribuiu para dar progressão ao texto, “**como por exemplo**, numa simples pesquisa, em uma calculadora, pode ser útil, para várias coisas(...)”. Ainda no segundo parágrafo é empregado o operador **porque**, considerado por Koch (2011) explicativo/justificativo, para reforçar o argumento anterior.

Para finalizar o T6, a conclusão é introduzida pela expressão conclusiva, **Assim sendo**, (...) seguida do operador, (...) **sem dúvida** muitos alunos usam o celular, que contribui para fortalecer o ponto de vista expresso no texto. Para Koch (2011) esse é um recurso argumentativo considerado de nível fundamental, funcionando como um advérbio atitudinal que introduz um julgamento do locutor, manifestando uma convicção.

O quadro 16 demonstra, de forma resumida, a comparação entre T5 e T6 em relação ao emprego de operadores argumentativos, vejamos:

QUADRO 16: Emprego de Operadores Argumentativos em T5 E T6

	TEXTO 5 – PNM	TEXTO 6 – PM
OPERADORES ARGUMENTATIVOS EMPREGADOS	como	no entanto, desde que, também, como, por exemplo, porque, assim sendo, sem dúvida

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na análise e no quadro 16, verificamos que:

a) no T5 verificamos que houve emprego de apenas um operador argumentativo;

b) no T5, embora o operador tenha sido empregado conforme propõe Koch (2011), a orientação argumentativa foi prejudicada pela desorganização das ideias apresentadas do texto, prejudicando a dimensão compreensiva.;

c) no T6, o emprego de operadores argumentativos foi ampliado e diversificado;

d) no T6 o emprego de operadores argumentativos foi satisfatório, desempenhou papel fundamental para conferir um alto grau de argumentatividade ao discurso, tornando-o mais convincente.

Par T7 e T8

*- Estamos em um momento de nossas vidas virtuais no qual qualquer clique ou movimento pode valer muito dinheiro nas mídias digitais. **Já** há alguns anos escutamos que a internet pode nos levar a um mundo sem privacidade. Será realmente invasiva e antiética? É possível usar isso a nosso favor?*

(...)

*- Todos precisamos de tecnologia para nos mantermos vivos e atualizados em uma sociedade que muda constantemente **mas** o uso excessivo desta arma para a invasão de privacidade.*

(T7 – PNM- primeiro e terceiro parágrafos).

(...)

*Muitos adolescentes hoje já possuem seus próprios celulares, **que** vem equipados para fazer ou receber telefonemas e enviar e receber mensagens de texto.*

***Mais do que** um aparelho eletrônico, tão usado, o celular é uma ferramenta para conectar filhos aos pais para segurança, **embora** este nem sempre seja principal motivo pelo qual o adolescente usa.*

(...)

***Assim sendo**, celular é bom para quem sabe usá-lo e ruim para quem não sabe usá-lo.*

(T8 – PM- segundo, terceiro e quinto parágrafos).

No T7, produzido sem mediação, percebemos o emprego de apenas dois operadores argumentativos: o operador **já**, considerado por Koch (2011) de explicação/justificativa, empregado no primeiro parágrafo de forma adequada, pois introduziu uma explicação e, no terceiro parágrafo, o operador argumentativo **mas**, que segundo Koch (2011) e Adam (2011) é considerado operador contra

argumentativo marcador de um argumento forte. No entanto, o emprego deste operador não foi adequado em T7, tendo em vista que há uma quebra na construção do enunciado que deveria apresentar um contra argumento forte em relação ao que foi dito anteriormente. A nosso ver, a ausência de um contra argumento deixou a ideia incompleta, vejamos: *“Todos precisamos de tecnologia para nos mantermos vivos e atualizados em uma sociedade que muda constantemente **mas** o uso excessivo desta arma para a invasão de privacidade”*.

Guimarães (2002), em seu estudo argumentativo sobre o **mas**, considera que este operador deva sempre aparecer depois de um enunciado negativo, como função de correção de algo suposta ou realmente dito antes, o que não foi observado no T7, em que o emprego inadequado do operador, ao invés de reforçar, tornou o enunciado vazio de significado. Ainda para o autor, o uso insatisfatório dos operadores argumentativos influencia a capacidade de expressão, argumentação e persuasão das produções argumentativas. Nos dizeres de Antunes (2010) o uso desses conectores “cumprem a função de expressar a orientação argumentativa dos enunciados, conforme seja pretendido exprimir (...)”, no caso, o autor não conseguiu estabelecer relação argumentativa de contrajunção entre os elementos que talvez fosse por ele pretendido.

No T8, mediado, destacamos, no primeiro parágrafo, o emprego satisfatório do operador argumentativo **que**, considerado por Koch (2013 a) e Adam (2011) de explicação ou justificativa. No texto em análise, esse operador tece uma explicação sobre as características dos celulares *“que vem equipados para fazer ou receber telefonemas e enviar e receber mensagens de texto”*. Também satisfatório o emprego, no início do terceiro parágrafo, do operador **“mais do que”** que para Koch (2011) estabelece uma relação de comparação entre elementos com vistas a uma dada conclusão. No caso em análise, é estabelecida a comparação que além do celular ser um aparelho eletrônico bastante utilizado para várias funções, é também uma ferramenta para conectar pais e filhos. Essa comparação estabelece ainda uma relação de superioridade do segundo termo *“ferramenta para conectar pais e filho”* em relação ao primeiro termo *“aparelho eletrônico tão usado”*.

Ainda no terceiro parágrafo do T8, muito bem empregada a conjunção **embora** que para Garcia (1978, apud KOCH, 2011, p.153), quando se diz **“A embora B”**, o argumento **A** deverá prevalecer já que embora sempre nega argumentativamente o enunciado em que aparece, no caso do T8, **A = o celular é**

uma ferramenta para conectar filhos aos pais para segurança **EMBORA** B= este nem sempre seja principal motivo pelo qual o adolescente usa. Assim, o uso desse operador, no T8, mostra-se satisfatório.

Para finalizar o T8, o quinto parágrafo é introduzido pelo operador conclusivo **assim sendo**, que para Guimarães (2002), conforme apropriação da posição encontrada nas gramáticas e adaptação ao ponto de vista da semântica argumentativa, defende que o operador **assim** estabelece uma relação de conclusão que ele caracteriza como sendo uma relação argumentativa entre **a** e **c** que se constitui pela enunciação, ou seja, o papel do operador **assim** é conclusivo porque estabelece uma relação entre o enunciado antecedente e o conseqüente, de modo que o que se diz no segundo enunciado é conclusão do que se diz no primeiro. É nessa linha de entendimento que o T8, emprega o operador **assim** para concluir a ideia, expressa anteriormente, sobre a melhor forma de usar o celular.

O quadro 17 demonstra, de forma resumida, a comparação entre o T7 e T8 em relação ao emprego de operadores argumentativos, vejamos:

QUADRO 17: Emprego de Operadores Argumentativos em T7 E T8

	TEXTO 7 – PNM	TEXTO 8 – PM
OPERADORES ARGUMENTATIVOS EMPREGADOS	já, mas	mais do que, que, embora, assim sendo

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na análise e no exposto no quadro 17, verificamos que:

- a) no T7 houve emprego de apenas dois operadores argumentativos;
- b) no T7 o emprego do operador argumentativo **já** foi satisfatório, em contrapartida, o emprego do operador argumentativo **mas** não foi satisfatório para conferir uma relação de contrajunção no percurso do texto.
- c) no T8 houve emprego de operadores argumentativos variados e em grande número;
- d) no T8, verificamos que houve não apenas aumento e diversidade de emprego de operadores argumentativos, mas também o uso mais satisfatório contribuindo para estabelecer relações semânticas de ordem argumentativa entre os segmentos, tornando mais evidente, o que está sendo defendido no texto.

Par T9 e T10

E e não e as pessoas qui botam muitas coisas sober suas vidas na internet se expondo de mais. As vezes botar coisas qui vai li prejudicar mas essas pessoas não pensão antes de expor essas coisas na internet como fotos, vídeo entre outras coisas.

(T9 – PNM- parágrafo único).

(...)

*Os avanços tecnológicos estão transformando o modo de vida (...) estes aparelhos podem ser encontrados nas mãos de todos, **desde** adolescente **a** idosos.*

*Os celulares, **com certeza**, causam transtorno dentro de uma sala de aula, principalmente os mais modernos. Há desde alunos que colam nas provas (...)até os que se distraem na internet (...). **E ainda** por cima compartilhando o fone de ouvido com o colega do lado.*

*O uso do celular em sala de aula atrapalha **porque** o aluno só fica no facebook e nas redes sociais.*

(T10-PM- primeiro, segundo e terceiro parágrafos)

O T9, produzido sem mediação é composto apenas de um único parágrafo, apresenta ausência de operadores argumentativos. Acreditamos que a ausência de operadores na construção do T9 seja pela falta do que argumentar, para Antunes (2003, p.45) “não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do *não ter o que dizer*”. Além da ausência de operadores, observamos, alguns problemas gramaticais como de pontuação (ausência total em todo o parágrafo), acentuação (as/ às) e de ortografia (qui/ que, sober/sobre) que juntos, esses fatores contribuíram para prejudicar o entendimento, por parte do interlocutor que vai ter dificuldades em entender o posicionamento apresentado ou mesmo não vai conseguir entender, em virtude do desencontro de ideias que compromete a progressão dos textos.

No primeiro parágrafo do T10, mediado, o emprego dos operadores **desde a**, considerado por Koch (2011) de comparação, foi satisfatório, tendo em vista que no contexto estabeleceu uma comparação entre a faixa etária das pessoas que usam celular “**desde adolescente a idosos**”. No segundo parágrafo do T10 temos a afirmação de que “*o uso do celular em sala de aula atrapalha*”, e o emprego do operador **com certeza**, que para Adam (2011) é um marcador de argumento que imprime veracidade ao enunciado, foi empregado de forma satisfatória. Além disso,

há a explicação do que foi afirmado: a forma como o celular pode atrapalhar (colar, ouvir música, mandar torpedo...), tudo isso é reforçado, na sequência, pelo operador de conjunção **e ainda**, que para Koch (2013a) soma argumentos a favor de uma mesma conclusão, no caso, soma-se aos aspectos negativos do celular em sala de aula, o fato de alguns alunos ficarem com fone de ouvido durante a aula; “**E ainda por cima compartilhando o fone de ouvido com o colega do lado**”.

O T10 é finalizado reafirmando a ideia inicial: o celular é prejudicial em sala de aula, para isso, é utilizado o operador argumentativo **porque** explicando a principal causa do uso do celular atrapalhar dentro da sala de aula: “**porque o aluno só fica no facebook e nas redes sociais**”. Para Koch (2011), esse operador introduz uma justificativa relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores, no caso do texto, foi empregado de forma eficaz.

O quadro 18 demonstra a comparação entre T9 e T10 em relação ao emprego de operadores argumentativos, vejamos:

QUADRO 18: Emprego de Operadores Argumentativos em T9 E T10.

	TEXTO 9 – PNM	TEXTO 10 – PM
OPERADORES ARGUMENTATIVOS EMPREGADOS	Ausência total de operadores argumentativos	desde a, com certeza, e ainda, porque

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na análise resumida no quadro 18, verificamos que:

- a) no T9 não houve emprego de operadores argumentativos;
- b) no T9, a ausência de operadores argumentativos, aliada às inadequações a nível gramatical, prejudicou a organização das ideias, comprometendo o entendimento do texto;
- c) no T10, o emprego de operadores argumentativos foi ampliado e diversificado;
- d) no T10 o emprego de operadores argumentativos foi satisfatório, desempenhando papel fundamental para conferir argumentatividade ao texto.

Par T11 e T12

A tecnologia nos dias atuais serve para ajudar e prejudicar as pessoas para ajudar as pessoas fazendo compras pela internet sem precisar sair de casa para fazer transferências de dinheiro para falar com outras pessoas pelas redes sociais

para prejudicar as pessoas pelas suas contas e postando fotos íntimas pela internet.

(T11 – PNM – parágrafo único)

*(...) **É verdade que** nos dias de hoje os jovens estão sujeitos a qualquer coisa, **como** drogas, pedófilos, roubos e bebidas, os pais devem procurar seus filhos onde estiverem.*

*Nas redes sociais o jovem está exposto e vulnerável **porque** qualquer tipo de pessoa se passa por outra mantendo um perfil falso, **assim** ela ou ele se aproxima do jovem com má intenção. **Por isso** os pais têm que fazer tudo para proteger seus filhos, **mesmo que** eles não concordem, **porque** o mundo de hoje não dá para confiar nem mesmo na sua própria família.*

***Sou a favor** dos pais que usam GPS do celular para saber onde seu filho está, **assim** o jovem vai ficar mais protegido de algumas pessoas. (...)*

(T12 – PM- primeiro, segundo e terceiro parágrafos).

O T11, produzido sem mediação, apresenta uso restrito de operadores argumentativos, apenas o uso do operador **e** considerado por Koch (2011) de conjunção, cujo emprego no texto, ao que parece, intenciona somar argumentos. No entanto, inadequações gramaticais como a ausência total de pontuação e problemas de acentuação (íntimas/íntimas), contribuem para prejudicar o entendimento por parte do interlocutor em virtude do desencontro de ideias que compromete a progressão dos textos. Para Antunes (2010) uma das funções dos operadores é promover efeitos no estabelecimento da sequência do texto ou da orientação argumentativa que se pretende atribuir aos enunciados. No caso do texto, esse efeito deixa de existir devido à ausência desses elementos.

Já no primeiro parágrafo do T12, verificamos o emprego do operador argumentativo **é verdade que**, denominado por Koch (2011) de operador contrajunção, através do qual se contrapõem enunciados de orientação argumentativa diferentes, no caso do T12, prevalece a orientação argumentativa do enunciado não introduzido pelo referido operador, ou seja, prevalece a ideia do início do parágrafo: os perigos a que os jovens estão expostos na internet através das redes sociais. Para fortalecer esse posicionamento, ainda nesse mesmo parágrafo, uma série de exemplos são citados (drogas, pedófilos, roubos e bebidas) introduzidos pelo operador **como** que, segundo Koch (2011), é um operador de exemplificação/ especificação.

No segundo parágrafo do T12 é ressaltado o perigo que os jovens estão expostos através das redes sociais (celular), novamente reforçando a importância da vigilância dos pais, para isso emprega satisfatoriamente, duas vezes, o operador argumentativo de explicação/justificação **porque**, para introduzir uma justificativa relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores (KOCH, 2011), conectando dois segmentos do discurso por causa-efeito, explorando relações semânticas reconhecidas e aceitas anteriormente ao ato de enunciação “**porque qualquer tipo de pessoa se passa por outra mantendo um perfil falso**”/ “**porque o mundo de hoje não dá para confiar nem mesmo na sua própria família**”.

No T12, os argumentos foram apresentados e ressaltados pelo emprego do operador de contrajunção “**mesmo que eles não concordem**”, fazendo prevalecer, no texto, a orientação do enunciado não introduzido por esse operador, ou seja, a orientação de que “(...) *os pais devem proteger seus filhos*”. Como aduz Adam (2011), esse conector entra na categoria de argumentativo marcador de argumento com valor de justificativa e de explicação encadeado sobre um ato da fala anterior. Essa argumentação é reforçada pelo emprego do operador **por isso**, que segundo Koch (2011), desencadeia uma conclusão.

Para introduzir a conclusão, o terceiro parágrafo do T 12 é iniciado pela expressão **sou a favor**, que, pelo uso da 1ª pessoa, mostra explicitamente ponto de vista defendido no texto. Na sequência é empregado o operador de conclusão **assim** que, do ponto de vista da Semântica Argumentativa, é um operador que determina e orienta o discurso na medida em que coloca em evidência as conclusões a que os enunciados possibilitam chegar.

O quadro 19 demonstra a comparação entre T11 e T12 em relação ao emprego de operadores argumentativos, vejamos:

QUADRO 19: Emprego de Operadores Argumentativos em T11 E T12

	TEXTO 11 - PNM	TEXTO12 - PM
OPERADORES ARGUMENTATIVOS EMPREGADOS	e	é verdade que, como, porque, assim, por isso, mesmo que, sou a favor

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na análise e no quadro 19, verificamos que:

a) no T11 houve emprego de apenas um operador argumentativo;

b) no T11, emprego insatisfatório do operador argumentativo, aliada às inadequações a nível gramatical (ausência de pontuação, problemas na acentuação), prejudicou a organização das ideias, e, por conseguinte, a orientação argumentativa;

c) no T12, o emprego de operadores argumentativos foi ampliado e diversificado;

d) no T12 o emprego de operadores argumentativos foi satisfatório e fundamental para orientar a argumentatividade no texto.

Na análise dos operadores argumentativos e das relações de sentido estabelecidas por eles em todos os textos, verificamos que, quando empregados de forma satisfatória, os operadores são fundamentais na organização do discurso para fortalecer o ponto de vista apresentado e a orientação argumentativa. Para Ducrot (1989), o estudo da argumentação tem por função orientar a sequência do discurso e, portanto, representar uma maneira de agir sobre o interlocutor. Para Koch (2013a), os operadores argumentativos, ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa. O estudo desses elementos é fundamental, como aduz Antunes (2010), ao orientar que estudo dos operadores como de grande importância no desenvolvimento de nossas habilidades de comunicação, visto que funcionam como instruções que nos orientam no percurso do texto. A autora ainda ressalta que é no âmbito do discurso que as palavras cumprem integralmente, sua função de significar, de mediar a comunicação entre dois ou mais interlocutores. Nessa linha de entendimento, nos textos analisados, verificamos o emprego eo uso satisfatório de operadores argumentativos para “orientar a sequência do discurso, e portanto, representar uma maneira de agir sobre o outro”, especialmente nos textos produzidos com auxílio da ação mediadora do professor. (CHARAUDEAU, 2012, p.202).

Nesse sentido, se retomarmos a teoria, no que diz respeito ao texto como “lugar de interação” (KOCH, 2014), acreditamos que, quanto mais pistas (ou indicações) forem dadas para que o leitor participe dos sentidos que o autor pretende dar ao texto, melhor será o resultado. Isso quer dizer que, em certos momentos, os marcadores linguístico-discursivos precisam “aparecer”, a fim de evidenciar as intenções do autor, que são, no caso do *artigo de opinião*, revelar uma carga ideológica constituída de argumentos e contra-argumentos que justificam a posição assumida acerca de um determinado assunto.

Na análise do emprego de operadores argumentativos nas produções escritas dos alunos, observamos que os mais recorrentes nas Produções Não Mediadas (T1, T3, T5, T7, T9, T11) foram os operadores marcadores da relação de contrajunção **mas**, seguido dos operadores **como** e **também** que são, respectivamente, operadores de especificação/exemplificação, de generalização/extensão. O operador **mas** é considerado por Ducrot (1989) como um operador argumentativo por natureza, introdutor de uma proposição, orientada para uma conclusão. O operador **como**, é denominado por Adam (2011) de conector argumentativo marcador do argumento. Nessa mesma linha, Koch (2011) destaca o uso desse operador para introduzir uma relação de comparação, exemplificação, conformidade. O operador **também**, também para Koch (2011) exerce o papel de somar argumentos a favor de uma mesma conclusão com o objetivo de captar a adesão do interlocutor e conduzi-lo a uma conclusão esperada.

