

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

VIRGÍNIA MARTA DO NASCIMENTO CASTRO

**A ARQUITETURA INTERNA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: ANÁLISE DAS
PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TERESINA, (PI)

2019

VIRGÍNIA MARTA DO NASCIMENTO CASTRO

**A ARQUITETURA INTERNA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: ANÁLISE DAS
PRODUÇÕES DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.

TERESINA, (PI)

2019

C355a Castro, Virgínia Marta do Nascimento.

A arquitetura interna do gênero artigo de opinião: análise das produções de alunos do 9º ano do ensino fundamental / Virgínia Marta do Nascimento Castro.
- 2019.

220 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
Programa de Pós-graduação em Letras, Mestrado Profissional – PROFLETRAS,
2019.

“Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.”

1. Artigo de opinião. 2. Sequência argumentativa. 3. Produção textual.
I. Título.

CDD: 469.8



PROFLETRAS



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

TERMO DE APROVAÇÃO

VIRGÍNIA MARTA DO NASCIMENTO CASTRO

A ARQUITETURA INTERNA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: análise das produções textuais de alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às nove horas, do dia 15 de fevereiro de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo – UESPI
(Presidente)

Professora Dra. Maria Eliás Soares – UFC
(1ª examinadora)

Professora Dra. Shirlei Marly Alves – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por seu amor maior e por ter me oportunizado realizar esse grande sonho e tantos outros.

Gostaria, também, de agradecer aos meus pais, pelo amor, pela dedicação, pelo carinho e, principalmente, pela formação que me proporcionaram e pelos bons exemplos nos quais pude me espelhar.

Aos meus professores do Profletras-UESPI pelos valiosos conhecimentos compartilhados e, em especial, pela dedicação ao trabalho.

À professora doutora Bárbara Olímpia Ramos de Melo, pelos “puxões de orelha” que me deram impulso para desenvolver esta pesquisa e por sempre, com sua competência e gentileza, ter me orientado, de maneira primorosa, na produção desta dissertação.

Aos meus colegas mestrandos pela amizade e pelos momentos de companheirismo e descontração, em especial, a Eudivania e Jorge pelas belas amizades construídas do Profletras para a vida.

Aos meus colegas de trabalho pelo companheirismo e solidariedade nos momentos de aperreio.

Aos meus amigos e parentes, pelo apoio nesta caminhada.

Aos meus irmãos, pelo incentivo, encorajamento e por acreditarem em mim sempre.

Aos diretores das escolas nas quais trabalho – Cíntia Lima (E. M. Parque Itararé), por ter permitido que eu realizasse a pesquisa em uma turma desta escola e Alberto Machado (CETI Didácio Silva), pela compreensão e incentivo neste momento tão difícil.

Aos meus alunos, que são, em grande parte, a razão da realização deste curso, pelo apoio e compreensão durante a pesquisa e aos seus pais que permitiram que dela fizessem parte.

E, finalmente, agradeço ao meu esposo, pelo amor, pelo carinho, pelos cuidados comigo, pelo apoio em todos os momentos, por todas as horas não dormidas à minha espera em findar os estudos do dia, pelo incentivo ao meu progresso enquanto profissional.