Entendemos, assim, que o emprego desses operadores nos textos não mediados, deva-se ao fato de serem os mais utilizados na linguagem cotidiana quando se deseja: defender uma opinião contrária, introduzir uma comparação, ou somar um argumento. Ressaltamos, entretanto, que nas Produções Não Mediadas esses operadores nem sempre foram empregados de forma coerente, satisfatória, muitas vezes o aluno até evidenciava um posicionamento, mas apresentava dificuldade na organização das ideias, comprometendo possíveis inferências que pudessem ser atribuídas ao texto pelo interlocutor, pela forma insatisfatória que utiliza o operador, como ficou evidenciado em T1, T3 e T7, ou mesmo pela ausência total de uso de operadores argumentativos, como evidenciado em T9.

Para Charolles (1976, apud KOCH, 2011, p.77) o uso dos mecanismos coesivos tem por função facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelos usuários, por essa razão o uso inadequado pode dificultar a compreensão do texto, pois por possuírem funções específicas, eles não podem ser usados em desacordo com sua função, sob pena de prejudicar a sequencialidade e a compreensão do texto pelo interlocutor. Verificamos que, certamente, devido à função que cumprem no texto, alguns operadores como os marcadores de generalização/extensão (*é verdade que, aliás...*), de comprovação (*tanto como*) e de indicação de correção/redefinição (*pelo contrário*), conjunção (*além disso, mas também*), assim como os marcadores de introdução de conclusão (*portanto, por fim, enfim*) dentre outros, nem sequer foram utilizados nos textos não mediados. A

ausência desses elementos no texto, onde poderiam ocorrer, parece evidenciar que não são conhecidos pelos alunos, lacuna que poderia ter sido sanada pelo professor com uma ação mediadora planejada e incisiva.

Em contrapartida, a análise das Produções Mediadas: T2, T4, T6, T8, T10, T12 nos permite afirmar que os alunos empregaram, de forma satisfatória, uma grande variedade de operadores argumentativos: **pois /mas/ assim / assim sendo/ porque /que / além disso / por fim / também / embora /porém / no entanto / por exemplo/ por isso /ao invés / mais do que / é verdade que / e / como / dessa forma / mesmo que etc.**, que exprimem as mais diversas orientações argumentativas: conjunção, disjunção, contração, explicação/justificação, comprovação, conclusão, comparação, generalização/extensão, especificação/exemplificação, contraste, correção/redefinição, gradação, pressuposição, restrição etc. Interessante destacar, dentre outros, o uso apropriado do operador **mas** no segundo parágrafo do T2 “(...) *Da maneira sem controle como é usado, o celular atrapalha, mas é possível mudar isso, depende dos alunos e dos professores.* (...), Garcia (1978, apud KOCH, 2011, p. 153) diz que ao defender uma tese, deve-se utilizar uma estrutura semelhante à do **mas**: apresentar primeiro todos os argumentos contrários à tese, sem dar a conhecer a própria posição, e depois invalidá-los pela introdução, através do **mas**, de argumentos mais fortes (decisivos), é a relação argumentativa de contração satisfatoriamente estruturada ilustrada nesse texto.

Além da contração, muitas relações argumentativas foram verificadas nos textos mediados, estabelecidas pelo uso adequado de operadores argumentativos, confirmando o que aduz Charaudeau (2012), as relações lógicas se inscrevem diretamente numa relação argumentativa e, em geral, tomam um valor de causalidade, isso significa que o uso de operadores argumentativos sempre buscam reforçar, explicar, exemplificar, comparar, integrar, justificar uma posição apresentada ao interlocutor.

Assim, diante da análise feita nos textos, podemos concluir que os textos produzidos com mediação revelam diferenças qualitativas em relação ao emprego de operadores argumentativos e as relações de sentido estabelecidas por eles, ao serem comparados aos textos não mediados, o que aponta para a eficiência das atividades desenvolvidas na perspectiva da mediação pedagógica.

No quadro 20, a seguir, apresentamos, resumidamente, os dados comparativos entre os textos mediados e não mediados, referentes à análise do emprego de operadores argumentativos e as relações de sentido estabelecidas por eles.

NO QUADRO 20: Quadro de Constatações entre os Textos Mediados e Não Mediados em relação ao Emprego de O. A

	TEXTOS NÃO MEDIADOS	TEXTOS MEDIADOS
OPERADORES ARGUMENTATIVOS (O. A.) EMPREGADOS	mas, já, até mesmo, também, como, e	porém, se, ao invés, mas, além disso, por fim, pois, tanto, e, está certo que, dessa forma, enfim, no meu ponto de vista, primeiramente, no entanto, desde que, também, como, por exemplo, sem dúvida, mais do que, embora, que, assim sendo, com certeza, e ainda, desde a, é verdade que, como, porque, assim, por isso, mesmo que, sou a favor.
CONSTATAÇÕES	a) reduzido número de operadores argumentativos empregados; b) pouca variedade de operadores argumentativos empregados; c) emprego insatisfatório dos de grande parte dos operadores argumentativos usados que prejudicou a orientação argumentativa dos textos; d) textos produzidos sem mediação, muitas vezes não apresentam uma orientação argumentativa ocasionada pela ausência ou emprego insatisfatório de operadores argumentativos.	a) ampliação do número de operadores argumentativos empregados; b) emprego diversificado de operadores argumentativos; c) emprego satisfatório de operadores argumentativos que contribuíram de maneira fundamental para fortalecer a orientação argumentativa; d) os textos mediados apresentam relações discursivas estabelecidas com base na utilização de operadores argumentativos, que contribuem para a instauração de uma maior força argumentativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, o resultado da análise nos leva a confirmar as palavras de Charaudeau (2012, p.203), “a argumentação não se limita a uma sequência de frases ou de proposições ligadas por conectores lógicos”. Fato constatado na análise aponta que o uso dos operadores argumentativos, quando empregados satisfatoriamente, pode funcionar como um recurso eficiente na construção do discurso significativo no curso da interação (ANTUNES, 2010), em especial, na produção de um texto argumentativo. Para Adam (2011), no texto argumentativo o

papel estruturante dos organizadores e dos conectores é determinante para imprimir ao sentido do texto, como é o caso da produção trabalhada nesse estudo: o *artigo de opinião*.

3.3O Reflexo da Mediação Pedagógica no Processo de Produção Escrita

Nesta seção, nossa análise concentra-se no reflexo que a mediação pedagógica pode provocar no desempenho dos alunos no processo de produção escrita. A análise parte da comparação entre o resultado explicitado nos textos: Produção Não Mediada (PNM) e Produção Mediada (PM) dos alunos, no que concerne aos aspectos: o plano composicional da sequência argumentativa e o emprego de operadores argumentativos e as relações de sentido por eles estabelecidas, para avaliarmos os possíveis avanços dos alunos na apropriação dos elementos constituintes do gênero *artigo de opinião* trabalhados na sequência de atividades mediadas pelo professor. As condições de produção dos textos não mediados não foram as mesmas dos textos mediados, o que a nosso ver, contribuiu para a diferença significativa apresentada no resultado final, como veremos. Os trechos analisados foram retirados do *corpus* (conf. anexo), transcritos exatamente como os alunos escreveram e devidamente enumerados de 1 a 12, sendo as Produções Não Mediadas (PNM) os textos T1, T3, T5, T7, T9, T11 e as Produções Mediadas (PM) os textos T2, T4, T6, T8, T10, T12, considerando, inclusive, as análises das seções anteriores (3.1) e (3.2) deste capítulo.

No primeiro momento de produção de texto - Produção Não Mediada - foi empregada a metodologia de produção de texto usual nas aulas de grande parte dos professores de Língua Portuguesa, em que os alunos foram informados de maneira geral sobre o conteúdo temático e composição, não sendo feita referência aos recursos linguístico-discursivos de articulação a serem mobilizados no texto, conforme explicitado na seção 2.4.1, do capítulo 2 deste trabalho. Sobre essa forma de orientação textual, ainda presentes nas escolas do Brasil, Antunes (2003, p.25) assim se posiciona

a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para 'exercitar'), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto.

Dessa forma, as condições de produção dos textos não mediados não foram muito favoráveis em virtude de terem acontecido em curto espaço de tempo, com ausência de contextualização comunicativa, sem finalidades sociais, enfim, sem planejamento. Essa falta de orientação faz com que grande parte dos alunos deixe de perceber muitos aspectos do processo de escrita que poderiam ser assimilados em uma metodologia mediada. Para Geraldi (2012, p.65):

a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos), a situação de emprego da língua é, pois, artificial.

A atividade de produção de texto mediada pelo professor, também já descrita na seção 2.4.2, do capítulo 2, diferentemente da PNM, transcorreu de forma interativa, o professor, na linha de Vygotsky (2001), atuou como par mais competente mediando o processo para que o aluno se apropriasse de forma mais cooperativa dos conhecimentos abordados. Como vimos no capítulo 1, para Vygotsky (2001), a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar atuando sozinha e o nível que pode alcançar com a ajuda de uma pessoa mais competente ou experiente para a tarefa. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído na interação, no caso da produção de texto, o professor enquanto mediador interage e ajuda o aluno a avançar no processo de produção escrita. Nessa mesma linha de entendimento, os PCN (1998) também orientam que o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, é resultante da articulação de três variáveis: o aluno, o conhecimento e a mediação do professor. Sendo o professor mediador incumbido de planejar, implementar, dirigir e levar o aluno a refletir procurando garantir aprendizagem efetiva.

Seguindo essa orientação, para efetivar a interação no processo de produção mediada, os objetivos da escrita foram apresentados logo de início, situando-a em um contexto social, que no caso, seria a participação em uma exposição. Somado a isso, os alunos puderam escolher a questão polêmica sobre o que iriam escrever, foram orientados e informados de que o *artigo de opinião* parte de uma questão polêmica, geralmente é escrito por especialistas sobre o assunto que está sendo discutido e costuma circular em jornais e revistas. Partindo desse contexto, os alunos participaram de uma sequência de atividades devidamente mediada pelo professor, recebendo orientações progressivas, especialmente em

relação à composição do gênero e aos recursos linguístico-discursivos de articulação a serem mobilizados no texto de modo a realçar os elementos articuladores e os aspectos próprios do *artigo de opinião*.

A mediação, segundo Queiroz e Antunes (2012), deve ser promovida pelo professor através de situações que incidam em zonas de desenvolvimento em cada um dos seus alunos, o que só é possível numa relação dialógica em que toda construção do conhecimento seja advinda de uma criação coletiva entre professor e aluno. Observamos que uma grande vantagem do desenvolvimento de atividades a partir da mediação pedagógica é que o aluno interage no processo, à medida que é solicitado a participar, desde a seleção do tema a ser discutido na sala, até a produção final. Essas atividades aproximam os alunos da situação a ser desenvolvida na escrita que, para Antunes (2003), pressupõe etapas distintas e integradas de planejamento, operação e revisão.

A mediação pode representar, também, uma forma de pactuar com os alunos o assunto que eles gostariam de estudar, debater, por fim, escrever, percebendo o sentido no que está sendo produzido, indo além da abstração como nos dizeres de Bakhtin (1997b), para quem todo procedimento abstrato, para se legitimar, deve ser justificado por um propósito teórico e prático preciso, a abstração pode ser fecunda ou estéril, útil para certos fins e determinadas tarefas e não para outras, no caso da produção escrita, esta deve a finalidade de um uso efetivo em uma perspectiva funcional.

Considerando os textos analisados, produtos das duas situações de produção, respectivamente a PNM e a PM de cada um dos alunos, observamos que em alguns casos o progresso foi mais visível do que em outros. A comparação entre T1 e T2 é um exemplo de grande progresso. O T2 demonstra a apropriação efetiva dos componentes da lógica argumentativa e dos mecanismos responsáveis pela argumentação (operadores argumentativos) apresentados e trabalhados em situações de interação em sala de aula na sequência de atividades mediadas pelo professor.

A tecnologia chegou a ponto de comprometer nossa privacidade. Vivemos hoje a era da evolução, onde tudo é possível, até mesmo saber da vida alheia. Já vimos famosos serem espionados por drones e detetives utilizando inovações tecnológicas para descobrirem fidelidade ou infidelidade de casais mas isso tem que acabar.(...)

(T1 – PNM- primeiro parágrafo).

(...)

***Primeiramente** vale lembrar que o celular possui ferramentas essenciais para auxiliar o aluno, calculadora, internet, e outros aplicativos que podem ser necessários numa aula, **porém** é preciso saber usá-los. O celular é uma ferramenta parecida com um carro, **se** não souber usar, **ao invés** de ajudar, só vai atrapalhar.*

(T2 – PM- segundo parágrafo).

No primeiro parágrafo do T1 é visível a dificuldade na organização das ideias, revelando uma escrita sem sequenciamento que não contribui para o desenvolvimento da lógica argumentativa, além de não apresentar argumentos que possam reforçar o posicionamento, ou como denomina Charaudeau (2012), uma asserção de passagem, comprometendo possíveis inferências por parte do interlocutor, no texto até verificamos o emprego de operadores argumentativos, no entanto, o uso de operadores não direcionou a orientação argumentativa.

Já a produção mediada, T2, atendeu aos requisitos necessários para a composição de um texto argumentativo, considerando os aspectos analisados. A análise do texto na íntegra (seção 3.1) deste capítulo, revela que é mantida uma ideia central, a argumentação e conclusão, cumprindo todas as etapas proposta por Charaudeau (2012) para quem o artigo de opinião é um gênero do discurso que busca convencer o outro sobre uma determinada ideia, podendo-se prever nele uma questão a ser debatida – asserção de partida que prevê a aceitação de uma outra asserção, que a justifica; uma asserção de chegada que representa a conclusão, garantindo a tessitura.

No T2, percebemos também a evidência de um posicionamento crítico, orientado pela extensa lista de operadores argumentativos empregados de forma adequada pelo autor, o que nos permite afirmar que a mediação proporcionou uma evolução, não apenas quantitativa, mas principalmente qualitativa na produção textual do aluno no T2, em relação ao T1 (não mediado), composto de apenas dois pequenos parágrafos.

Na comparação entre T3 e T4, respectivamente a PNM e a PM de um mesmo autor, observamos que no T4, após o autor ter participado de uma sequência de atividades mediadas pelo professor, a qualidade no emprego de operadores argumentativos pode ser observada já no primeiro parágrafo, vejamos:

*Nos dias atuais a tecnologia está em toda parte do mundo, por vários meios como, em computadores, celulares, tablets, **mas** o principal deles é a internet.*

(...)

(T3 – PNM- primeiro parágrafo).

*O uso excessivo do celular é um problema cada vez maior no mundo inteiro, **pois** está atrapalhando em quase todas as áreas, **tanto** no trabalho **como** no estudo.*

(...)

(T4 – PM- primeiro parágrafo).

Em T3 foi empregado apenas o operador considerado mais usual no linguajar cotidiano **mas** para contrapor o que foi dito anteriormente, nesse caso, a internet é equivocadamente apresentada como se não fizesse parte dos meios tecnológicos listados anteriormente, diferentemente do que acontece no T4, em que são empregados outros operadores menos usuais para situar os elementos, permitindo uma melhor orientação da argumentação.

Para Koch (2011) o encadeamento dos segmentos do texto só é possível a partir dos operadores argumentativos, daí a importância do emprego adequado para encadear atos de falas distintos. Como postula Antunes (2010, p.140):

a relevância de se explorar a relação de conjunções, de preposições, de advérbios e respectivas locuções está no trabalho de explicitar os efeitos que o uso desses itens promove no estabelecimento da sequência do texto ou da orientação argumentativa que pretendemos atribuir aos enunciados.

Assim, os operadores argumentativos, quando bem empregados, contribuem significativamente para garantir a continuidade temática e a argumentação, fazendo com que a produção textual seja coerente e coesa.

Para que ocorra a assimilação da forma satisfatória de emprego desses elementos por parte dos alunos, é necessário uma participação mais incisiva do professor mediador como “parceiro mais experiente e conhecedor do conteúdo que ensina”, como assevera Gagliardi e Amaral (2010, p.85), e principal orientador no processo de ensino de produção de textos argumentativos. Considerando os elementos analisados, a comparação entre os dois textos, mostra uma evolução considerável no T4 em comparação ao T3, comprovando a eficácia do efeito positivo de uma ação mediada do professor no resultado da escrita do aluno.

No T5, já analisado na íntegra (seção 3.1) deste capítulo, não apresenta uma conclusão, apenas asserção de partida e asserção de passagem. Em relação a

emprego de operadores argumentativos, embora empregue poucos e sem variedade, o faz de forma satisfatória.

*A tecnologia mudou muito, está muito mais avançada. As redes sociais, **como** o facebook, whatsap, instragram. Twiter, telegram, estão atrapalhando os estudantes (...)*

*Tem pessoas que postam fotos nuas, isso atrair muita coisa, **como** estrupadores das redes sociais (...)*

(T5 – PNM- primeiro e segundo parágrafos).

*O uso do celular na sala de aula, do ponto de vista de muitas pessoas atrapalha, **no entanto**, pode ajudar de alguma forma, **desde que** o aluno use de forma adequada. Às vezes algumas pessoas transcendem os limites, e acabam prejudicando a sua própria educação.*

*O uso do celular pode **também** ajudar como **por exemplo**, numa simples pesquisa, em uma calculadora, pode ser útil, para várias coisas em geral. E por último é ruim **porque** atrapalha o aluno e as pessoas à sua volta (...).*

(T6 – PM- primeiro e segundo parágrafos)

Ao compararmos T5 (não mediado) e T6 (mediado), verificamos um progresso considerável em relação à composição dos elementos da lógica argumentativa e em relação ao emprego de operadores argumentativos. O T6, apresenta não apenas variedade, mas principalmente emprego satisfatório desses elementos que orientam a argumentação, comprovando uma melhoria conseqüente da ação mediadora do professor.

Outro exemplo que ilustra o resultado de uma produção textual sem uma orientação mediada comparado ao resultado de uma produção textual mediada de um mesmo aluno, em relação aos aspectos deste estudo, pode ser verificado se compararmos T7 (PNM) e T8 (PM).

*Todos precisamos de tecnologia para nos mantermos vivos e atualizados em uma sociedade que muda constantemente **mas** o uso excessivo desta arma para a invasão de privacidade”(...)*

(T7 – PNM- terceiro parágrafo).

(...)

***Mais do que** um aparelho eletrônico, tão usado, o celular é uma ferramenta para conectar filhos aos pais para segurança, **embora** este nem sempre seja principal motivo pelo qual o adolescente usa.(...)*

(T8 – PM- terceiro parágrafo).

Acreditamos que o uso inadequado dos operadores argumentativos na PNM (T7), deve-se ao fato do autor desconhecer a função dos operadores e o efeito de sentido que pode ser atribuído ao enunciado mediante o uso adequado desse recurso, o que poderia ser suprido por uma orientação mediada adequada por parte do professor. O desconhecimento sobre a função dos operadores inviabiliza o sucesso na produção do artigo de opinião, provocando incoerência, contradição, conforme verificamos no T7. Como bem enfatiza Elias (2014) não basta a simples presença ou mesmo ausência dos articuladores, para que o texto se torne coerente e coeso, pois é a escolha adequada dos articuladores que dá sentido ao que se deseja expressar. Também para Koch e Elias (2012, p.187) “ao redigir um texto, é preciso muito cuidado na escolha do conector adequado para estabelecer o tipo de relação desejada. A escolha de um conector inadequado dificulta em muito a compreensão”, como podemos perceber no exemplo retirado do T7, não mediado pelo professor, em que o uso do operador argumentativo **mas** se mostra insatisfatório.

Verificando T9 e T10, respectivamente mediado e não mediado, também observamos que a ausência de uma ação mediadora por parte do professor no processo de escrita do T9 (composto de apenas um único parágrafo) que pudesse orientar os alunos na ordenação de argumentos e na seleção dos recursos linguístico-discursivos adequados, entre eles os operadores argumentativos, contribuiu para a escrita desorganizada apresentada em T9, que evidencia uma prática de “escrita sem função interacional” que acreditamos ocorrer, muitas vezes, em consequência da forma como é ensinada a “gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional (...)”. (ANTUNES, 2003, p.33):

E e não e as pessoas qui botam muitas coisas sober suas vidas na internet se expondo de mais. As vezes botar coisas qui vai li prejudicar mas essas pessoas não pensão antes de expor essas coisas na internet como fotos, vídeo entre outras coisas.e

(T9 – PNM- parágrafo único).

(...)

*Os celulares, **com certeza**, causam transtorno dentro de uma sala de aula, principalmente os mais modernos. Há desde alunos que colam nas provas através de torpedo SMS, Bluetooth e envio de fotografia das questões, até os que se distraem na internet 3G ouvindo as milhares de músicas armazenadas no seu celular.*

(...)

(T10 – PM- segundo parágrafo).

O T9, exemplo claro da escrita sem função e sem orientação, nos permite ressaltar que, muitas vezes, a dificuldade encontrada por alguns alunos na seleção dos operadores argumentativos decorre de outra lacuna: o que argumentar? Para Antunes (2003), não há conhecimento linguístico que supra a deficiência do “não ter o que dizer”, assim, se o aluno não for incentivado a buscar elementos para fundamentar seu posicionamento, a tarefa de escrever se tornará mais difícil.

Em contrapartida, o mesmo aluno, ao escrever o T10 mediado pelo professor, apresentou uma evolução qualitativa em relação ao texto anterior, visto que conseguiu ampliar a dimensão compreensiva para o interlocutor, ficando mais evidente o que está sendo defendido. O T10 ilustra como a mediação é fundamental para que o aluno produza texto de forma satisfatória, seguindo as etapas de produção escrita propostas por Antunes (2003). Ressaltamos, no entanto, que pouco adianta saber quais são as etapas de produção de um artigo de opinião, se não forem igualmente enfocadas as estratégias de organização linguística, como os operadores argumentativos textuais responsáveis pela progressão e articulação das partes estruturais do texto.

Também em consequência da ausência das etapas de planejamento da escrita, mediadas pelo professor, por exemplo, T11, composto por apenas um único parágrafo, percebemos claramente que, talvez por desconhecimento da função dos elementos composicionais da lógica argumentativa, aspectos que poderiam ter sido trabalhados na ação mediadora, o texto não apresenta esses componentes. Além disso, o emprego de operadores argumentativos se fizeram ausentes, prejudicando o entendimento por parte do interlocutor:

A tecnologia nos dias atuais serve para ajudar e prejudicar as pessoas para ajudar as pessoas fazendo compras pela internet sem precisar sair de casa para fazer transferências de dinheiro para falar com outras pessoas pelas redes sociais para prejudicar as pessoas pelas suas contas e postando fotos íntimas pela internet.

(T11- PNM- parágrafo único)

(...)

*Nas redes sociais o jovem está exposto e vulnerável **porque** qualquer tipo de pessoa se passa por outra mantendo um perfil falso, **assim** ela ou ele se aproxima do jovem com má intenção. **Por isso** os pais têm que fazer tudo para proteger seus filhos, **mesmo que** eles não concordem, **porque** o mundo de hoje não dá para confiar nem mesmo na sua própria família. (...)*

(T2-PM- segundo parágrafo)

Comparando o T11 com T12, produzidos pelo mesmo autor, verificamos que a mediação foi fundamental para o progresso apresentado no T12, que apresenta uma melhor organização das ideias e a inclusão de operadores argumentativos de forma coerente. No T11 o professor exerceu um papel de mero espectador, omitindo-se de agir como incentivador e mediador capaz de intervir no processo de produção da escrita no momento do planejamento, escrita, revisão, capaz de levar os alunos a se apropriarem das características de um gênero textual e permitir que o texto produzido transponha o espaço restrito da sala de aula. Marcuschi (2008, p.78):

um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem o outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos.

Além dos problemas elencados por Marcuschi (2008), ressaltamos que a simples correção do professor objetivando avaliar o aluno e dar uma nota, sem uma discussão, não leva a uma reflexão sobre o que se escreve e sobre o que se pode melhorar, principalmente nos aspectos de conteúdo e emprego adequado de operadores argumentativos. O desconhecimento desses elementos, certamente, é consequência do que, em geral, se tem priorizado na aula de Língua Portuguesa: a metalinguagem gramatical, ou seja, conectivos, advérbios e formas verbais sem que se proceda a um exame mais profundo das funções desses elementos, que devem ser trabalhados como importantes formas linguísticas que compõe o processo de textualização como na ordenação do conteúdo, a introdução e retomada de tópicos discursivos, na articulação dos enunciados e partes do texto, influenciando a capacidade de expressão, argumentação e persuasão das produções argumentativas dos alunos (KOCH, 2011).

Analisamos, também, que a forma como os textos não mediados foram produzidos fez o professor ser menos ativo do que o desejável, reduzindo seu papel às orientações gerais, em um curto lapso temporal, sem intervenção nas atividades dos alunos, perdendo importantes oportunidades de interação, reduzido apenas a leitor, ou melhor, avaliador desvinculado de uma discussão com os alunos sobre o que foi observado nos textos que foram frutos de um procedimento mecânico de trabalho com a escrita, como nos dizeres de Antunes (2003, p. 27) uma prática de

escrita, sem planejamento e sem revisão, preocupando-se apenas com a tarefa de realizá-la, não importando “o que se diga” e o “como se faz”, como visualizamos em grande parte dos textos produzidos sem mediação que não atenderam ao objetivo proposto, ao invés de produzir um texto argumentativo do gênero *artigo de opinião*, limitaram-se apenas a realizar a tarefa apresentando uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão (Koch, 2003). Ainda para Antunes (2003), a escrita é uma atividade interativa que implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas, compreendendo etapas distintas e integradas de realização. A interação é uma forma de despertar o interesse dos alunos, aproximando-os a situação a ser desenvolvida, facilitando a obtenção de dados sobre o assunto, o posicionamento e a construção de argumentos.

Ao comparar os pares de textos T9 e T10, T11 e T12, como vimos também na íntegra na seção 3.1 deste capítulo, observamos que em T10 e T12 (mediados) a estrutura composicional dos textos foi modificada em função da divisão em parágrafos e principalmente em função da inclusão de operadores argumentativos, apropriados pelo aluno em consequência das atividades desenvolvidas com a mediação pedagógica. Um olhar desatento e superficial provavelmente resultaria em conclusões precipitadas nas quais poderia ser dito que o aluno evoluiu pouco em T10 e T12 em relação ao que se espera de um aluno que participou das atividades mediadas pelo professor, no entanto, observando atentamente percebemos uma melhoria significativa, inclusive em relação às inadequações gramaticais, comprovando que a mediação do professor foi fundamental no resultado satisfatório dos textos, visto que no processo de escrita, como ressalta Bronkard (2012) existem muitas decisões a serem tomadas numa ação de linguagem que requer competência do agente produtor para executá-la.

Não está sendo dito, aqui, que todos os alunos assimilaram cem por cento das atividades propostas, mas com certeza, já dominam alguns recursos responsáveis pela textualidade, entendendo o processo de produção de texto como uma atividade colaborativa, graças à participação mais incisiva do professor mediador no processo. Como assevera Machado (2012, p. 239) “o papel do professor é propiciar e mediar as estratégias que podem ser usadas pelos aprendizes”. Afinal, o processo de ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião predominam as sequências argumentativas requer mais do que a simples compreensão do escritor acerca da organização textual, é preciso apropriar-se dos

elementos que compõem a estrutura da lógica argumentativa e dos operadores argumentativos com as respectivas relações de sentido que estabelecem de modo a articular adequadamente os enunciados. Para Martins e Moura (2012, p.111) “Quanto maior a disponibilidade do professor em assumir o papel de mediador do ensino melhor será o resultado das interações em sala de aula”.

Durante o processo de mediação da produção de texto escrito, o professor tem um papel de atuação intensa, porque a todo o momento é solicitada a sua atenção, seja explicando, intervindo, orientando, ajudando a reformular, levando o aluno a refletir sobre a aprendizagem, percebendo a importância do que escreve. Segundo Bortoni-Ricardo (2012) “quanto maior a disponibilidade do professor em assumir o papel de mediador do ensino melhor será o resultado das interações em sala de aula”. É bem verdade que para a eficácia da mediação, o professor precisa ter um conhecimento teórico para ter segurança de elaborar, aplicar, reformular e avaliar as atividades, como bem pontua Antunes (2003, p.40), “não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos”.

Todas as etapas das atividades do processo de produção de texto são importantes para que os alunos adquiram conhecimentos, além de aprimorar a escrita e se preparar melhor para outros espaços diferentes da sala de aula onde que lhe sejam requisitadas a escrita de um texto do gênero trabalhado, ou até mesmo de outro gênero, tendo em vista que os passos do processo de produção escrita são semelhantes. Para os PCN (1998, p.48) “a mediação do professor cumpre papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo”. Assim, o aluno passa a apropriar-se dos conhecimentos mediados pelo professor, na medida em que seja exposto a eles, analisando-os, discutindo-os e produzindo-os. Fato comprovado pela análise comparativa entre todos os pares de textos (PNM x PM), em que verificamos nas PM um aumento significativo do emprego de operadores argumentativos, que para Koch (2011, 2013d), são elementos essenciais para orientar a argumentação do texto, essa ampliação no uso de operadores nos textos foi, principalmente, qualitativa.

Além disso, a estrutura composicional desses textos indica que os alunos despertaram, a partir da ação mediadora do professor durante o desenvolvimento da sequência de atividades, para a apreensão dos elementos que compõem a lógica argumentativa, conforme proposto por Adam (2011) e Charaudeau (2012) dado,

premissa (asserção de partida); escoramento de inferências: prova, argumento, restrição (asserção de passagem); conclusão (asserção de chegada). Essa apreensão significa, de acordo com Ducrot (1989), “reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência argumentativa”, ou seja, detalhamento de uma habilidade que envolve diversas estratégias de textualização, compreensão e produção de textos, permitindo a estruturação de texto pela orientação argumentativa como recurso eficiente na construção do discurso persuasivo, para imprimir força argumentativa aos enunciados, como defendido por Koch (2013 d) para quem a intensidade da força argumentativa dos enunciados se deve em grande parte ao emprego de operadores argumentativos.

Assim, a análise das duas situações de produção de texto escrito pelos mesmos autores, os textos não mediados T1, T3, T5, T7, T9, T11 com os textos mediados T2, T4, T6, T8, T10, T12, em relação aos aspectos: plano composicional da sequência argumentativa e emprego de operadores argumentativos e as relações de sentido por eles estabelecidas no *artigo de opinião*, revela que ao serem submetidos a uma sequência de atividades mediadas pelo professor, os alunos apresentaram um progresso considerável na produção escrita. Isso evidencia que a ação mediadora do professor pode ser determinante para o resultado satisfatório dos textos produzidos, enquanto a ausência da mediação pode representar resultados insatisfatórios em relação aos textos produzidos, como comprovam os textos não mediados analisados. Para Bortoni-Ricardo e Machado e Castanheira (2012) a atividade mediada permite ao professor papel ativo, fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do processo de escrita.

Nos quadros 21 e 22, podemos verificar resumidamente a comparação entre os textos mediados e não mediados, em relação aos aspectos analisados: o plano composicional da lógica argumentativa e o emprego de operadores e as relações de sentido por eles estabelecidas.

QUADRO 21: Quadro Comparativo: Sequência Argumentativa PNM e PM

PLANO COMPOSICIONAL DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA	PRODUÇÃO NÃO MEDIADA – PNM	PRODUÇÃO MEDIADA – PM
Apresentam premissa (asserção de partida)	T1, T3, T5, T7	T2, T4, T6, T8, T10, T12

Apresentam escoramento de inferências: prova, argumento, restrição (asserção de passagem)	T1 T5	T2, T4, T6, T8, T10, T12
Apresentam conclusão (asserção de chegada)	NENHUM	T2, T4, T6, T8, T10

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o quadro 21, verificamos que:

a) de todos os textos não mediados, apenas T1, T3, T5 e T7 apresentam asserção de partida; apenas T1 e T5 apresentam asserção de passagem e nenhum dos textos apresenta conclusão.

b) todos os textos mediados T2, T4, T6, T8, T10 e T12 apresentam asserção de partida e asserção de passagem; T2, T4, T6, T8 e T10 apresentam conclusão, apenas T12 deixou de apresentar conclusão.

QUADRO 22: Quadro Comparativo: Operadores Argumentativos – PNM e PM

OPERADORES ARGUMENTATIVOS	TEXTOS NÃO MEDIADOS T1, T3, T5, T7, T9, T11	TEXTOS MEDIADOS T2, T4, T6, T8, T10, T12
OPERADORES ARGUMENTATIVOS EMPREGADOS	mas, já, até mesmo, também, como, e	porém, se, ao invés, mas, além disso, por fim, pois, tanto, e, está certo que, dessa forma, enfim, no meu ponto de vista, primeiramente, no entanto, desde que, também, como, por exemplo, sem dúvida, mais do que, embora, que, assim sendo, com certeza, e ainda, desde a, é verdade que, como, porque, assim, por isso, mesmo que, sou a favor.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o quadro 22, verificamos a partir da análise dos operadores argumentativos empregados que:

a) os textos não mediados: T1, T3, T7 apresentam reduzido número de operadores argumentativos, sendo que os textos T5 e T11 empregaram apenas um cada e T9 não empregou nenhum;

b) os textos não mediados: T9 não empregou operador argumentativo, T1, T3 e T11 empregaram operadores de forma insatisfatória e T5 empregou de forma satisfatória e T7 empregou um de forma satisfatória e outro de forma insatisfatória.

c) os textos mediados: T2, T4, T6, T8, T10 e T12 empregaram os operadores argumentativos variados e em grande número;

d) os textos mediados: T2, T4, T6, T8, T10 e T12 todos apresentam emprego satisfatório dos operadores argumentativos.

A partir do exposto, verificamos claramente, nas PM, um ganho qualitativo em relação à organização dos elementos da lógica argumentativa, propiciado pela ocorrência e emprego satisfatório de operadores argumentativos não verificados nas PNM dos mesmos autores, fazendo com que os textos mediados se aproximem mais de um artigo de opinião, como foi o objetivo da sequência de atividades mediada. Na produção de texto argumentativo é preciso que os alunos, orientados pelo professor, tenham conhecimento dos operadores argumentativos e saiba como empregá-lo de forma adequada, visto que o emprego adequado desses elementos é fundamental para orientar a argumentação e ordenar a sequência da lógica argumentativa como nos dizeres de Charaudeau (2012, p.202) “o estudo da argumentação tem por função ‘orientar’ a sequência do discurso e, portanto, representar uma maneira de agir sobre o outro”. Para Kato (1986, apud SUASSUNA, 2004, p. 124) “o professor e suas atitudes e concepções são decisivos, no processo de aprendizagem, para se configurar o tipo de intervenção a ser operada nesse processo”.

Assim, nas produções mediadas, podemos dizer que os alunos de maneira geral, orientados pela ação interventiva do professor, apresentaram e desenvolveram uma questão polêmica, conectando as etapas do discurso argumentativo e selecionando adequadamente os operadores argumentativos para essa operação, tornando o texto coeso, que para Antunes (2003) reconhecer um texto coeso é reconhecer que suas partes não estão soltas, mas unidas entre si, proporcionando a continuidade.

Nesta perspectiva, a mediação pedagógica favorece aos alunos o processo de produção textual escrita. Ressaltando que a proposta de trabalho com a sequência de atividades mediadas pelo professor envolvendo a produção de um gênero textual foi fundamental para que os alunos percebessem os elementos que compõem o texto no que se refere às sequências argumentativas, demonstrando que é possível, dentro da heterogeneidade das práticas de linguagem e dos gêneros existentes, intermediar o aprendizado da leitura e da escrita de um gênero específico (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

3.4 Proposta de Intervenção

Nesta seção apresentamos uma proposta de intervenção a ser trabalhada a partir do gênero textual *artigo de opinião* com o objetivo de apresentar aos professores uma sugestão para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa de forma reflexiva e contextualizada a partir do procedimento metodológico sequência didática para o trabalho com o texto do gênero em questão, na perspectiva da mediação de ensino. Este instrumento vai direcionar as intervenções no trabalho com a produção de texto, objetivando promover o reconhecimento e a compreensão das características do gênero em estudo, como bem definem Dolz e Schneuwlyn (2004, p. 88) “uma sequência de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos”. As sequências, como estratégia de ensino, podem “promover situações de mediação que incidam em zonas de desenvolvimento em cada um dos seus alunos”. (QUEIROZ; ANTUNES, 2012, p.166).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) também orientam que o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, resultante da articulação de três variáveis: o aluno, o conhecimento e a mediação do professor. Sendo o professor mediador incumbido de planejar, implementar, dirigir e levar o aluno a refletir procurando garantir aprendizagem efetiva. As intervenções podem funcionar como um valioso instrumento para facilitar compreensão do processo de produção de textos ao confrontar os alunos com as práticas de linguagem historicamente construídas, no caso, os gêneros textuais.

Esse confronto oportuniza aos alunos reconstruir as práticas de linguagem e delas se apropriarem numa perspectiva sociointeracionista. Na abordagem de Bakhtin (1997a, p. 262), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, isto é, são formas de textos criados pela sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciador e o destinatário. Para Bakhtin (1997 a), os gêneros são constituídos a partir de três dimensões essenciais: conteúdo temático, que se torna dizível por meio dele; a construção composicional, relativa à estrutura organizacional do texto e o estilo, voltado para a seleção dos meios linguísticos. Essas dimensões, conteúdo temático, construção composicional e estilo - propostos por Bakhtin (1997a) são compartilhadas por DOLZ e SCHNEUWLY (2004);

MARCUSCHI, 2008), dentre outras e orientadas pelos PCN (1998). Desse modo, na ótica escolar, os gêneros se tornam um ponto de referência e uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos visto que a maestria textual requer “a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica”. (Koch e Elias, 2012).

A proposta de intervenção a partir de uma sequência didática com o gênero *artigo de opinião*, objetiva, também, possibilitar o domínio do gênero textual de forma reflexiva; despertar os alunos para a importância de fundamentar as opiniões que emitem; promover a valorização do saber, a partir da aplicação de conhecimentos de diversas áreas na produção da argumentação para o *artigo de opinião*; proporcionar aos alunos uma prática cooperativa consistente, com aquisição de competências para o trabalho em grupo; desenvolver práticas de leitura, discussão e apreensão de unidades estruturais e linguísticas.