RESUMO

As propostas curriculares mais atuais para o ensino da língua portuguesa nas escolas, principalmente após o lançamento dos Parâmetros curriculares nacionais e, mais recentemente, com o lançamento da BNCC, têm priorizado a leitura e a escrita como objetivos centrais dessa disciplina, não mais como simples atividade de codificação e decodificação, mas como práticas sociais. O trabalho com o texto, tanto em relação à leitura quanto à escrita, passa a ser o eixo norteador do ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, é evidente a importância de se desenvolverem em sala de aula práticas de leitura e produção de textos, que envolvam diferentes gêneros, de maneira significativa e que se aproximem das práticas reais de escrita. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo investigar as habilidades de escrita dos alunos em relação ao gênero Artigo de Opinião em uma turma do 9º ano de uma escola municipal de Teresina/PI, a fim de analisar as principais dificuldades acerca desse gênero. A fundamentação teórica foi baseada, principalmente, na teoria de Bronckart (1999), quanto ao folhado textual; nas concepções de língua propostas por Marcuschi (2010, 2011) e Koch (2011b); na noção de gênero textual em Bakhtin (2000) e Marcuschi (2010, 2011); nas perspectivas atuais para o ensino dos gêneros, com base em Dolz e Schneuwly (2004); nos aspectos estruturais discursivos e argumentativos do gênero textual escolhido para esta pesquisa, em Brakling (2000) e Rodrigues (2007); dentre outros autores. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa aplicada, de cunho exploratório e quali-quantitativo. O *corpus* de análise foi constituído por 25 textos, a partir dos quais foram analisadas seis categorias (Sequência argumentativa, Conexão, Modalização Lógica, Deontica, Apreciativa e Pragmática). Durante a análise das produções textuais, constatamos algumas dificuldades em relação às fases da sequência argumentativa do Artigo de opinião, em relação à conexão e em relação à utilização de mecanismos de modalização. Tendo em vista a constatação dessas dificuldades, elaboramos uma proposta de intervenção, em forma de sequência didática estruturada em 9 módulos, contemplando atividades que visam dar subsídios para que os alunos ampliem seus conhecimentos a respeito do gênero. Esperamos que este trabalho contribua para auxiliar a prática de professores que trabalham com produção textual, para que possam orientar os alunos a aperfeiçoarem suas produções textuais.

Palavras-chave: Artigo de opinião. Sequência argumentativa. Conexão. Modalizações. Produção textual.

ABSTRACT

The most current curricular proposals for Portuguese language teaching in schools, especially after the launch of the National Curricular Parameters and more recently with the launch of BNCC, have prioritized reading and writing as central objectives of this discipline, no longer as a simple activity of codification and decoding, but as social practices. The work with the text, both in relation to reading and writing, becomes the guiding axis of Portuguese language teaching. In this sense, it is evident the importance of developing classroom reading and writing practices, involving different genres, in a meaningful way and approaching the actual practices of writing. Thus, this research aimed to investigate the writing skills of students in relation to the genre Opinion Article in a class of the 9th grade of a municipal school in Teresina / PI, in order to analyze the main difficulties about this genre. The theoretical basis was based, mainly, on Bronckart's (1999) theory, as for the textual puff; in the conceptions of language proposed by Marcuschi (2010, 2011) and Koch (2011b); in the notion of textual genre in Bakhtin (2000) and Marcuschi (2010, 2011); in the current perspectives for the teaching of the genres, based on Dolz and Schneuwly (2004); in the structural discursive and argumentative aspects of the textual genre chosen for this research, in Bräkling (2000) and Rodrigues (2007); among other authors. In relation to the methodology, it was an applied, descriptive and qualitative-quantitative research. The *corpus* of analysis consisted of 25 texts, from which six categories (Argumentative Sequence, Connection, Logical Modalization, Deontic, Appreciative and Pragmatic) were analyzed. During the analysis of the textual productions, we found some difficulties in relation to the phases of the argumentative sequence of the Opinion article, in relation to the connection and in relation to the use of modalization mechanisms. In view of the finding of these difficulties, we have prepared a proposal for intervention, in the form of a didactic sequence structured in 9 modules, contemplating activities that aim to provide the students subsidies to enlarge their knowledge about gender. We hope that this work contributes to the practice of teachers working with textual production, so that they can guide students to improve their textual productions.