As atividades mediadas pelo professor, desenvolvidas ao longo da sequência, privilegiam o discurso argumentativo apresentando como elemento de base a sequência argumentativa proposta por Adam (2011), Charaudeau (2012), Ducrot (1989): tese anterior + dados, escoramento de inferências, conclusão, em que o autor tem que mobilizar os recursos linguísticos para defender sua tese, possibilitando o domínio das regras formais para expressar corretamente as opiniões por meio da escrita. Segundo Bräkling (2000, p. 226), por meio do gênero *artigo de opinião*:

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

O gênero *artigo de opinião*, segundo a proposta de agrupamento sugerida por Dolz e Schneuwly (2004), pertence à ordem do argumentar, pois está voltado ao domínio social da discussão de assuntos sociais controversos, objetivando um posicionamento frente a eles, exigindo para tal, sustentação e tomadas de posição. Na produção deste gênero, o escritor expõe seu ponto de vista, reformula-o, reporta-se a diferentes vozes de textos lidos e ouvidos para fazer valer seu ponto de vista, constituindo assim “instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o

material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade”. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.25).

A presente proposta de intervenção, norteada por uma concepção discursiva e dialógica de linguagem, sugerida para o 9º ano do Ensino Fundamental, é composta por três módulos de ensino, a saber: **Primeiro Módulo:** Produção Inicial Não Mediada (diagnóstico). **Segundo Módulo:** Elaboração e discussão com os alunos de um projeto de trabalho de leitura e produção de textos de opinião. **Terceiro Módulo:** Realização de uma sequência de dez encontros de 2h cada, buscando familiarizar os alunos com os diferentes aspectos do gênero *artigo de opinião*: tipos de argumentos e efeitos que provocam no interlocutor, identificação de contra-argumentos, adequação entre argumentos e contra-argumentos e as posições defendida e refutada pelo autor, adequação de argumentos em relação à situação de enunciação e ao interlocutor presumido, operadores argumentativos e sua influência no estabelecimento da coesão e coerência textuais, tipos de operadores e funções argumentativas correspondentes.

A sequência foi planejada conforme as orientações de Dolz e Schneuwlyn (2004, p. 97), que defendem que:

uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

O diagnóstico realizado no primeiro módulo foi o ponto inicial da sequência didática que possibilitou o planejamento a partir das necessidades do aluno, permitindo que a sequência seja alterada, caso necessário, ao longo do seu desenvolvimento. Nesse processo, a ação mediadora do professor é fundamental para organizar as atividades de maneira gradual para que os alunos possam progressivamente, a partir da reflexão, apropriar-se das características discursivas e linguísticas do gênero *artigo de opinião* (PCN, 1998). Ressaltamos que, para o sucesso da proposta, é fundamental a atuação do professor como mediador em todas as etapas da produção escrita para, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 82):

criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados. É isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Nessa perspectiva, esta proposta não tem a pretensão mostrar uma receita infalível, mas propiciar reflexões e apontar caminhos para o ensino e aprendizagem

de Língua Portuguesa a partir de uma sequência de atividades mediadas pelo professor, contextualizar práticas de leitura e de escrita do gênero *artigo de opinião* de forma efetiva.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO
NÍVEL DE ENSINO: 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
COMPOSIÇÃO: 03 MÓDULOS
CARGA HORÁRIA:

COMPETÊNCIAS:

- Possibilitar o domínio do gênero textual artigo de opinião.
- Despertar os alunos para a importância de fundamentar as opiniões que emitem.
- Promover a valorização do saber, a partir da aplicação de conhecimentos de diversas áreas na produção da argumentação para o artigo de opinião.
- Proporcionar aos alunos uma prática cooperativa consistente, com aquisição de competências para o trabalho em grupo.
- Desenvolver práticas de leitura, discussão e apreensão de unidades estruturais e linguísticas.

1º MÓDULO – 2 h					
HABILIDADES	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO	ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR- MEDIADOR
<p>-Produzir individualmente um artigo de opinião a partir da seguinte proposta: <u>A tecnologia no controle dos pais sobre os filhos.</u></p> <p>-Delimitar as capacidades que os alunos dispõem e orientar a SD.</p>	<p>-Gênero textual artigo de opinião: Produção Não Mediada –(PNM)</p>	<p>-Discussão sobre a presença da argumentação no nosso cotidiano.</p> <p>-Identificação de elementos do contexto da produção de um artigo de opinião – Produção Inicial Não Mediada – PNM.</p> <p>- Exploração da proposta de produção do artigo de opinião.</p>	<p>-Cópias da proposta de produção textual.</p> <p>-Quadro branco, pincel e apagador.</p> <p>-Caderno, lápis, caneta.</p>	<p>- Realização da atividade proposta.</p> <p>- O professor mediador avaliará as dificuldades e as capacidades dos alunos em relação ao gênero produzido (diagnóstica).</p>	<p>- Produção inicial simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício. Instrumento de avaliação diagnóstico para verificação das capacidades reais dos alunos.</p> <p>- A produção - diagnóstica (denominada de Produção Não Mediada – PNM), vai permitir identificar as principais dificuldades dos alunos em relação ao gênero artigo de opinião, bem como as capacidades de linguagem que eles já possuem e, caso necessário, fazer alguma alteração que julgue necessário na sequência de atividades do 3º módulo.</p> <p>-Tranquilizar os alunos, explicando que eles farão várias atividades para que apreendam as características desse gênero.</p>

2º MÓDULO – 2h					
HABILIDADES	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO	ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR- MEDIADOR
<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as diferentes esferas da comunicação humana; - Sensibilizar para a valorização da esfera da argumentação - Compreender a função social do artigo de opinião em nossa vida cotidiana. - Conhecer a proposta de produção do gênero. - construir uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sequência Didática: Gênero Artigo de Opinião: apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do projeto Sequência Didática: Artigo de Opinião. - Sensibilização dos alunos em relação ao projeto a ser desenvolvido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco, pincel e apagador. - Caderno, lápis, caneta. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participação oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expor o projeto de produção textual do gênero ao aluno, motivando-o. - Demonstrar o conteúdo com o qual vai trabalhar, ressaltando sua importância. -Combinar com os alunos que todos os artigos da produção final farão parte de uma coletânea que irá compor o acervo da biblioteca da escola. -Combinar também que os dez melhores artigos, produzidos pela turma, serão exibidos na grande exposição, realizada pela escola, no final do ano letivo - Antecipar aos alunos as características gerais de um artigo de opinião, cujas características vão conhecer ao longo das atividades. - Mediar indicações sobre quem são os destinatários, as finalidades, a modalidade, o gênero a ser abordado. -Valorizar a participação de todos.

3º MÓDULO – 20h – SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES/ENCONTROS

- Promover o reconhecimento e a compreensão do gênero por meio da apropriação das características sócio-discursivas do artigo de opinião, a partir da exploração dos quatro níveis centrais da produção textual: as condições de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, possibilitando ao aluno o desenvolvimento, de forma reflexiva, autonomia na prática da leitura, análise linguística e produção textual.

NÚMERO DE ENCONTROS: 10.

DURAÇÃO DE CADA ENCONTRO: 2h.

3º MÓDULO-1º ENCONTRO – 2h

HABILIDADES	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO	ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR- MEDIADOR
- Discutir o papel da argumentação -Refletir sobre o papel que o bom uso da palavra, a argumentação pode	Argumentação. - Artigo de opinião.	- A partir de um tema polêmico, debater sobre o valor da argumentação. - Abrir espaço para que os alunos manifestem as suas opiniões sobre a argumentação.	-Cópia de um artigo de opinião. - Data - show. - Caderno,	-Participação nas discussões. -Realização das atividades propostas.	-Instigar os alunos com as perguntas que os leve a argumentar. (sugestões: vocês têm opinião? Sabem fazer valer sua opinião? Como? etc.) - Propor um debate sobre o tema “argumentação” até chegar a uma definição coletiva.

<p>desempenhar no cotidiano das pessoas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer uma definição de argumentação. - Reconhecer um texto argumentativo. -Buscar informações sobre a questão polêmica. 		<ul style="list-style-type: none"> -Divisão da turma em pequenos grupos. Cada grupo recebe um texto argumentativo (artigo de opinião) para identificar a tese que o autor defende e os argumentos utilizados. - Em seguida, abrir espaço para as apresentações dos grupos. -Exibir (em slides) o artigo com as partes delimitadas em cores diferentes. - Instigar aos alunos que sugiram temas polêmicos contemporâneos para serem discutidos em atividades posteriores. - Sugeridos os temas, selecionar em conjunto com a turma, um para ser o tema único a ser trabalhado por todos na produção final. - Para casa sugerir aos alunos que pesquisem, individualmente, em diferentes fontes: jornais, livros, internet, revistas etc. sobre o tema. Marcar data para recolher a pesquisa. 	<p>lápiz, caneta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco, pincel e apagador. 	<p>-Apresentações orais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Abrir espaço para que os alunos manifestem as suas opiniões (pedir que falem um por vez e respeitando a fala do colega). Promova uma apresentação oral. - Enriquecer a discussão com outras informações a respeito do que é argumentar. - Instigar os alunos para, em grupo, identificar a tese e os argumentos do artigo de opinião, aprofundando a explicação sobre o que seja o argumentação/discurso argumentativo. -Estimular os alunos a, de forma livre e participativa, sugerir temas e, dentre eles, escolher um para ser trabalhado na produção final. Instigar os alunos com perguntas: Qual a relevância desse tema? Porque ele merece ser discutido? O tema é importante? - Orientar aos alunos que pesquisem sobre a questão polêmica escolhida pela turma. Parte-se do princípio de que não é possível produzir bons textos sem informações prévias. -Marcar o dia para socialização da pesquisa.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3º MÓDULO – 2º ENCONTRO – 2h					
HABILIDADES	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação	ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR- MEDIADOR
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o gênero artigo de opinião. - Compreender o conteúdo global e o contexto de produção de um artigo de opinião. - Reconhecer a presença do gênero artigo de opinião em nosso cotidiano em diferentes suportes de circulação. - Construir o conceito de artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> - Artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de exemplares de textos do gênero artigo de opinião retirado de diferentes fontes: jornais, revistas, livro didático, internet etc. - Discussão sobre a presença do gênero artigo de opinião em nosso cotidiano. - Instigar, oralmente, os alunos com questões prévias. - Divisão da turma em pequenos grupos e seleção de um artigo para ser analisado por cada grupo para identificação de forma genérica dos elementos: tema, opinião do autor, tese, argumentos e conclusão. - Em seguida, abrir espaço para as apresentações dos grupos. - Mediar a síntese da discussão e concluir com o conceito de artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vários artigos de opinião. (selecionar um para fazer uma análise genérica das partes que o compõem) - Caderno, lápis, caneta. - Quadro branco, pincel e apagador 	<ul style="list-style-type: none"> -Participação nas discussões. -Realização das atividades propostas. -Apresentações orais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediar a explicação, em linhas gerais, as características estruturais, discursivas e linguísticas do gênero artigo de opinião. - Ater-se, nesse momento, aos aspectos: Destinatário: leitores do jornal/revista em que o artigo é publicado. Conteúdo temático: tema social polêmico. Objetivo: expressar opinião clara a respeito da questão controversa. Intertextualidade com fatos divulgados pela imprensa em geral. Grupo do argumentar: prototipicamente, o texto apresenta tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão. Escolhas lexicais influenciadas pelo conteúdo temático (léxico com caráter formal). - Destacar o posicionamento dos autores em cada texto

					contra e/ou a favor. -Ajudar os alunos a perceber os elementos protótipos do artigo de opinião. -Após recolher as respostas, mostrar algumas características do artigo de opinião, para aprofundar o conceito desse tipo de gênero.
--	--	--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3º MÓDULO – 3ª ENCONTRO – 2h					
HABILIDADES	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação	ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR- MEDIADOR
<p>-Ler artigos de opinião e reconhecer as características principais desse gênero textual.</p> <p>- Reconhecer e analisar os elementos prototípicos da estrutura do gênero artigo de opinião: as sequências argumentativas.</p>	<p>- Artigo de opinião (conceito e estrutura).</p> <p>- Elementos do plano composicional da sequência argumentativa do artigo de opinião: tese ou premissa, argumentos, contra-argumentos e conclusão.</p>	<p>- Exibição em slides de dois artigos de opinião. Texto 1: - Leitura oral. - Compreensão das ideias. - Identificação dos elementos prototípicos presentes no texto. Texto 2: - Leitura oral. - Compreensão das ideias. - Identificação dos elementos prototípicos</p>	<p>- Dois artigos de opinião: um contendo todos os elementos do artigo de opinião (texto 1), um outro artigo produzido por um aluno na PNM.(texto2).</p> <p>- Caderno, lápis, caneta.</p> <p>- Quadro branco, pincel e apagador.</p>	<p>-Participação nas discussões.</p> <p>-Realização das atividades propostas.</p> <p>- Participação oral.</p>	<p>-Selecionar previamente um dos artigos apresentados na atividade anterior e identificando (destacando em outra cor) os elementos que compõem a estrutura prototípica de um artigo de opinião. Mediar a exibição em slides (data-show).</p> <p>- Selecionar previamente um dos artigos produzidos por um aluno na produção inicial (omitindo a autoria), que não contenha todos os</p>

<p>-Analisar o esquema argumentativo: tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão.</p>		<p>presentes e/ ou ausentes.</p> <p>- Discussão sobre o reflexo da ausência desses elementos para a compreensão do conteúdo.</p> <p>- Elaboração de quadro-síntese juntamente com os alunos, elencando os elementos estruturais do artigo de opinião.</p>	<p>- Data-show.</p>		<p>elementos que compõem a estrutura protótipa de um artigo de opinião, destacar os elementos presentes (em outra cor).</p> <p>- Mediar a leitura, coletiva e em voz alta, do artigo.</p> <p>- Orientar a compreensão, questionando: O que compõe o núcleo da argumentação? Qual a importância dos dados, da conclusão e da justificativa num artigo de opinião?</p> <p>Obs: O uso de textos produzidos pelos alunos deve ser previamente combinado com os autores. Isso pode servir como estímulo aos alunos. Sugerir omissão da autoria.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3º MÓDULO – 4º ENCONTRO – 2h					
HABILIDADES	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO	ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR- MEDIADOR
<p>- Reconhecer os diferentes tipos de argumento:</p>	<p>- Argumentos.</p> <p>- Tipos de</p>	<p>- Exibição em slides de um artigo de opinião para leitura oral e:</p>	<p>- Data-show.</p> <p>- Um artigo de opinião.</p>	<p>-Participação nas discussões.</p>	<p>- Selecionar previamente um artigo de opinião que contenha vários tipos de argumentos e</p>

<p>autoridade, comparação, exemplificação, causa e consequência, por evidência, princípio.</p> <p>- Reconhecer contra-argumentos.</p> <p>- Classificar os argumentos identificados nos trechos de textos opinativos lidos.</p>	<p>argumento: autoridade, provas concretas, exemplificação ou ilustração, causa e consequência.</p>	<p>- Identificação dos tipos de argumentos presentes e/ ou ausentes no texto em análise.</p> <p>- Discussão sobre o reflexo da ausência desses elementos para a compreensão do conteúdo.</p> <p>- Exibição em slides de trechos de textos opinativos, contemplando todos os tipos de argumento para:</p> <p>- Identificação dos tipos de argumentos.</p> <p>-Discussão sobre a importância dos argumentos para a constituição do texto.</p> <p>-Elaboração de quadro-síntese juntamente com os alunos, elencando os principais tipos de argumento identificados.</p>	<p>-Vários trechos de diferentes artigos de opinião.</p> <p>- Caderno, lápis, caneta.</p> <p>- Quadro branco, pincel e apagador.</p> <p>-Cópias de um quadro-resumo contendo os diferentes tipos de argumento.</p>	<p>-Realização das atividades propostas.</p> <p>- Participação oral.</p>	<p>contra-argumentos identificando (destacando em outra cor) os argumentos e contra-argumentos e exibi-lo em slides (data-show).</p> <p>- Selecionar previamente vários trechos de artigos de opinião que contemplem os diversos tipos de argumentos e contra-argumentos, inclusive entre as produções iniciais dos alunos.</p> <p>- Mostrar aos alunos como os argumentos (trechos destacados) reforçam a defesa da tese.</p> <p>-Distribuir um quadro contendo os diferentes tipos de argumento.</p> <p>- Estimular aos alunos que identifiquem e classifiquem os argumentos com base no quadro. Oportunizando aos alunos tomar contato com diferentes tipos de argumentos, ajudando-os a perceberem que a escolha dos tipos de argumento mais convincentes depende do destinatário que se pretende atingir.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3º MÓDULO – 5º ENCONTRO – 2h					
HABILIDADES	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação	ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR- MEDIADOR
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os recursos linguísticos próprios do artigo de opinião. - Conhecer e usar expressões que tornam um texto argumentativo articulado. - Reconhecer a importância dos articuladores textuais (operadores argumentativos) para a progressão das ideias. 	<ul style="list-style-type: none"> -Operadores argumentativos. - Relações de sentido estabelecidas pelos operadores argumentativos 	<ul style="list-style-type: none"> -Exibição de um texto (em slides) contendo operadores argumentativos e explicação sobre a importância dessas marcas linguísticas para a defesa do ponto de vista e a orientação argumentativa do texto. - Agrupar os alunos em duplas para identificação dos operadores argumentativos e reconhecimento das relações de sentido estabelecidas por eles no texto exibido (cada dupla recebe uma cópia). Anotar o reconhecimento das relações de sentido dos operadores argumentativos. - Em uma segunda atividade, as duplas substituirão alguns articuladores por outros em diversos trechos para verificação da manutenção ou não do significado de origem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Data-show. -Trechos de diferentes artigos de opinião. - um artigo de opinião. - Caderno, lápis, caneta. - Quadro branco, pincel e apagador. -Cópias de um quadro-resumo contendo os diversos tipos de operadores argumentativos e respectivas relações de sentido. <p>Sugestão: classificação proposta por Koch (2011, 2013a).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Participação nas discussões. -Realização das atividades propostas. <p>Apresentação oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o material com antecedência: Trechos que serão exibidos em data show, artigos de opinião com fortes presenças de operadores argumentativos que serão entregues à duplas, trechos xerocados para as duplas substituírem os operadores argumentativos nas lacunas. -Destacar a importância desses elementos para a orientação argumentativa do texto. -Propor a discussão em duplas para que cheguem a um consenso e articulem os trechos empregando os operadores argumentativos de forma satisfatória. -Solicitar que todos os alunos apresentem, na próxima aula, a pesquisa solicitada anteriormente.

		- Socialização dos resultados			
--	--	-------------------------------	--	--	--

3º MÓDULO – 6º ENCONTRO – 2h					
HABILIDADES	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO	ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR- MEDIADOR
<ul style="list-style-type: none"> - Debater sobre um tema polêmico. - Exercitar elaboração de argumento e contra-argumentos -Construir argumentos para defender uma tese. -Empregar operadores argumentativos. -Defender oralmente uma tese favorável 	<ul style="list-style-type: none"> -Pesquisa sobre tema polêmico (socialização). - Debate. - Argumentos e contra-argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a todos os alunos que apresentem a pesquisa que fizeram sobre o tema comum escolhido pela sala. - Preparar a turma para a realização de um debate sobre o tema pesquisado. - Solicitar que leiam individual e silenciosamente a pesquisa e façam uma síntese (em tópicos) das informações mais relevantes que servirá para sustentar argumentação no debate. - Dividir os alunos em pequenos grupos e solicitar que socializem a síntese que fizeram, conversando sobre o tema. -Convidá-los a organizar e 	<ul style="list-style-type: none"> -Pesquisas feitas pelos alunos. - Caderno, lápis, caneta. - Quadro branco, pincel e apagador -Quadros-resumo dos argumentos e dos operadores argumentativos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participação nas discussões. -Realização das atividades propostas. - Participação oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que todos os alunos apresentem a pesquisa feita. - Estimar um tempo aos alunos para que leia a pesquisa. Após a leitura individual, destacar o tema do debate no quadro e estimular a conversa dos alunos sobre a pesquisa. Durante a atividade: <ul style="list-style-type: none"> - Ficar atento para ajudar os alunos a escolher os tipos de argumento mais convincentes utilizando: ideias de um especialista, exemplos com base em fatos ocorridos, apresentar provas, explicitar relação de acusa e consequência, valer-se de valores morais e éticos. Reforce que os melhores argumentos vão além do “eu acho”, “porque eu sei” ETC. - Ajudar os alunos a buscar informações nas pesquisas. Fazer perguntas sobre o tema para instigar a elaboração dos

<p>euma tese contrária a um tema polêmico.</p>		<p>participar de um debate em sala. Estabelecer regras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instigar os alunos a elaborar dois argumentos contrários e dois argumentos favoráveis em relação ao tema pesquisado. Os alunos devem registrar os argumentos e contra-argumentos para apresentá-los à classe durante o debate.(usar os quadros-resumo como auxílio). -Orientá-los no uso de operadores argumentativos. -Concluída a elaboração de argumentos pelos alunos, explicar as regras do debate. <p>-Dividir a turma, agora em dois grandes grupos. Grupo A e B, cada grupo selecionará os melhores argumentos favoráveis e contra o tema em questão já elaborados nos pequenos grupos para fundamentar a defesa ou refutação da questão polêmica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em um primeiro momento, o grupo A será contra e o grupo B será a favor, no segundo momento invertem-se as posições dos grupos. -Mediar o debate. -Avaliar o debate. 			<p>argumentos e de perguntas contundentes.</p> <p>Estabelecer as regras do debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Duração, tempo para cada fala, direito à réplica ou à tréplica, respeito ao adversário, quem vai falar, tipo de linguagem empregada, possíveis penalidades. -Chamar a atenção para a importância de uma estratégia argumentativa adequada na condução de um debate (escolha das palavras mais apropriadas à linguagem, o tom certo, os tipos de argumento construídos e a organização geral da argumentação). -Estimular a participação de todos. <p>Durante o debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediar sem tomar partido, limitar a participação à intervenções necessárias para a fluência e o bom desenvolvimento do debate. - Registrar os melhores argumentos para posterior esquematização na lousa das estratégias de cada grupo. -Avaliar coletivamente o debate.
------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3º MÓDULO – 7º ENCONTRO – 2H					
HABILIDADES	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO	ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR- MEDIADOR
- Analisar e reescrever um artigo de opinião produzido por um aluno.	-Revisão e reescritura de texto.	-Selecionar um artigo produzido por um aluno na produção inicial (omitida a autoria)e exibi-lo em slides. -Refletir com os alunos, coletivamente, e de forma oral, sobre as possíveis modificações que poderiam ser feitas no artigo exibido. -Dividir a turma em duplas e entregar uma cópia do artigo exibido. -Solicitar que cada dupla reformule o texto por escrito, procurando responder às questões do quadro previamente distribuído. -Após a reescrita, solicite que cada dupla leia o texto aprimorado. Faça novas intervenções, quando necessário.	- Data-show. -Artigo de opinião produzido por um aluno (cópias desse artigo para as duplas de alunos). - Caderno, lápis, caneta. - Quadro branco, pincel e apagador. -Cópia de um quadro contendo as orientações para reformulação do texto pelos alunos.	-Participação nas discussões. -Realização das atividades propostas. - Apresentação oral.	- Utilizar texto de aluno para atividade em sala de aula, sempre omitindo a autoria, conforme previamente combinado no início da sequência de atividades. -Estimular a leitura oral e a participação dos alunos. - Estimular os alunos com perguntas: o título é adequado? Desperta curiosidade? A questão polêmica está clara? Usa linguagem adequada para um artigo de opinião? O autor assume uma posição? Apresenta argumentos para sustentá-la? Os argumentos apresentados são convincentes? Apresentam dados, exemplos, valores éticos ou morais, deixam clara a relação de causa e consequência? São utilizados elementos articuladores de forma satisfatória ao longo do texto? Apresenta conclusão? (distribuir para cada dupla de alunos, um quadro contendo essas perguntas que irão orientar a revisão e reescritura). Organizar estas questões em um quadro para ser entregue às duplas. - Valorizar a participação de todos, interfira com suas contribuições, quando necessário.

					<p>-Focar nos alunos que apresentam mais dificuldades.</p> <p>-Lembrar aos grupos que o texto resultante dessa reelaboração feita por eles é uma possibilidade, entre outras.</p>
--	--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3º MÓDULO – 8º ENCONTRO – 2H					
HABILIDADES	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO	ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR-MEDIADOR
<p>-Fazer uma lista de constatação das aprendizagens sobre o artigo de opinião.</p> <p>-Identificar tais elementos nos textos revisados/reescritos.</p>	<p>- Elementos prototípicos do gênero artigo de opinião.</p>	<p>- Discussão sobre os elementos prototípicos do gênero em estudo.</p> <p>- Listagem dos elementos citados pelos alunos.</p> <p>- Identificação desses elementos em um artigo de opinião (revisado/reescrito pelos alunos).</p> <p>-Exibir slides contemplando todos os elementos que compõem o artigo de opinião.</p>	<p>- Artigos de opinião revisado/reescrito pelas duplas.</p> <p>- Caderno, lápis, caneta.</p> <p>- Quadro branco, pincel e apagador.</p> <p>-Data- show.</p>	<p>-Participação nas discussões.</p> <p>-Realização das atividades propostas.</p> <p>- Participação oral.</p>	<p>- Preparar a turma para essa etapa que abrange todos os elementos trabalhados nas atividades anteriores.</p> <p>-Retomar com seus alunos o percurso feito até agora. Procurar identificar as informações que eles já têm sobre o gênero: Como se organiza um texto de opinião? O que compõe a introdução, o desenvolvimento e a conclusão? Foram empregados</p>

					operadores argumentativos?
--	--	--	--	--	----------------------------

3º MÓDULO – 9º ENCONTRO – 2H					
HABILIDADES	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO	ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR- MEDIADOR
<p>- Escrever o texto individual a partir do tema escolhido pela turma no início da sequência de atividades:</p> <p>- Empregar as capacidades desenvolvidas nas oficinas.</p>	-Artigo de opinião	<p>- Leitura da proposta de redação.</p> <p>- exploração do tema.</p> <p>- Mediação de todas as etapas das atividades.</p>	<p>- Cópias de proposta de produção textual.</p> <p>- Caderno, lápis, caneta.</p> <p>- Quadro branco, pincel e apagador.</p>	-Realização da atividade proposta.	<p>- Solicitar que cada aluno produza um texto individual, com base na questão polêmica escolhida, pesquisada e debatida durante a sequência de atividades.</p> <p>- Estimular a elaboração de um planejamento prévio. E você, o que pensa sobre esse assunto? Escreva um artigo de opinião para ser exposto na grande exposição a ser realizada na escola no final do ano letivo.</p> <p>-Lembrar aos alunos que, como articulistas, devem: partir da questão polêmica e situar o leitor em relação a ela; tomar posição em relação à questão polêmica e defender o ponto de vista dele como sendo o melhor, assim, será preciso apresentar argumentos ora de autoridade, ora de exemplificação, ora baseado em princípios, comparações, evidências ou relações de causa e consequência; incluir opiniões de adversários, contestando-as ou desvalorizando-as com os argumentos deles; concluir o texto reforçando a posição tomada; usar operadores argumentativos que estabeleçam diversas</p>

					<p>relações de sentido para orientar a argumentação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O mediar, especialmente, os alunos com mais dificuldades de forma individual. -Recolher os artigos de opinião produzidos pelos alunos.
--	--	--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3º MÓDULO – 10º ENCONTRO – 2H					
HABILIDADES	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO	ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR- MEDIADOR
- Revisar e reescrever o texto individual.	-Artigo de opinião.	- Mediar todas as atividades.	- Caderno, lápis, caneta. -Cópias do roteiro de revisão do artigo.	-Realização da atividade proposta. -Participação oral.	-A ação mediadora do professor é fundamental nesse momento - Devolver aos alunos os artigos de opinião produzidos individualmente por eles. -Mediar a revisão do texto elaborado na atividade anterior. (os alunos revisarão seus textos iniciais, a fim de melhorá-los, corrigindo-lhes os erros, reorganizando enunciados, redefinindo parágrafos, acrescentando dados, mudando (se necessário) a linha da argumentação). -Distribuir o quadro preparador previamente para orientar os alunos na revisão e reescrita de seus textos. -Solicitar aos alunos que troquem os textos com o colega ao lado para comentários e sugestões. - Solicitar, ao final da revisão feita pelo colega e pelo próprio aluno, a reescrita do texto. (versão final). -Anunciar que a reescrita pode levá-los a repensar o texto.

				<p>- Mediar, orientando no grande grupo e individualmente. Ajude-os a eliminar dúvidas seja de ortografia, de pontuação, uso de sinônimos, uso de operadores argumentativos, argumentos e contra-argumentos.</p> <p>-Relembrar que todos os artigos prontos, após socializados na sala, farão parte de uma coletânea da classe para deixar na biblioteca da escola.</p> <p>- Mediar a seleção dos dez melhores para serem expostos para toda a escola e visitantes no dia da grande exposição.</p> <p>Obs.: Antes da publicação dos textos, o mediador fará uma revisão final para (se for o caso) indicar possíveis alterações que devem ser feitas.</p> <p>-Roteiro para revisão do artigo: Seu artigo parte de uma questão polêmica? Colocou o leitor a par da questão? Tomou uma posição? Introduziu sua opinião? Levou em consideração os pontos de vista de opositores para construir seus argumentos? Usou argumentos? Utilizou operadores argumentativos? Concluiu seu texto reforçando sua posição? Corrigiu os erros de ortografia? De pontuação? Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias? Escreveu com letra legível? Encontrou um bom título que seja adequado para já situar o leitor acerca da tese defendida e despertar o interesse dele?</p>
--	--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos; revisão técnica João Gomes da Silva Neto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jea-Paul. **Atividade de linguagem, texto e discursos.** Por um interacionismo sociodiscursivo. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização.** Coordenação de equipe de tradução Ângela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. 2. Ed. 1ª reimpressão – São Paulo: contexto, 2012.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. e **Gêneros orais e escritos na escola;** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” Argumentativos. In: **Historia e sentido na linguagem.**Guimarães, E. (org.). Campinas, São Paulo: Pontes, 1989
- KOCH , I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed.- São Paulo: Contexto, 2012.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem.** 13 ed. São Paulo. Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, L .A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN’s.** SP: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- QUEIROZ, E. F.e ANTUNES, R. Mediação de leitura com aluno parcialmente surdo. In: Bortoni-Ricardo. S. M. et. al. (org.) **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO - PNM e PM

ATIVIDADE 1

1º MÓDULO (1º Encontro)

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Com base na leitura e análise do artigo de opinião sobre o tema o controle e a perda da privacidade das pessoas pelo uso da tecnologia e pelas redes sociais, **escreva um artigo de opinião sobre o tema A TECNOLOGIA NO CONTROLE DOS PAIS SOBRE OS FILHOS. O que você pensa sobre essa exposição? Argumente apontando benefícios e prejuízos. Defenda sua opinião.**

(Proposta de produção de texto retirada do livro Projeto Teláris Português- Ana T. Borgatto, 2012, p.232).

ATIVIDADE 8

3º MÓDULO (9º Encontro)

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Nas últimas décadas tem se intensificado o uso de tecnologias diversas no cotidiano das pessoas, em especial o uso de celulares. Em muitos lugares do Brasil e do mundo já vigora a proibição do uso de celulares em sala de aula. Em outros, a ideia está em discussão. A situação com certeza é polêmica. Trata-se de mais um caso em que a esfera pública (o Estado) resolve invadir assuntos da esfera privada? Os legisladores estariam se intrometendo em questões da vida individual do estudante que não lhes dizem respeito? Ou são os jovens que abusam e não conseguem compreender quanto o uso do celular, durante a aula, lhes é prejudicial? O que você pensa da proibição do celular em sala de aula? **Escreva um artigo de opinião sobre O USO DO CELULAR EM SALA DE AULA. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. Pense: É JUSTO PROIBIR O USO DO CELULAR NA ESCOLA?**

(Proposta de produção de texto adaptada pela autora do projeto de intervenção).

ATIVIDADE 2

3º MÓDULO – 1º Encontro: Artigo de Opinião – delimitação das partes.

Uma Proibição Necessária

Um assunto que vem despertando a atenção não só da comunidade acadêmica, mas da sociedade como um todo, é a proibição do uso de celulares e bonés pelos estudantes na sala de aula. A discussão acirrou-se após a restrição do uso desses objetos em algumas escolas. Apesar da polêmica instaurada, cremos que a vedação é a melhor solução.

No que se refere ao celular, à proibição do seu uso em sala de aula é uma medida que se harmoniza com o ambiente em que o estudante está. A sala de aula é um local de aprendizagem, onde o discente deve se esforçar ao máximo para extrair do professor os conhecimentos da matéria. Nesse contexto, o celular é um aparelho que só vem dificultar a relação ensino-aprendizagem, visto que atrapalha não só quem atende, mas todos os que estão ao seu redor.

Quanto ao boné, a restrição de seu uso em sala de aula se deve a uma questão de educação e respeito pela figura do mestre. Deve-se ter em mente que o professor – assim como os pais e as autoridades religiosas – merece todo o respeito no exercício do seu ofício, que é o de transmitir conhecimentos. Do mesmo modo que é mal-educado sentar-se à mesa com um chapéu na cabeça, assistir a uma aula usando um boné também o é.

Por outro lado, alguns entendem que o Estado não poderia proibir os celulares e bonés em sala de aula, visto que violaria o direito da pessoa de ir e vir com seus bens. Entretanto, devemos ter em mente que não existe direito absoluto, todos são relativos. E sempre que há um conflito entre eles, deve-se realizar uma ponderação de valores, a fim de determinar qual prevalecerá. No caso em análise, o direito da coletividade (alunos e professores) prevalece sobre o direito individual de usar o celular ou o boné na sala de aula.

Desse modo, percebe-se que há razoabilidade nos objetivos pretendidos pela proibição, visto que beneficia toda a comunidade acadêmica. Os estudantes devem se conscientizar que escola é sinônimo de aprendizagem, e que todo esforço deve ser feito para valorizar o processo de ensino e a figura do professor.

(Texto retirado do site <http://educacao.uol.com.br/>)

ATIVIDADE 3
3º MÓDULO – 2º Encontro

Artigo de opinião para identificação das diferentes partes da estrutura composicional.

I- Atividade oral: Despertando a Argumentatividade

1. Antes de começar a análise do texto, é importante, também, discutir com os alunos sobre o contexto de produção específico do artigo em estudo:

- a) O que você sabe sobre o jornal Folha de São Paulo?
- b) Quem é o (a) autor (a) do texto? Qual é o papel dele (a) na sociedade?
- c) Quem são os possíveis leitores desse texto? Justifique.
- d) Qual é a finalidade do texto?
- e) Em que esfera da comunicação ele está inserido? (escolar, religiosa, científica, jornalística, cotidiana).

2. É importante, também, indagar os alunos sobre o conteúdo temático do texto:

- f) Sobre o que fala esse texto?
- g) Qual é a relação do título com o que se fala no texto?
- h) O artigo apresenta um ponto de vista sobre um tema polêmico, exponha a questão tratada e a posição defendida por ele. Você concorda com o posicionamento do (a) autor (a)? Por quê?

(Questões adaptadas pela autora do projeto de intervenção)

II – Artigo de opinião

Trocamos educação por tecnologia?

Estamos trocando a educação para a liberdade responsável e para a autonomia pelos recursos tecnológicos mais avançados, é isso? O caminho é sedutor porque bem mais simples e com custos bem menores. Os pais, preocupados com a segurança dos filhos - ah, o que não temos feito em nome desse item! – acabam consumindo, sem grandes reflexões, as ideias mais absurdas. Como essa, por exemplo, do controle da localização dos filhos pelo celular.

Ora, ora! Quem diria que a geração pós-Segunda Guerra, que lutou pela democracia e pela liberdade, que bradou contra a tutela da família, chegasse a esse ponto com os próprios filhos? "Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais..."

O controle é eficiente para acalmar as aflições dos pais. É eficiente, ainda, para provocar efeitos colaterais dos mais indesejáveis, e outros riscos. Vejamos.

Em primeiro lugar, se tem quem controle o jovem, por que haveria ele de se responsabilizar pelo autocontrole? Mais fácil deixar para os pais essa tarefa difícil já que eles assim o desejam. Em segundo, tem a dificuldade da construção da privacidade. E sem privacidade, não há intimidade. E tem mais, ainda: se os pais não acreditam que o filho seja capaz de avaliar situações de risco, de se proteger, de caminhar com as próprias pernas, por que ele mesmo acreditaria?

Pensando bem, é uma bobagem preocupar-se com isso. Os jovens sempre têm respostas inteligentes para propostas medíocres. Eles encontrarão um jeito de burlar o dispositivo. Não são eles os melhores no uso da tecnologia?

(SAYÃO, Rosely. Trocamos educação por tecnologia? *Folha de S. Paulo*, 12 dez. 2004, p. C3.)

ATIVIDADE 4

3º MÓDULO – 3º Encontro

Atividade de análise e reconhecimento da estrutura do Artigo de opinião / Exibição posterior em slides para identificação dos diferentes partes da estrutura de um artigo de opinião.

I- Leitura oral compartilhada/mediada:

CELEBRIDADES DESCELEBRADAS

1. Não se iluda: as mídias sociais e as bases de dados de comércio eletrônico acabaram com qualquer pretensão de privacidade. Filtradas pelos algoritmos inteligentes dos mecanismos de buscas, elas facilitaram o acesso e a identificação de praticamente qualquer pessoa, por mais que respeitem o anonimato de seus usuários.

2. Quando a informação é muita, não é difícil fazer cruzamentos únicos de variáveis. Quem vive naquele bairro, trabalha naquela empresa, come naquele restaurante, abastece o carro com aquela frequência, usa aquele computador e aquele telefone, acessa aqueles sites, clica naqueles links e compra aqueles produtos é fácil de rastrear.

3. Já que é impossível (e bem pouco prático) viver fora do *grid* de informação digital, é preciso administrar a imagem pública em um ambiente em que até aspirantes a tuiteiros se tornaram celebridades, mesmo sem fazer nada de célebre. Por maior que seja a diferença de influência entre o *Tom Hanks* e seu correspondente no século 2.0, os cuidados que ambos precisam ter com a exposição indesejada são bem próximos.

4. A sociedade das opiniões públicas é mais rica e complexa do que aquilo que se chamava antigamente de "opinião pública", ficção sociológica que acreditava ser possível tirar a média do que era declarado e descartar o que desviasse do padrão. Com a popularidade de acesso aos meios de publicação, o indivíduo urbano, globalizado e massificado usa as redes como válvula de escape para manifestar sua identidade e, nesse processo, se expõe de forma inimaginável.