Keywords: Opinion article. Argumentative sequence. Connection. Modalization. Text production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade de coleta de dados	78
Figura 2 – Esquema da Sequência Didática	135
Figura 3 – Sequência Didática adaptada por Costa-Hübes (2008)	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sequência	84
Gráfico 2: Conexão	96
Gráfico 3: Modalização lógica	115
Gráfico 4: Modalização deôntica	119
Gráfico 5: Modalização apreciativa	127
Gráfico 6: Modalização pragmática	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferença entre tipos e gêneros textuais	28
Quadro 2: Agrupamento dos gêneros proposto por Dolz e Schneuwly	31
Quadro 3: Mundos discursivos e tipos de discurso	49
Quadro 4: Estrutura hierárquica da sequência narrativa	52
Quadro 5: Esquema da sequência argumentativa proposta por Adam	54
Quadro 6: Esquema da sequência explicativa proposta por Adam.....	56
Quadro 7: Esquema de um texto conversacional elementar completo	57
Quadro 8: Categorias de análise	79
Quadro 9: Classificação dos textos por nível em cada categoria de análise	83
Quadro 10: Frequência dos operadores argumentativos	97
Quadro 11: Elementos presentes em artigo de opinião	149
Quadro 12: Fases da sequência argumentativa	151
Quadro 13: Tipos de argumentos	155
Quadro 14: Autoavaliação do texto	174

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E GÊNEROS.....	15
2.1	Língua e texto: algumas considerações.....	15
2.2	Gêneros textuais: interfaces conceituais.....	25
2.3	Ensino dos gêneros textuais: perspectivas atuais.....	34
2.4	Aspectos caracterizadores do gênero artigo de opinião.....	41
3	A ARQUITETURA INTERNA DOS TEXTOS: o folhado textual proposto por Bronckart	47
3.1	Infraestrutura geral do texto.....	47
3.1.1	O plano geral do texto.....	48
3.1.2	Tipos de discurso	48
3.1.3	Sequências.....	50
3.2	Mecanismos de textualização.....	58
3.2.1	A conexão.....	58
3.2.2	A coesão nominal.....	63
3.2.3	A coesão verbal.....	64
3.3	Mecanismos enunciativos.....	67
3.3.1	Posicionamento enunciativo e vozes.....	67
3.3.2	As modalizações.....	69
4	METODOLOGIA	74
4.1	Caracterização da pesquisa.....	74
4.2	Participantes e campo de pesquisa	76
4.3	Delimitação do <i>corpus</i>	77
4.4	Atividade de coleta de dados.....	77
4.5	Categorias de análise.....	79
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	83
5.1	A sequência argumentativa.....	84
5.2	A conexão.....	95
5.3	As modalizações.....	114
5.3.1	Modalização lógica.....	114
5.3.2	Modalização deontica.....	119
5.3.3	Modalização apreciativa.....	126
5.3.4	Modalização pragmática.....	130
6	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	134
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
	REFERÊNCIAS	179
	APÊNDICES	182
	ANEXOS.....	191

1 INTRODUÇÃO

A produção de textos, além de ser uma atividade linguística e cognitiva, é também uma atividade social. Escrevemos no dia a dia, para agir e interagirmos socialmente. Nessas ocasiões de interação social, fazemos uso dos mais variados gêneros textuais, adaptando-os às situações de uso. Se analisarmos atentamente esse contexto, podemos afirmar que sempre escrevemos com a intenção de interagirmos na sociedade. A escrita, constitui, então, uma forma de interação social.

Quando escrevemos, temos sempre uma finalidade e um interlocutor em mente, ou seja, escrevemos com uma intenção e um destinatário delimitados. Assim, essas informações são basilares tanto para a escolha do gênero de texto a ser produzido quanto para a escolha dos recursos linguísticos a serem empregados. Em outras palavras, o escritor selecionará o gênero e os recursos linguísticos mais adequados à finalidade e aos interlocutores que tem em vista. Nossas experiências em sala de aula, no entanto, nos revelam as dificuldades que os alunos enfrentam quando o assunto é produzir um texto, principalmente em relação ao tema, à forma de composição e ao estilo.