5. Não é preciso habitar a casa do Big Brother para ter a vida privada transformada em entretenimento. Basta fazer o que não seria feito normalmente em público. Uma briga entre namorados, um namorico, um comentário entredentes, uma bebedeira ou até uma inocente ida ao banheiro quando se está só, dentro de casa, agora está sujeita ao escrutínio público das câmaras ocultas em telefones celulares. As paredes não têm ouvidos, mas todo o resto parece ter.

6. Já que é impossível retroceder, o que resta é administrar esse novo tipo de patrimônio público. Como todo patrimônio, ele precisa ser estável para se tornar uma referência e, nesse processo, acaba perdendo a espontaneidade, a mais humana de suas características.

7. Aos poucos as regras de conduta invadem os recônditos da vida pessoal, plastificando a personalidade e a prendendo à máscara construída ao longo da vida, mesmo que não se concorde com ela.

8. Hoje todos nos tornamos personalidades transparentes. Nunca foi tão fácil checar referências, e, a princípio, não há nada de errado nisso. Uma das principais regras de sobrevivência social, pilar de sistemas tão diversos quanto a maçonaria ou o marketing, sempre foi desconfiar de estranhos. De perto, entretanto, ninguém é normal. (clichê).

9. Como diz a polícia dos Estados Unidos, você sempre tem o direito de permanecer calado. Tudo o que disser poderá ser usado contra você. As mídias sociais são, como o próprio nome dá a entender, uma forma de mídia.

10. Pessoas comuns não têm relações públicas, advogados, assessores ou consultores de imagem para auxiliá-las no dia a dia e, por isso, ainda vão demorar para perceber que um vexame registrado on-line é quase tão difícil de apagar quanto um nu indesejado.

(Por Luli Radfahrer, artigo publicado na *Folha de S.Paulo*, 27 jul.2011. Tec, p.e14).

II-Atividade escrita:

1. Em relação à construção composicional, ou seja, a estrutura do texto, releia o artigo de Luli Radfahrer e encontre as partes que satisfazem:

- a) Contextualização da questão a ser discutida;
- b) Explicitação da posição assumida/início da argumentação;
- c) Consideração da contra-argumentação de possíveis argumentos a posição assumida no início da argumentação;
- d) Utilização de argumentos para sustentar o ponto de vista;
- e) Apresentação de possíveis soluções;
- f) Apresentação de possíveis contra-argumentos;
- g) Conclusão, momento da retomada da tese e/ou posicionamento defendido.

2. Em relação ao estilo, no aspecto marcas linguístico-enunciativas, identifique:

- a) Qual é a pessoa do discurso usada no texto (1ª, 2ª ou 3ª)? Por quê?
- b) Qual o tempo verbal predominante? Exemplifique com trechos retirados do texto.

3. Copie do artigo lido uma sequência em que há uma enumeração de substantivos abstratos, ou seja, nomes de ações.

4. Retome o texto e explique o significado dos trechos:

- a) “Não é preciso habitar a casa do Big Brother para ter a sua vida privada transformada em entretenimento”.
- b) Qual o significado da expressão “vexame registrado *online*”?

5. No texto, encontramos, ainda, uso de frases populares ou do senso comum. Identifique-as e explique a intenção do articulista ao utilizá-las.

6. Marque a alternativa mais adequada ao que, na opinião do articulista, é um “novo tipo de patrimônio público”.

- | | |
|---------------------------|-----------------------------------|
| a) os telefones celulares | b) as câmaras ocultas |
| c) a vida privada | d) a casa do <i>Big Brother</i> . |

(Questões adaptadas pela autora)

III- Exibição em slides:

CELEBRIDADES DESCELEBRADAS

(INTRODUÇÃO OU ANCORAGEM)

- 1 Não se iluda: as mídias sociais e as bases de dados de comércio eletrônico acabaram com qualquer pretensão de privacidade. Filtradas pelos algoritmos inteligentes dos mecanismos de buscas, elas facilitaram o acesso e a identificação de praticamente qualquer pessoa, por mais que respeitem o anonimato de seus usuários.
- 2 Quando a informação é muita, não é difícil fazer cruzamentos únicos de variáveis. Quem vive naquele bairro, trabalha naquela empresa, come naquele restaurante, abastece o carro com aquela frequência, usa aquele computador e aquele telefone, acessa aqueles sites, clica naqueles links e compra aqueles produtos é fácil de rastrear.

OPINIÃO OU TESE

- 3 Já que é impossível (e bem pouco prático) viver fora do *grid* de informação digital, é preciso administrar a imagem pública em um ambiente em que até aspirantes a tuiteiros se tornaram celebridades, mesmo sem fazer nada de célebre. Por maior que seja a diferença de influência entre o *Tom Hanks* e seu correspondente no século 2.0, os cuidados que ambos precisam ter com a exposição indesejada são bem próximos.

ARGUMENTOS

- 4 A sociedade das opiniões públicas é mais rica e complexa do que aquilo que se chamava antigamente de "opinião pública", ficção sociológica que acreditava ser possível tirar a média do que era declarado e descartar o que desviasse do padrão. Com a popularidade de acesso aos meios de publicação, o indivíduo urbano, globalizado e massificado usa as redes como válvula de escape para manifestar sua identidade e, nesse processo, se expõe de forma inimaginável.
- 5 Não é preciso habitar a casa do Big Brother para ter a vida privada transformada em entretenimento. Basta fazer o que não seria feito normalmente em público. Uma briga entre namorados, um namorico, um comentário entredentes, uma bebedeira ou até uma inocente ida ao banheiro quando se está só, dentro de

casa, agora está sujeita ao escrutínio público das câmaras ocultas em telefones celulares. As paredes não têm ouvidos, mas todo o resto parece ter. (CLICHÊ).

- 6 Já que é impossível retroceder, o que resta é administrar esse novo tipo de patrimônio público. Como todo patrimônio, ele precisa ser estável para se tornar uma referência e, nesse processo, acaba perdendo a espontaneidade, a mais humana de suas características.
- 7 Aos poucos as regras de conduta invadem os recônditos da vida pessoal, plastificando a personalidade e a prendendo à máscara construída ao longo da vida, mesmo que não se concorde com ela.
- 8 Hoje todos nos tornamos personalidades transparentes. Nunca foi tão fácil checar referências, e, a princípio, não há nada de errado nisso. Uma das principais regras de sobrevivência social, pilar de sistemas tão diversos quanto a maçonaria ou o marketing, sempre foi desconfiar de estranhos. De perto, entretanto, ninguém é normal. (clichê).
- 9 Como diz a polícia dos Estados Unidos, você sempre tem o direito de permanecer calado. Tudo o que disser poderá ser usado contra você. As mídias sociais são, como o próprio nome dá a entender, uma forma de mídia.

CONCLUSÃO

- 10 Pessoas comuns não têm relações públicas, advogados, assessores ou consultores de imagem para auxiliá-las no dia a dia e, por isso, ainda vão demorar para perceber que um vexame registrado on-line é quase tão difícil de apagar quanto um nu indesejado.

(Por Luli Radfahrer, artigo publicado na Folha de S.Paulo, 27 jul.2011. Tec, p.e14).

PARÁGRAFOS/ PARTES:

INTRODUÇÃO 1, 2

ARGUMENTOS 4, 5, 6, 7, 8,9

CONCLUSÃO 10

ATIVIDADE 5

3º MÓDULO – 4º Encontro

I- Exibição em slides para identificação dos diferentes tipos de argumento:

CELEBRIDADES DESCELEBRADAS

ARGUMENTO DE VALORAÇÃO

1. A sociedade das opiniões públicas é mais rica e complexa do que aquilo que se chamava antigamente de "opinião pública", ficção sociológica que acreditava ser possível tirar a média do que era declarado e descartar o que desviasse do padrão. Com a popularidade de acesso aos meios de publicação, o indivíduo urbano, globalizado e massificado usa as redes como válvula de escape para manifestar sua identidade e, nesse processo, se expõe de forma inimaginável.

ARGUMENTO COM IRONIA

2. Não é preciso habitar a casa do Big Brother para ter a vida privada transformada em entretenimento. Basta fazer o que não seria feito normalmente em público. Uma briga entre namorados, um namorico, um comentário entredentes, uma bebedeira ou até uma inocente ida ao banheiro quando se está só, dentro de casa, agora está sujeita ao escrutínio público das câmaras ocultas em telefones celulares. As paredes não têm ouvidos, mas todo o resto parece ter. **(CLICHÊ).**

ARGUMENTO DE VALORAÇÃO

3. Já que é impossível retroceder, o que resta é administrar esse novo tipo de patrimônio público. Como todo patrimônio, ele precisa ser estável para se tornar uma referência e, nesse processo, acaba perdendo a espontaneidade, a mais humana de suas características.

ARGUMENTO DE VALORAÇÃO

4. Aos poucos as regras de conduta invadem os recônditos da vida pessoal, plastificando a personalidade e a prendendo à máscara construída ao longo da vida, mesmo que não se concorde com ela.

ARGUMENTO DE VALORAÇÃO

5. Hoje todos nos tornamos personalidades transparentes. Nunca foi tão fácil checar referências, e, a princípio, não há nada de errado nisso. Uma das principais regras de sobrevivência social, pilar de sistemas tão diversos quanto a

maçonaria ou o marketing, sempre foi desconfiar de estranhos. De perto, entretanto, ninguém é normal.(clichê).

ARGUMENTO DE CITAÇÃO

6. Como diz a polícia dos Estados Unidos, você sempre tem o direito de permanecer calado. Tudo o que disser poderá ser usado contra você. As mídias sociais são, como o próprio nome dá a entender, uma forma de mídia.

(Por Luli Radfahrer, artigo publicado na Folha de S.Paulo, 27 jul.2011. Tec,p.e14.)

II- Quadro-síntese com diferentes tipos de argumentos:

Tipos de argumento	Exemplo
<p>Argumento Científico A sustentação da argumentação se dará a partir das informações apresentadas (dados, estatísticas, percentuais) que a acompanham.</p>	De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) de 2008, o telefone, a televisão e o computador estão entre os bens de consumo mais 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.
<p>Argumento de Autoridade ou citações Reproduz declarações de um especialista, de uma pessoa respeitável (líder, artista, político), de uma instituição considerada autoridade no assunto. A frase citada deve vir entre aspas.</p>	Assim parece ser porque, para Piaget(1994, p.11)., “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. A essência da moral é o respeito às regras. A capacidade intelectual de compreender que a regra expressa uma racionalidade em si mesma equilibrada.
<p>Argumento por exemplificação ou ilustração - A exemplificação consiste no relato de um pequeno fato (real ou fictício). Esse recurso argumentativo é amplamente usado quando a tese defendida é muito teórica e carece de esclarecimentos com mais dados concretos. -Relata um fato ocorrido com o autor ou com outra pessoa,para mostrar que o argumento defendido é válido.</p>	A demissão do senhor Vicente Francisco do Espírito Santo, da Eletrosul, em março de 1992, porque seu chefe pretendia “clarear o ambiente”, foi um caso emblemático de discriminação racial. O funcionário entrou com processo e foi reintegrado ao quadro funcional da empresa três anos depois.
<p>De causa e consequência Para comprovar uma tese, você pode buscar as relações de causa (os motivos, os porquês) e de consequência (os efeitos, a decorrência).</p>	<i>“Ao se desesperar em um congestionamento em São Paulo, daqueles em que o automóvel não se move nem quando o sinal está verde, o indivíduo deve saber que, por trás de sua irritação crônica e cotidiana, está uma monumental ignorância histórica. São Paulo só chegou a esse caos</i>

	<p><i>porque um seleto grupo de dirigentes decidiu, no início do século, que não deveríamos ter metrô. Como cresce dia a dia o número de veículos, a tendência é piorar ainda mais o congestionamento – o que leva técnicos a preverem como inevitável a implantação de perigos”.</i> (Adaptado de Folha de S. Paulo. 01/10/2000)</p>
<p>Argumentos por provas ou princípios Ao empregarmos os argumentos baseados em provas concretas, buscamos evidenciar nossa tese por meio de informações concretas, extraídas da realidade. Podem ser usados dados estatísticos ou falsos ou fatos notórios (de domínio público).</p>	<p><i>“São expedientes bem eficientes, pois, diante de fatos, não há o que questionar... No caso do Brasil, homicídios estão assumindo uma dimensão terrivelmente grave. De acordo com os mais recentes dados divulgados pelo IBGE, sua taxa mais que dobrou ao longo dos últimos 20 anos, tendo chegado à absurda cifra anual de 27 por mil habitantes. Entre homens jovens (de 15 a 24 anos), o índice sobe a incríveis 95,6 por mil habitantes”.</i> (Folha de S. Paulo. 14/04/2004)</p>
<p>Argumento por analogia (ou a símile): É o argumento que pressupõe que se deve tratar algo de maneira igual, situações iguais. As citações de jurisprudência são os exemplos mais claros do argumento por analogia, que é bastante útil porque o juiz será, de algum modo, influenciado a decidir de acordo com o que já se decidiu, em situações anteriores.</p>	<p><i>“Em relação à violência dos dias atuais, o Brasil age semelhante a uma noiva abandonada no altar: perdida, sem saber para aonde ir, de onde veio e nem para onde quer chegar. E a questão que fica é se essa noiva largada, que são todos os brasileiros, encontrará novamente um parceiro, ou seja, uma nova saída para o problema”.</i></p>
<p>Argumento baseado no senso comum: Basear-se no senso comum também pode ser uma estratégia argumentativa bem sucedida.</p>	<p>Proposições como: "não se faz um grande país sem investimentos em educação" e "a destruição de meio ambiente causará sérios problemas às gerações futuras" são tidas pela sociedade como verdadeiras. Por outro lado, deve-se tomar cuidado com opiniões sem validade científica, preconceituosas, etnocêntricas.</p>

(Quadro adaptado pela autora do projeto de intervenção)

III- Atividade para reconhecimento dos diferentes tipos de argumentos:

1. De posse do quadro síntese, identifique os tipos de argumentos:

a) Ao se desesperar num congestionamento em São Paulo, daqueles em que o automóvel não se move nem quando o sinal está verde, o indivíduo deve saber que, por trás de sua irritação crônica e cotidiana, está uma monumental ignorância histórica.

R .Tipo de argumento: argumento de raciocínio lógico

b). São Paulo só chegou a esse caos porque um seleto grupo de dirigentes decidiu, no início do século, que não deveríamos ter metrô. Como cresce dia-a-dia o número de veículos, a tendência é piorar ainda mais o congestionamento – o que leva

técnicos a preverem como inevitável a implantação de perigos. (Adaptação de Folha de São Paulo, 01/10/2000).

R. Tipo de argumento: causa e consequência

c). “Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça” – a famosa frase-conceito do diretor Gláuber Rocha – virou uma fórmula eficiente para explicar os R\$ 130 milhões que o cinema brasileiro faturou no ano passado. (Adaptado da Época, 14/04/2004)

R. Tipo de argumento: de autoridade

d). O fumo é o mais grave problema de saúde pública no Brasil.® Assim como não admitimos que os comerciantes de maconha, crack ou heroína façam propaganda para os nossos filhos na TV, todas as formas de publicidade do cigarro deveriam ser proibidas terminantemente. Para os desobedientes, cadeia. (VARELLA, Dráuzio. In: Folha de São Paulo, 20/05/2000).

R. Tipo de argumento: de autoridade

e) A mulher de hoje ocupa um papel social diferente da mulher do século XIX.

R. Tipo de argumento: raciocínio lógico

f). O homem depende do ambiente para viver

R. Tipo de argumento: base do senso comum

2. Sabendo que um texto argumentativo pode ser esquematizado nas seguintes partes: ancoragem, tese, argumentação e conclusão. Nos trechos seguintes você encontrará a síntese de cada parte do artigo de opinião “Celebidades descelebradas”, lido no início dessa atividade. Identifique-as conforme seja opinião ou tese/ ancoragem e conclusão e indique o(s) parágrafo(s) correspondente(s) a cada um:

- Pessoas comuns vão demorar a perceber os perigos da exposição pública.
- É preciso administrar a imagem pública porque é impossível (e bem pouco prático) vive fora do *grid* de informação digital “em ambiente em que até aspirantes a *tuiteitos* se tornaram celebridades, mesmo sem fazer nada de célebre.”
- O acesso e a identificação de praticamente qualquer pessoa são facilmente realizados pelo rastreamento dos dados disponíveis nas mídias sociais e na base de dados de comércio eletrônico.

(Questões adaptadas pela autora do projeto de intervenção)

ATIVIDADE 6

3º MÓDULO – 5º Encontro – Operadores argumentativos e relações de sentido por eles estabelecidas.

I- Leitura oral/mediada:

“Coleira” é necessária para alguns

A questão do controle dos pais sobre os filhos sempre é controversa, mas é necessário deixar claro que o responsável pelos limites que os adultos estabelecem para a sua autonomia é o próprio adolescente.

Quem vai dizer se tem de haver um controle ou não é a própria vida que o adolescente leva nesse processo de "segundo parto" – porque a adolescência é o segundo parto para ganhar a autonomia comportamental.

Teoricamente, esse jovem não precisa depender dos adultos para decidir o que fazer.

Agora, uma vez que ele não se mostre competente para ditar os próprios rumos e, em vez de ir à escola, fica no bar da esquina, o controle é necessário.

Nesse contexto, aparelhos rastreadores capazes de deixar os filhos localizáveis o tempo todo, que chamo de "coleira virtual", são bastante viáveis.

Esses jovens que precisam de controle não tomam as medidas de proteção necessárias e acabam se expondo a todo tipo de perigo. Em vez de manter a família informada, simplesmente desaparecem. Os pais têm de impor limites: se largar o celular em qualquer lugar, então não merece sair.

Nesse ponto, tem de ser um pouco mais radical, porque alguns adolescentes transcendem os limites, e os pais só vão saber na hora de tirá-los, na melhor das hipóteses, da delegacia.

Assim como há jovens que podem ir para a "balada" sem maiores preocupações, existem outros que precisam, sim, dessa "coleira virtual".

(TIBA, Içami, “Coleira” é necessária para alguns. Folha de S. Paulo, 12 dez. 2004, p.C3.)

II- Atividades com operadores argumentativos:

1. Após a leitura do texto, em dupla, resolva as seguintes questões:
 - a) A polêmica proposta pelo artigo dirige-se provavelmente para que tipo de leitor?
 - b) Qual é a polêmica levantada no texto?
 - c) Qual a posição do autor a respeito da questão? Você concorda?

2. Os operadores argumentativos contribuem para a progressão textual, estabelecendo conexões que interligam as partes de um texto. Observe as frases:

Os responsáveis pelos limites. Os adultos estabelecem limites.

Os responsáveis pelos limites que os adultos estabelecem.

- a. Qual o papel do **que** na segunda frase? Justifique.

- 3- Observe:

*Teoricamente, **esse** jovem não precisa depender dos adultos para decidir o que fazer.*

***Esses** jovens precisam de controle...*

- a) Conforme o contexto, a que se referem essas palavras destacadas?

4. Complete agregando uma nova ideia conforme a relação de sentido estabelecida pelos operadores destacados:

a) Muitas pessoas que vivem em grandes cidades sonham com a vida no campo **porque...**

b) O jornal pode ser um excelente meio de conscientização das pessoas, **a não ser que...**

c) Algumas pessoas propõem a pena de morte para conter a violência; outras, **porém...**

d) Devemos lutar para a preservação do meio ambiente, **pois...**

e) O lazer é necessário ao homem, **no entanto...**

5. Com base na leitura do artigo de opinião “Celebidades descelebradas”, de Luli Radfahrer, identifique o sentido estabelecido pelas palavras em destaque nas frases abaixo.

a) “**Quando** a informação é muita, não é difícil fazer cruzamentos únicos de variáveis.” (l.5) _____

b) “**Já** que é impossível (e bem pouco prático) viver fora do *grid* de informação digital, é preciso administrar a imagem pública...” (l.9) _____

c) “A sociedade das opiniões públicas é mais rica e complexa **do que** aquilo que se chamava antigamente de ‘opinião pública’...” (l.14) _____

d) “prendendo à máscara construída ao longo da vida, **mesmo que** não se concorde com ela.” (l.30) _____

e) “...para auxiliá-las no dia a dia e, **por isso**, ainda vão demorar para perceber que um vexame registrado *on-line* é...” (l.40) _____

6. Considerando o contexto do artigo lido, as palavras destacadas nas frases abaixo referem-se a quem/que?

a) “Não **se** iluda...” (l.1) _____

b) “...**elas** facilitam o acesso e a identificação de praticamente qualquer pessoa...” (l.3) _____

c) “Já que é impossível retroceder, o **que** resta é administrar **esse** novo tipo de patrimônio...” (l.26) _____

d) “Como todo patrimônio, **ele** precisa ser estável...” (l.27) _____

7) “ As paredes não têm ouvidos, **mas** todo o resto parece ter.” A palavra destacada da ideia de:

a) oposição. b) adição. c) dúvida. d) tempo.

(Questões adaptadas pela autora do projeto de intervenção)

III- Trechos de artigos de opinião contendo operadores argumentativos para identificação das relações de sentido por eles estabelecidas. (exibir em slides).

- Deve-se ajudar os país, **pois**, sem dúvida a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
- As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a vida, **mas** cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
- O fumo faz mal à saúde. **Portanto**, as pessoas deviam parar de fumar.
- A limpeza de terrenos e casas torna-se necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue. **Além disso**, é importante que se faça campanhas de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.
- **Se** o desmatamento não diminuir, **é provável** que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
- A água doce, por causa dos abusos cometidos, pode acabar no planeta. **Assim**, é preciso definir algumas regras para o uso racional desse recurso.
- É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidade, **pois dessa forma** a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
- A pena de morte não é uma solução para a criminalidade. **Primeiramente**, está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram.
- A pena de morte não é uma solução para a criminalidade. **Em segundo lugar, porque** muitos dos **que** foram executados tiveram, posteriormente sua inocência comprovada.
- A pena de morte não é solução para a criminalidade. **Finalmente**, não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental.

(Quadro adaptado pela autora do projeto de intervenção)

IV- Quadro com diversos tipos de operadores argumentativos e respectivas relações de sentido por eles estabelecidas conf. Koch (2011, 2013a, 2013d, 2014) e Adam (2011).

OPERADORES ARGUMENTATIVOS	RELAÇÕES DE SENTIDO
<i>e, também, não só...mas também, tanto...como, além de, além disso, ainda, nem (=e não), etc.</i>	conjunção - operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (isto é, argumentos de uma mesma classe argumentativa) quando ligam enunciados que constituem argumentos a favor de uma mesma conclusão.
<i>ou, ou então, quer... quer, seja...seja etc.</i>	disjunção argumentativa - trata-se aqui da disjunção de enunciados que possuem orientações discursivas diferentes e resultam de dois atos de fala distintos, em que o segundo procura provocar o leitor/ouvinte para levá-lo a modificar sua opinião ou, simplesmente, aceitar a opinião expressa pelo primeiro, introduzindo operadores argumentativos
<i>mas (porém, contudo, todavia etc.). Quando se utiliza o operador embora (ainda que, posto que, apesar de (que) etc.</i>	contrajunção - através da qual se contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador <i>mas (porém, contudo, todavia etc.)</i> . Quando se utiliza o operador <i>embora (ainda que, posto que, apesar de (que) etc.)</i> , prevalece a orientação argumentativa do enunciado não introduzido pelo operador.
<i>porque, que, já que, pois etc.</i>	explicação ou justificativa - quando se encadeia, sobre um primeiro ato de fala, outro ato que justifica ou explica o anterior
<i>tanto que, etc.</i>	comprovação - em que, através de um novo ato de fala, acrescenta-se uma possível comprovação da asserção apresentada no primeiro
<i>portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente etc.,</i>	conclusão - introduz-se um enunciado de valor conclusivo em relação a dois (ou mais) atos de fala anteriores que contêm as premissas, uma das quais, geralmente, permanece implícita, por tratar-se de algo que é voz geral, de consenso em dada cultura, ou, então, verdade universalmente aceita
<i>(tanto, tal) ...como (quanto), mais... (do) que, menos... (do) que,etc.</i>	comparação - operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão estabelecendo entre um termo comparante e um termo comparado, uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade.
<i>aliás, também, é verdade que, bem, mas, de fato, realmente, etc.</i>	generalização/extensão - em que o segundo enunciado exprime uma generalização do fato contido no primeiro, ou uma amplificação da ideia nele expressa.

<i>por exemplo, como.</i>	especificação/exemplificação - em que o segundo enunciado particulariza e/ou exemplifica uma declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro.
<i>mas, ao passo que, etc</i>	contraste - na qual o segundo enunciado apresenta uma declaração que contrasta com a do primeiro, produzindo um efeito retórico
<i>Isto é, se, ou, ou melhor, de fato, pelo contrário, quer dize, etc.</i>	correção/redefinição - quando, através de um segundo enunciado, corrige-se, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, atenua-se ou reforça o comprometimento com a verdade do que nele foi veiculado ou, ainda, questiona-se a própria legitimidade de sua enunciação
<i>: até, mesmo, até mesmo, inclusive, ao menos, pelo menos, no mínimo, etc.</i>	gradação - Assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão.
<i>já, ainda, agora.</i>	pressuposição - os operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos
<i>um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente etc.</i>	restrição - os operadores que se distribuem em escalas opostas, um operador funciona numa escala orientada para a afirmação total e outra para a negação total.
<i>Do meu ponto de vista; na minha opinião; pensamos que; pessoalmente acredito, etc.</i>	tomar posição
<i>Inicialmente; primeiramente; em primeiro lugar; em segundo lugar; por um lado; por outro lado, etc.</i>	organizar argumentos

(Quadro adaptado pela autora do projeto de intervenção)

ATIVIDADE 7

3º MÓDULO – 7º Encontro– ROTEIRO PARA ORIENTAÇÃO DA REESCRITURA DO ARTIGO DE OPINIÃO.

O título é adequado? Desperta curiosidade? A questão polêmica está clara? Usa linguagem adequada para um artigo de opinião? O autor assume uma posição? Apresenta argumentos para sustentá-la? Os argumentos apresentados são convincentes? Apresentam dados, exemplos, valores éticos ou morais, deixam clara a relação de causa e consequência? São utilizados elementos articuladores de forma satisfatória ao longo do texto? Apresenta conclusão? Apresenta erros de ortográficos? De pontuação? Apresenta palavras repetidas e/ou desnecessárias?

(Questões adaptadas pela autora do projeto de intervenção)

ATIVIDADE 9**3º MÓDULO – 10º Encontro****Roteiro para revisão do Artigo de Opinião**

1. A introdução do texto apresenta a questão que será abordada?
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
2. Apresenta uma tese, ideia ou posição do autor?
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
3. Apresenta as opiniões de pessoas que pensam diferente do autor?
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
4. Apresenta argumentos de autoridades? (declarações de especialistas etc.).
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
5. Apresenta argumentos que citam exemplos? (relata um fato ocorrido).
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
6. Apresenta informações incontestáveis? (dados estatísticos, fatos históricos etc.).
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
7. Apresenta argumentos referentes a princípios ou crença pessoal? (valores éticos ou morais).
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
8. Apresenta argumentos de causa e consequência? (afirma que um fato ocorre em decorrência do outro).
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
9. Utilizou operadores argumentativos?
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
9. Apresenta uma conclusão que reforça a tese?
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
10. Corrigiu os erros de ortografia? De pontuação? Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
11. Escreveu com letra legível?
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()
12. Encontrou um bom título que seja adequado para já situar o leitor acerca da tese defendida e despertar o interesse dele?
Sim () Não () Sim, mas tem de melhorar ()

(Questões adaptadas pela autora do projeto de intervenção)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo investigamos a mediação pedagógica no processo de produção textual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, analisamos o corpus (textos produzidos pelos alunos), examinando como objetivo geral, o emprego de operadores argumentativos no gênero artigo de opinião nas produções mediadas e não mediadas pelo professor, e, como objetivos específicos, o reconhecimento acerca do plano composicional da sequência argumentativa; o emprego de operadores argumentativos e as relações de sentido por eles estabelecidas, e, por fim, o reflexo da mediação pedagógica no processo de produção textual escrita dos alunos. A análise buscou testar a asserção que durante o processo de produção de texto escrito, mediado pelo professor, os alunos empregam, satisfatoriamente, os elementos articuladores necessários à produção de sentido no artigo de opinião. A questão foi motivada pela consciência da importância da escrita na vida dos alunos e por nossas inquietações enquanto professora diante dos dados oficiais, segundo os quais, grande parte dos alunos da rede pública que concluem o ensino fundamental sem dominar as habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, compatíveis com o período de escolaridade.

Os textos analisados foram produzidos em duas situações distintas: na primeira situação, uma produção em que o professor e alunos são passivos, ou seja, desenvolvida sem mediação do professor, denominada Produção Não Mediada (PNM). Na segunda situação, denominada de Produção Mediada (PM), o professor atuou como mediador, em uma atividade em que o aluno e professor interagem, desenvolvendo atividades sequenciadas, previamente planejadas, com foco na promoção do reconhecimento e na compreensão do gênero artigo de opinião por meio da apropriação das características sócio-discursivas do gênero, a partir da exploração dos três níveis centrais da produção textual, conforme teoriza Bakhtin (1997a): o conteúdo temático (o que é dizível por meio dele), a forma composicional (a forma de organização do dito) e o estilo (meios linguísticos que operam para dizê-lo), possibilitando ao aluno, de forma reflexiva, o desenvolvimento e a autonomia na prática da leitura, análise linguística e produção textual.

Assim o estudo buscou entender até que ponto a ação mediadora do professor, com atividades sistematizadas de produção de texto, tendo por base o gênero artigo de opinião e os elementos que orientam a argumentação, pode

contribuir para o desenvolvimento da capacidade escritora dos alunos. O planejamento da sequência de atividades, desenvolvida na produção mediada (PM), teve como fundamento os pressupostos teóricos de Dolz e Schneuwly (2004) e as orientações dos PCN (1998). A partir da sequência de atividades pode-se trabalhar passo a passo com as aptidões exigidas para a produção de um gênero textual, possibilitando a intervenção ativa do professor, mediando estratégias. As atividades priorizaram a ação mediadora do professor, como propõe Vygotsky (2001) ao destacar a importância do papel do professor na condição de dirigente do processo educativo, como alguém que cria condições para que o aluno desenvolva as potencialidades que estão latentes e não seja reduzido à condição de dirigido apenas, mas assuma o papel de sujeito no processo pedagógico.

Conforme constatamos, em geral, todos os textos analisados, resultantes das Produções Não Mediadas (PNM), apresentaram problemas semelhantes no que se refere à organização do plano composicional (sequências argumentativas) e principalmente em relação à articulação entre as partes em consequência da ausência e/ou emprego inadequado de operadores argumentativos, o que comprometeu, de alguma forma, a argumentatividade no discurso. Na análise das PNM, alguns textos deixam a desejar no que concerne a atender as dimensões postuladas por Bakhtin (1997a), pois embora às vezes atendam ao conteúdo temático, apresentam problemas na composição como precariedade no desenvolvimento do tema, ausência de posicionamento e de argumentação.

Acreditamos também, que além da ausência de uma mediação que pudesse favorecer o avanço dos alunos, a dificuldade encontrada por alguns na seleção dos recursos linguísticos, decorre, muitas vezes, da falta de conhecimento em relação ao uso das palavras e em relação ao tema a ser desenvolvido, pois para se ter uma opinião é preciso ter informação, para opinar é preciso conhecer os fatos, e estar bem informado requer leitura, pesquisa, busca em outros gêneros informativos, para assim expor suas próprias opiniões e tentar convencer o outro empregando argumentos válidos. Essa lacuna, aliada a um vocabulário restrito que alguns alunos apresentam, são obstáculos encontrados para se trabalhar com produção de texto, exigindo do professor uma ação mais enérgica no decorrer das aulas, um olhar mais atento às necessidades dos alunos para auxiliar, direcionar, levá-los a refletir. O estudo demonstra que o processo de produção escrita, da forma usual como ocorre em grande parte das escolas do Brasil, ainda não é visto, ou pelo menos, não é

tratado como um processo de aquisição de habilidades que permita aos alunos lidar com estratégias linguístico-discursivos na construção de seus textos, tendo em vista que as atividades usualmente realizadas nas PNM, não favoreceram um trabalho progressivo de organização e construção do texto.

Em contrapartida, os dados da análise comprovam que a produção de artigos de opinião, na perspectiva da mediação pedagógica, envolvendo um trabalho gradativo com habilidades de leitura e escrita, com a aplicação de atividades sequenciadas, favoreceu de forma efetiva o emprego adequado de sequências argumentativas e na diversidade e, principalmente, no uso satisfatório de operadores argumentativos. Nas produções mediadas houve um trabalho progressivo de explicitação dos elementos que estruturam o artigo de opinião, bem como sobre os recursos linguístico-discursivos e dos significados que eles operam em determinado contexto, levando os alunos a se apropriarem desses elementos na construção de seus textos. Podemos dizer que a ação mediadora do professor, proporcionou aos alunos, de maneira geral, ao produzir um artigo de opinião, apresentar e desenvolver uma questão polêmica, conectar as etapas do discurso argumentativo, selecionando adequadamente os operadores argumentativos para essa operação, comprovando o reconhecimento e compreensão das características do gênero em estudo.

Pelo resultado constatamos, ainda, que a aplicação de atividades sequenciadas, por si só, não garante que o aluno se aproprie das dimensões essenciais do gênero se não houver uma mediação incisiva do professor que favoreça aos alunos a reflexão e compreensão do que está sendo produzido. Esse dado confirma a asserção levantada sobre a eficácia da mediação pedagógica no processo de produção de escrita, com um trabalho sistematizado com atividades mediadas pelo professor envolvendo o processo de produção de um determinado gênero textual, pode levar o aluno a usar produtivamente recursos linguístico-discursivos em sua produção escrita. Importante ressaltar que a mediação pressupõe que o professor se disponha a preparar-se estudando, revisando as teorias linguísticas para planejar e desenvolver com propriedade atividades diversificadas, interagindo com os alunos para ajudá-los a superar as dificuldades. O professor que compartilha de uma perspectiva de ensino, especialmente de produção textual, fundamentada nos pressupostos de Bakhtin (1997a) e Vygotsky (2001), poderá exercer significativo papel mediador na medida em que oportunizará

ao aluno, através de atividades sistematizadas, o reconhecimento e apreensão dos elementos estruturais e linguístico-discursivos de um determinado gênero.

Nessa perspectiva, a análise do corpus comprovou a asserção geral: os alunos do 9º ano, durante o processo de produção de texto escrito, empregam, satisfatoriamente, os elementos articuladores necessários à produção de sentido no artigo de opinião. Comprovou, também, as subasserções: a) ao produzir um artigo de opinião, os alunos do 9º ano demonstram maior conhecimento no que se refere às sequências argumentativas na produção mediada do que na produção não mediada; b) na produção escrita mediada, os alunos empregam operadores argumentativos para articular os enunciados de forma mais satisfatória do que na produção escrita sem mediação; c) a mediação pedagógica favorece a apropriação do processo de produção textual escrita.

Portanto, diante do resultado do estudo, como professora de Língua Portuguesa, além de vivenciar situações positivas com a prática pedagógica na perspectiva da mediação, a experiência nos proporcionou desenvolver uma melhor compreensão de nossas ações como mediadora de conhecimentos e do processo interacional com os alunos, comprovando que com uma ação mediadora eficaz é possível contribuir para amenizar ou mesmo superar as dificuldades dos alunos no processo de escrita, além de desenvolver no aluno uma maior conscientização da importância das etapas distintas e complementares do processo de produção de qualquer texto escrito. É interagindo com o aluno que o professor pode favorecer o avanço no processo da escrita, no entanto, é importante destacar que em situação real de sala de aula da rede pública de ensino, muitos percalços podem comprometer a ação do professor no desenvolvimento de uma proposta de intervenção com sequência de atividades como: faltas constantes de alunos, paralisações de atividades, greves, falta de transporte escolar etc., ainda assim, o compromisso, a disposição do professor em desenvolver nos alunos as competências linguística oral e escrita pode superar grande parte dessas dificuldades elencadas.

Para finalizar, acreditamos que as reflexões que realizamos e a proposta de intervenção apresenta, situando os gêneros textuais como espaço de concretização discursiva, possa contribuir para que o professor de Língua Portuguesa, por meio delas, possa refletir sobre a forma como trabalha a produção textual e, a partir deste estudo, pensar em outras propostas, sob essa mesma perspectiva.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**; revisão técnica João Gomes da Silva Neto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA P. S. & SANTOS S. G. Escrita e trabalho docente na alfabetização. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 105 a 116.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editoria, 2007.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, R; OLIVEIRA, R. de. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p.63 a 79.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997b.
- BEZERRA, M. A.. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2010, p.39 a 49.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN T. C. H.; MARCHEZI, V. L C. **Projeto Teláris: Português**. São Paulo. Ática, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; (org.) [et al.]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO S. L.; CASTANHEIRA, V. R. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. (org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigos de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2014>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.html>> Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jea-Paul. **Atividade de linguagem, texto e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CAVALCANTE, Mônica M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Coordenação de equipe de tradução Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. 2. Ed., 1ª reimpressão – São Paulo: contexto, 2012.

CHAROLES, Michel & Ehrlich, Marie- France. **Aspects of textual Continuity: linguistic and psychological Approaches**. Mineo, 1986.

COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (org.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

CUNHA, D. A.C. O funcionamento do diálogo em notícias e artigos de opinião. In: Angela Paiva Dionísio; Anna Rachel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2010, p. 179 a 193.

DIJK, T.A. Van. **Tex and Context. Exploration in Semantics and Pragmatics of Discourse**. London, New York, Longmann.1977.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola/** Tradução e organização ROJO. R.; CORDEIRO. G. L. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, Oswald. **Dizer e não dizer. Princípios de semântica linguística.** Trad. Bras. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. Argumentação e “topoi” Argumentativos. In: **Historia e sentido na linguagem.** Guimarães, E. (Org.). Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura.** – São Paulo: Contexto, 2014, p. 159 a 166.

FARIA, G.; ALENCAR, E. Tópico discursivo e argumentação nos textos escolares. In: In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura.** – São Paulo: Contexto, 2014, p. 145 a 157.

FÁVERO, L. L; INGEDORE, G. V. K. **Linguística textual: introdução-10.** ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FÁVERO, L. L. **Coesão e Coerência textuais.** -11. ed. – São Paulo: Ática, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. **Pontos de Vista.** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social: Brasília, DF: MEC, 2010.

GARCIA, O. M. Comunicação em prosa moderna. In: KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem.** 13 ed. São Paulo. Cortez, 2011, p. 153.