Em primeiro lugar, é importante ressaltarmos que as atividades de produção de textos na escola devem ser semelhantes às vivenciadas fora dela. É necessário, então, que os alunos pratiquem essa atividade de maneira mais próxima possível dos usos reais da escrita na sociedade, visto que, dessa forma, as atividades escolares de escrita de textos terão um sentido mais próximo de suas interações comunicativas cotidianas.

Nesse contexto, as propostas curriculares mais atuais para o ensino da língua portuguesa nas escolas, principalmente após o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, têm ressaltado a concepção sociointeracionista da língua, passando, assim, a priorizar a leitura e a escrita como objetivos centrais dessa disciplina, não mais como simples atividade de codificação e decodificação, mas como práticas sociais. O trabalho com o texto, tanto em relação à leitura quanto à escrita, passa a ser o eixo norteador do ensino de língua portuguesa. Isso implica, então, desenvolver, em sala de aula, contextos significativos de leitura e produção de textos, que envolvam diferentes gêneros os quais façam parte do cotidiano e do convívio social dos alunos.

Dessa forma, vale enfatizar que cabe ao professor ter clareza dos objetivos que almeja para ensino da língua materna, a fim de propor diferentes estratégias didáticas que auxiliem os alunos a desenvolver suas capacidades sociocomunicativas e seus conhecimentos.

Partindo dessa realidade e das dificuldades por parte dos alunos no que diz respeito às práticas de produção de textos, percebidas a partir de nossa experiência profissional na docência e, principalmente, a partir de nossos estudos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Piauí, conseguimos dimensionar a relevância do trabalho não só com a leitura, mas também com a escrita para o desenvolvimento do aluno e conseguimos perceber a necessidade de investigação e aprofundamento nesse campo de estudo.

Nesse contexto, desenvolvemos nosso trabalho, que tratou sobre a produção textual do gênero artigo de opinião e investigou as dificuldades nas produções escritas de alunos em relação ao gênero em uma turma do 9º ano de uma escola municipal de Teresina/PI. Mais especificamente, analisou os problemas relacionados à infraestrutura geral do texto, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos no gênero escolhido. Este trabalho está vinculado à área de Concentração “Linguagens e Letramento” e à linha de pesquisa “Teorias da linguagem e ensino” do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

No que se refere ao ensino dos gêneros, observamos tanto em nossa prática em sala de aula, quanto em pesquisas já realizadas sobre o trabalho com esse gênero, como os trabalhos de Ferreira (2015) e Silva (2016)¹, que os alunos apresentam dificuldades na apropriação quanto à infraestrutura, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos. Diante disso, o problema que norteou esta pesquisa baseou-se nos seguintes questionamentos: como os alunos de uma turma do 9º ano de uma escola municipal de Teresina/PI organizam a infraestrutura

¹ O trabalho de Ferreira (2015) intitulado “Argumentação em artigo de opinião: uma proposta metodológica para o ensino da produção textual” é resultado de uma proposta de intervenção desenvolvida em uma turma de 9º ano do ensino fundamental II numa escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Tapiramutá Bahia, no qual a autora apresenta algumas estratégias argumentativas para a produção do gênero artigo de opinião.

O trabalho de Silva (2016) intitulado “Produção textual: o gênero artigo de opinião através de sequências didáticas no ensino fundamental” trata-se de uma pesquisa-ação, na qual a autora analisa as produções escritas do gênero artigo de opinião de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, estadual, do município de Pedras de Fogo – PB e propõe a aplicação de uma sequência didática, a fim de amenizar os problemas observados.

geral e utilizam mecanismos de textualização e enunciativos nos artigos de opinião que produzem?

A hipótese que levantamos, quanto à infraestrutura do gênero, é a de que os alunos não dominam a sequência argumentativa. Em relação à conexão, hipotetizamos que os alunos não estabelecem as relações argumentativas adequadas por meio dos elementos de conexão. Já em relação às modalizações, nossa hipótese é a de que os textos apresentam avaliação mediana do conteúdo temático.

Desse modo, este estudo teve como objetivo geral investigar as habilidades de escrita dos alunos em relação ao gênero artigo de opinião em uma turma do 9º ano de uma escola municipal de Teresina/PI, a fim de analisar as principais dificuldades acerca desse gênero. Para alcançarmos esse objetivo geral, tivemos como objetivos específicos, primeiramente, analisar o nível de desenvolvimento linguístico-textual no qual os alunos se encontram para a construção do gênero em estudo; verificar a infraestrutura geral dos textos, o uso dos mecanismos de textualização (conexão) e enunciativos (modalizações) e, finalmente, elaborar proposta de intervenção, com base nas possíveis dificuldades identificadas.

A escolha deste tema justificou-se, principalmente, pela relevância de se discutir um ensino de produção textual que atenda às reais necessidades comunicativas, não a produção de texto com uma finalidade meramente escolar, mas que se direcione às reais funções dos gêneros e por levantar uma reflexão acerca da necessidade de se trabalhar com os gêneros, o que pode contribuir com outras pesquisas na mesma área, que também visem a minimizar as lacunas no conhecimento.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) recomendam o estudo do gênero para o Ensino Fundamental e Médio, sendo que diversas atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula (debates, pesquisas, etc.) e até mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – o mais novo documento de caráter diretivo que define o conjunto de aprendizagens essenciais para a Educação básica – já prevê um aprofundamento do estudo dos gêneros da esfera jornalística, privilegiando os gêneros opinativos com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão.

Acreditamos também ser relevante por ser um gênero da esfera do argumentar, cuja apropriação possibilita ao aluno o aprendizado de diferentes

estratégias argumentativas, não só no contexto escolar, mas também social, favorecendo o desenvolvimento da argumentação, o que pode subsidiar a exposição de opiniões acerca dos mais diversos assuntos que circulam socialmente. Nesse contexto, é importante para o desenvolvimento das capacidades de linguagem que, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), estão relacionadas às aptidões requeridas do indivíduo para a sua ação linguageira, o que pressupõe sempre a mediação instrumental de um gênero de texto.

Escolhemos ainda esse gênero, por ser um dos selecionados para as Olimpíadas de Língua Portuguesa do Ministério da Educação². Além dessas razões, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa encontram-se no último ano do Ensino Fundamental, é importante a inserção de um gênero da ordem do argumentar, visto que, ao final do Ensino Médio, eles se depararão com a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que também é de cunho argumentativo.

A fundamentação teórica deste trabalho concentrou-se, principalmente, nas teorias de Bronckart (1999), quanto ao folhado textual; nas concepções de língua propostas por Marcuschi (2010, 2011) e Koch (2014); na noção de gênero textual em Bakhtin (2000) e Marcuschi (2010, 2011); nas perspectivas atuais para o ensino dos gêneros, com base em Dolz e Schneuwly (2004); nos aspectos estruturais, discursivos e argumentativos do gênero textual escolhido para esta pesquisa, em Bräkling (2000) e Rodrigues (2007), dentre outros autores.

Por se tratar de um estudo que envolve a participação de seres humanos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí e aprovada, conforme comprova o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE – 80353217.2.0.0000.5209.

Finalmente, este trabalho está estruturado da seguinte forma: um primeiro capítulo introdutório; um segundo capítulo, no qual são apresentadas algumas considerações de língua e texto, as interfaces conceituais acerca dos gêneros textuais, algumas considerações sobre perspectivas atuais para o ensino dos gêneros e os aspectos caracterizadores do gênero artigo de opinião; um terceiro

² A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é um concurso de produção de textos para alunos e professores de escolas públicas brasileiras, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O tema das produções é “O lugar onde vivo”, que propicia aos alunos estreitar vínculos com a comunidade e aprofundar o conhecimento sobre a realidade local, contribuindo para o desenvolvimento de sua cidadania. Os gêneros propostos são: poema, para o 5º ano do ensino fundamental; memórias literárias, para o 6º e 7º anos do ensino fundamental; crônica para o 8º e 9º anos do ensino fundamental; documentário, para 1º e 2º anos do ensino médio e artigo de opinião, para o 3º ano do ensino médio.