GERALDY. J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.(Org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente.** Campinas, SP: Mercado das Letras: 2011.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português.** Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2002.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. (1976) **Cohesion in English.** London, Longmann.

JESUS LEÃO, A. L. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013, p. 63 a 79.

KATO, M. No mundo da escrita, 1986. In: SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**: Uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 124.

KAUARK, F.; MANHÃES, F.C.; MEDEIROS C. H. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna : Via Litterarum, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed.- São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual** -18 ed., 2ª reimpressão Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. G. V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008

_____. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Argumentação e Linguagem**. 13 ed. São Paulo. Cortez, 2011.

_____. **A coesão textual**. 22 ed. – São Paulo: Contexto, 2013 a.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. – São Paulo: Contexto, 2013b.

_____. **A coerência textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2013 c.

_____. **A interação pela linguagem**. 11ed. São Paulo: Contexto, 2013 d.

_____. **As tramas do texto**. – 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

MACHADO, V. R. et. al. Leitura e Mediação pedagógica no ensino fundamental: formação continuada de professores. In: Bortoni-Ricardo. S. M. et. al. (Org.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p.87 a 112.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. rev. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MARTINS, L.; MOURA, A. A. V. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: Bortoni-Ricardo. S. M. et. al. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 87 a 112.

OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, J. L.V; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PERFEITO, Alba Maria. **Artigo de opinião: análise linguística**. In: CONALI – CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO. 1. 2006, Maringá. Anais... Maringá, 2007, p. 745-755.

PIMENTEL, S. C.(2007). **Mediação para a compreensão leitora: uma estratégia didática**. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 37: 151-171 jul./dez.

PIMENTEL, Susana Couto. **Mediação pedagógica para compreensão da leitura: um estudo em classe de primeira série do ensino fundamental**. 2002. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Estadual de Feira de Santana/Centro de Referência Latino-Americano para a Educação Especial - Cuba, Feira de Santana - BA.

QUEIROZ, E. F.; ANTUNES R. Mediação de leitura com aluno parcialmente surdo. In: Bortoni-Ricardo. S. M. et al. (Org.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012,p.87 a 112.

ROAZZI, Antonio; LEAL, Telma Ferraz. O Papel Mediador das Interações Sociais de da Prática Pedagógica na Aquisição da Leitura e da Escrita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília DF, v. 77, n. 187, p. 565-601, set./dez. 1996.

ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. SP: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS. L. W. [org.] **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental** - Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, R.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo. Contexto, 2013.

SARFATI, Georges - Élia. **Princípios da análise do discurso**. Tradução Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Piovezani e Vanice Sargentini. Led - São Paulo: Ática, 2010.

SERAFIM, M. T. **Como escrever textos**; tradução Maria Augusta Bastos Mattos; adaptação Ana Marcondes Garcia. – Rio de Janeiro: Floblo, 1989.

SCHMIDT, S. **J.Texttheorie/Pragmalinguistik verbetenoLexikon der Germanistischen**. München: Fink, 1973.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, T. B. **A mediação pedagógica na produção de texto: um diálogo possível e necessário**. Dissertação de mestrado, Campo Grande, MS: UFMS, 2003.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa**: Uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SUASSUNA, Lívia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. – São Paulo: Contexto, 2014, p. 119 a 134.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sócio-linguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**: Ed Ridendo Castigat Mores. Edição eletrônica (www.jahr.org), 2002.

WEINRICH, H. **Sprache in Texten**. Stuttgart: Ernst Klett. 1976.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Ilmo Sra. Profa _____

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: DA ESCRITA À TEXTUALIZAÇÃO a ser realizada na UNIDADE ESCOLAR _____, pela (a) aluno (a) de pós-graduação SANDRA MARIA LEMOS CAMPELO, sob orientação da Profa Dra. IVEUTA DE ABREU LOPES, com o seguinte objetivo: Examinar no processo de produção textual de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental o emprego de operadores argumentativos no gênero artigo de opinião. Neste estudo, serão observadas estratégias de produção textual, focalizando, especificamente a maneira como os alunos procedem para: a) verificar o conhecimento acerca do plano composicional da sequência argumentativa revelado pelos alunos ao produzir um artigo de opinião sem mediação do professor e com mediação do professor; b) analisar o emprego de operadores argumentativos no que se refere às relações de sentido por eles estabelecidas nas produções textuais escritas sem a mediação do professor e com a mediação do professor; c) Examinar a mediação pedagógica no processo de produção textual escrita dos alunos. Pretende-se, ainda, diante dos resultados obtidos, elaborar uma atividade de produção textual escrita no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, necessitando, portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos nas dependências da instituição. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para, caso necessário, o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico. Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Altos, _____ de _____ de _____.

Sandra Maria Lemos Campelo
Pesquisadora Responsável do Projeto
CPF 260.704.483-9

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: da escrita à textualização.

Nome da Pesquisadora: Sandra Maria Lemos Campelo.

- 1. Natureza da pesquisa:** O (a) sr. (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade examinar no processo de produção textual de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental o emprego de operadores argumentativos no gênero artigo de opinião. A participação é voluntária e se dará por meio de produção de textos escritos em situação regular de sala de aula.
- 2. Participantes da pesquisa:** Participarão dessa pesquisa todos os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (turma única) do turno vespertino que consentirem participar de forma livre e esclarecida.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo o (a)sr (a) permitirá que o (a) pesquisador(a) entenda as possíveis dificuldades dos alunos no processo de escrita de textos argumentativos e busque novas estratégias de trabalho que possam contribuir para melhorar a competência escritora desses sujeitos. O(a) sr(a.) tem liberdade de se recusar a participar ou de continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados para a pesquisa serão coletados na sala de aula, durante a produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa.
- 4. Riscos e desconforto:** Existe um desconforto e risco mínimo para você que se submete à coleta de dados que será a possível exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem escrita, objeto de análise, pode sofrer críticas depreciativas, ficando também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Esses possíveis riscos e desconforto se justificam pelo benefício que a participação no processo pode acarretar diretamente para você, como a melhoria de sua competência escritora. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

5. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.
6. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa o (a) Sr. (a.) terá o benefício de participar de atividades de produção de texto que poderão contribuir para o seu crescimento como produtor(a) de texto. Além disso, esperamos que este estudo possa trazer informações importantes sobre o processo de produção de texto escrito, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento de propostas de trabalho com produção de texto escrito com alunos do ensino fundamental. O(a) pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos.
7. **Pagamento:** O (a) Sr.(a.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
8. **Liberdade de recusar ou retirar o consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalidades.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o(a) pesquisador(a) responsável, por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____, RG _____ de forma livre e esclarecida, entendo que a participação de _____, sob minha responsabilidade, é voluntária, e que ele (a) pode sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Altos (PI), ____ de _____ de _____.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa (ou de seu representante legal)

Assinatura do Pesquisador

Pesquisador principal: Sandra Maria Lemos Campelo
Telefones para contato: (86) 3262 - 1442 / (86) 9991- 5370
Endereço: Rua Jaime Rosa, 122 – Centro- Altos (PI)
Endereço Eletrônico: *campelolemos@hotmail.com*

Dados do Conselho de Ética – CEP Responsável Pela Autorização Da Pesquisa.
Comitê de Ética em Pesquisa: Rua Olavo Bilac, 2335, Centro/Sul
CEP: 64.001-280 – Teresina (PI)
Telefone (86) 3221-6658
Email *comitedeeticauespi@hotmail.com*

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: da escrita à textualização. Neste estudo pretendemos examinar no processo de produção textual de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental o emprego de operadores argumentativos no gênero artigo de opinião. O motivo que nos leva a estudar as possíveis dificuldades dos alunos no processo de escrita de textos argumentativos é buscar novas estratégias de trabalho que possam contribuir para melhorar a competência escritora desses sujeitos. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): produção de texto em situação real de sala de aula de Língua Portuguesa, coleta e análise dos textos observando o emprego dos operadores argumentativos. Para participar deste estudo, deverá ser assinado o termo de consentimento livre e esclarecido que poderá ser interrompido ou retirado a qualquer momento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____,
portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a)
dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas
dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu

responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Altos (PI), ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Dados do Conselho De Ética – CEP Responsável Pela Autorização da Pesquisa.

Pesquisador principal: Sandra Maria Lemos Campelo
Telefones para contato: (86) 3262 - 1442 / (86) 9991- 5370
Endereço: Rua Jaime Rosa, 122 – Centro- Altos (PI)
Endereço Eletrônico: *campelolemos@hotmail.com*

Dados do Conselho de Ética – CEP Responsável Pela Autorização Da Pesquisa.
Comitê de Ética em Pesquisa: Rua Olavo Bilac, 2335, Centro/Sul
CEP: 64.001-280 – Teresina (PI)
Telefone (86) 3221-6658
Email *comitedeeticauespi@hotmail.com*

ANEXOS

ANEXO A – Textos de alunos

PRODUÇÕES NÃO MEDIADAS (PNM) e PRODUÇÕES MEDIADAS (PM) DOS ALUNOS: (T1 e T2, T3 e T4, T5 e T6, T7 e T8, T9 e T10, T11 e T12)

TEXTO1 (A1) – PNM

A tecnologia e a privacidade

*A tecnologia chegou aponto de comprometer nossa privacidade. Vivemos hoje a era da evolução, onde tudo e possível, **Até mesmo** saber da vida alheia. **Já** vimos famosos serem espionados por drones e detetives utilizando inovações tecnologicas para descobrirem fidelidade ou infidelidade de casais **mas** isso tem que acabar.*

*Seria bom se todo mundo tivesse consciência. **E** não ficassi pesquisando a vida alheia.*

TEXTO2 (A1) – PM

O uso da tecnologia

*O uso do celular em sala de aula deve ser aceito, **tendo em vista** que vivemos em uma época em que a tecnologia está presente em toda parte e modifica tudo. O mundo gira em torno da tecnologia e tudo depende dela. É difícil imaginar como estaria a saúde, a segurança, a própria educação, sem o auxílio de inovações tecnológicas.*

***Primeiramente** vale lembrar que o celular possui ferramentas essenciais para auxiliar o aluno, cauculadora, internet, e outros aplicativos que podem ser necessários numa aula, **porém** é preciso saber usá-los. O celular é uma ferramenta parecida com um carro, **se** não souber usar, **ao invés** de ajudar, só vai atrapalhar. Da maneira sem controle como é usado, o celular atrapalha, **mas** é possível mudar isso, depende dos alunos e dos professores. O professor deve saber onde, e como poder introduzir nas atividades escolares. **Já** o aluno precisa entender que redes sociais e joguinhos, são coisas para outra hora, que não seja a hora da aula. **Além disso**, os pais também poderiam ajudar, **pois** o celular atrapalha também em casa, muitos alunos não estudam para a prova, passam o tempo livre na internet, no facebook, e isso atrapalha.*

***Sem dúvida**, está claro que o problema não é a tecnologia, **pelo contrário**, simplesmente somos nós que não temos consciência, não sabemos usá-la. **Aliás**, o celular não deve ser proibido, e sim utilizado como uma ferramenta didática. **Por exemplo**, numa universidade em Brasília, todo o conteúdo de um livro é baixado no celular, isso por um aplicativo, **também**, os alunos com os celulares gravam as aulas e não tem problema algum. **Além disso**, a cada dia que passa surgem novos celulares e novos aplicativos.*

Cabe ao aluno utilizar o celular da maneira certa.

***Por fim**, a tecnologia vai avançar, **e** precisamos nos preparar para o que vem, porque, para ser sincero, nossa sociedade é que precisa avançar. **Assim**, precisamos ter consciência e saber aproveitar tudo do universo tecnológico, **pois** a tecnologia está presente em tudo, **e** querendo ou não, temos que conviver com ela.*

TEXTO 3 (A2) – PNM

O mundo tecnológico

*Nos dias atuais a tecnologia está em toda parte do mundo, por vários meios como, em computadores, celulares, tablets, **mas** o principal deles é a internet.*

*A internet é um meio tecnológico que pode nos ajudar, divertir, **mas** também pode nos fazer muito mal, porque tem gente que procura namorado(a) na internet, **mas** há pessoas que se passam por outras **e** por isso há muitos casos de estropos, sequestros entre outros.*

***Também** tem o caso das redes sociais e uma delas é o facebook. Ele pode ser um excelente meio de comunicação se a pessoas souberem usa-lo, **mas** tem pessoas que colocam tudo que fazem ou estão fazendo no facebook **e** tem também as pessoas que colocam fotos nuas.*

TEXTO 4 (A2) – PM

O mau uso do celular

*O uso excessivo do celular é um problema cada vez maior no mundo inteiro, **pois** está atrapalhando em quase todas as áreas, **tanto** no trabalho **como** no estudo.*

*O uso desse aparelho vem atrapalhando muitas pessoas **porque** elas ficam mexendo em seus celulares **e** não conseguem se concentrar no que estão fazendo.*

***Está certo que** algumas pessoas usam o celular para ajudá-los, como para fazer conta em uma calculadora, a internet para fazerem pesquisas, **no entanto**, a maioria usam o celular para entrarem nas redes sociais como Facebook, Whatsapp, Instagram entre outros, **dessa forma** se concentram apenas nessas redes sociais **e** não nos seus trabalhos ou estudos.*

***Enfim**, o uso do celular atrapalha a maioria das pessoas no que estão fazendo, seja estudando **ou** trabalhando, **no meu ponto de vista**, no caso da sala de aula, todas as pessoas (alunos e professores) deveriam deixar os celulares na portaria, **ou** em algum outro local para não ser tentado a usá-lo durante a aula.*

TEXTO 5 (A3) – PNM

A tecnologia

*A tecnologia mudou muito, está muito mais avançada. As redes sociais, **como** o facebook, whatsapp, instragram. Twiter, telegram, estão atrapalhando os estudantes, estão viciados. As pessoas estão espondo suas vidas cada vez mais. O celular e um ponto maior, de pessoas. Hoje em dia é muito raro um jovem não ter um celular.*

*Tem pessoas que postam fotos nuas, isso atrair muita coisa, **como** estrupadores das redes sociais.*

As moças precisam tomar cuidado com o que postam, ou com o que curtem ou compartilham, cuidado com o que você aceita, ou algum convite que recursa.

TEXTO 6 (A3) – PM

O celular

*O uso do celular na sala de aula, do ponto de vista de muitas pessoas atrapalha, **no entanto**, pode ajudar de alguma forma, **desde que** o aluno use de forma adequada. Às vezes algumas pessoas transcedem os limites, e acabam prejudicando a sua própria educação.*

*O uso do celular pode **também** ajudar como **por exemplo**, numa simples pesquisa, em uma calculadora, pode ser útil, para várias coisas em geral. E por último é ruim **porque** atrapalha o aluno e as pessoas à sua volta.*

***Assim sendo**, o celular é bom para quem sabe usar dentro da escola e ruim para quem não sabe usar, e **sem dúvida** muitos alunos usam o celular. É muito bom para conversar com os amigos, só que dentro da sala.*

TEXTO 7 (A4) – PNM

Internet, o consumo e a invasão de privacidade

*- Estamos em um momento de nossas vidas virtuais no qual qualquer clique ou movimento pode valer muito dinheiro nas mídias digitais. **Já** há alguns anos escutamos que a internet pode nos levar a um mundo sem privacidade. Será realmente invasiva e antiética? É possível usar isso a nosso favor?*

- Hoje é possível saber todos os nossos movimento na frente do computador isso tem gerado espanto em algumas pessoas e arrancado sorrisos na maioria dos que dependem de cliques para sobreviver.

*- Todos precisamos de tecnologia para nos mantermos vivos e atualizados em uma sociedade que muda constantemente **mas** o uso excessivo desta arma para a invasão de privacidade.*

TEXTO 8 (A4) – PM

Efeitos do uso prologados de celulares por adolescentes

Ao decidir quando é a hora certa de dar um celular para o filho jovem os pais devem levar em consideração os efeitos negativos do uso prolongado do aparelho.

*Muitos adolescentes hoje já possuem seus próprios celulares, **que** vem equipados para fazer ou receber telefonemas e enviar e receber mensagens de texto.*

***Mais do que** um aparelho eletrônico, tão usado, o celular é uma ferramenta para conectar filhos aos pais para segurança, **embora** este nem sempre seja principal motivo pelo qual o adolescente usa.*

Um estudo comprovou que o adolescente que usa celular continuamente desenvolve problemas de sono, cansaço, estresse e fadiga.

***Assim sendo**, celular é bom para quem sabe usá-lo e ruim para quem não sabe usá-lo.*

TEXTO 9 (A5) – PNM

SE EXPONDO DE MAIS

E e não e as pessoas qui botam muitas coisas sober suas vidas na internet se expondo de mais. As vezes botar coisas qui vai li prejudicar mas essas pessoas não pensão antes de expor essas coisas na internet como fotos, vídeo entre outras coisas.

TEXTO 10 (A5) – PM

O USO DE APARELHOS TECNOLÓGICOS

*Os avanços tecnológicos estão transformando o modo de vida das pessoas, os telefones celulares não são exceção, estes aparelhos podem ser encontrados nas mãos de todos, **desde** adolescente **a** idosos.*

*Os celulares, **com certeza**, causam transtorno dentro de uma sala de aula, principalmente os mais modernos. Há desde alunos que colam nas provas através de torpedo SMS, Bluetooth e envio de fotografia das questões, até os que se distraem na internet 3G ouvindo as milhares de músicas armazenadas no seu celular. **E ainda** por cima compartilhando o fone de ouvido com o colega do lado.*

*O uso do celular em sala de aula atrapalha **porque** o aluno só fica no facebook e nas redes sociais.*

TEXTO 11 (A6) – PNM

A tecnologia e a invasão da privacidade

A tecnologia nos dias atuais serve para ajudar e prejudicar as pessoas para ajudar as pessoas fazendo compras pela internet sem precisar sair de casa para fazer transferências

de dinheiro para falar com outras pessoas pelas redes sociais para prejudicar as pessoas pelas suas contas e postando fotos intimas pela internet.

TEXTO 12 (A6) – PM

Os jovens de hoje

Eles estão sujeitos a grandes perigos, têm acesso fácil a tecnologia através do uso de celular integrando todas as redes sociais tais como facebook, instagram. Isso tem que ter um controle, os pais têm procurar saber mais com quem seus filhos estão falando e o que eles estão fazendo. **É verdade que** nos dias de hoje os jovens estão sujeitos a qualquer coisa, **como** drogas, pedófilos, roubos e bebidas, os pais devem procurar seus filhos onde estiverem.

Nas redes sociais o jovem está exposto e vulnerável **porque** qualquer tipo de pessoa se passa por outra mantendo um perfil falso, **assim** ela ou ele se aproxima do jovem com má intenção. **Por isso** os pais têm que fazer tudo para proteger seus filhos, **mesmo que** eles não concordem, **porque** o mundo de hoje não dá para confiar nem mesmo na sua própria família.

Sou a favor dos pais que usam GPS do celular para saber onde seu filho está, **assim** o jovem vai ficar mais protegido de algumas pessoas. Algumas pessoas não concordam com isso, veja seu filho vai ficar desprotegido ou até mesmo ir para o caminho errado, o caminho do roubo, da morte e das drogas.

Para as pessoas que não concordam, pensem que a proteção dos seus filhos, ele vai ser uma pessoa boa, de bem com a vida, graças aos pais protetores que tiveram no momento certo.