capítulo, no qual discutimos sobre o folhado textual proposto por Bronckart (1999), destacando a infraestrutura, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos; um quarto capítulo, no qual apresentamos a metodologia utilizada neste trabalho; um quinto capítulo, que trata da análise dos dados; um sexto capítulo, o qual apresenta nossa proposta de intervenção e um sétimo e último capítulo com as considerações finais.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E GÊNEROS

Como ponto de partida para as reflexões que são feitas neste trabalho, é imprescindível retomar algumas questões básicas que, atualmente, vêm permeando os estudos sobre o ensino de língua portuguesa: a concepção de língua e linguagem, de texto e de gêneros. É importante salientar que há diferentes concepções de linguagem e de texto as quais norteiam as diversas perspectivas do ensino de língua materna no âmbito escolar, sendo que essas diferentes concepções implicam diferentes objetivos de trabalho, o que, conseqüentemente, influencia as práticas pedagógicas.

No presente capítulo apresentamos algumas concepções de língua e texto, discutimos sobre as interfaces conceituais dos gêneros textuais, ressaltamos a importância do trabalho com os gêneros em sala de aula e ainda discutimos aspectos que caracterizam o gênero artigo de opinião.

Esses temas abordados são fundamentais para a sustentação teórica das análises realizadas e nos permitem ter uma visão mais abrangente de nosso objeto de estudo – no caso, os textos produzidos pelos alunos.

2.1 Língua e texto: algumas considerações

Nesta seção, apresentamos algumas concepções de língua e linguagem enfatizando a concepção que norteia este trabalho, a qual se embasa nos princípios sociointeracionistas e, tratamos, ainda, sobre concepções de texto.

No que se refere ao ensino da língua portuguesa, é importante discutir sobre como o estudo da língua é construído em sala de aula. A esse respeito os PCN³ apresentam uma proposta de trabalho que leva em consideração a importância do domínio da língua e preconiza a reflexão do aluno acerca desta como uma forma de participação ativa na sociedade. Para os PCN,

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto

³ Tomaremos como base os PCN lançados em 1998, os quais correspondem aos anos finais do ensino fundamental.

educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 21)

Visto essa importância de a escola ampliar o acesso aos saberes linguísticos aos alunos, percebemos a necessidade, neste trabalho, de discutirmos sobre as concepções de língua.

A concepção de língua postulada por Bronckart (1999) é definida como forma de ação, enfatizando a dimensão discursiva e/ou textual. Segundo esse autor, os textos e/ou discursos passam a ser as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humana. Conforme os postulados de Bronckart (1999), as condutas humanas são mediadas e organizadas pela linguagem. Para esse autor, a linguagem é vista como uma forma de ação que se realiza por meio do discurso socialmente situado e partilhado. A língua, segundo ele, não é fruto de construção individual, descontextualizada, mas deriva de uma prática social, que se realiza como ação conjunta e partilhada entre os sujeitos e entre o sujeito e o mundo e que se manifesta por meio do discurso, construído em contexto social e histórico, por sujeitos reais, que usam a língua para promover diferentes ações de linguagem. Os PCN corroboram com essa ideia ao afirmarem que

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 22)

Ao conceber o funcionamento da língua em seus aspectos sociais, cognitivos, históricos e discursivos, essa visão interacionista contraria as abordagens consideradas tradicionais – que priorizam o ensino da língua focando somente no ensino da metalinguagem – e volta-se para o ensino da língua em seus usos, priorizando o texto empírico como objeto de ensino, valorizando o trabalho com os diferentes gêneros orais e escritos.

O ensino de uma língua e, de modo especial, da língua portuguesa, está diretamente relacionado ao modo pelo qual concebemos linguagem. De acordo com Travaglia (2009, p. 108), “propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de enunciação” é indispensável para que se alcance o objetivo de desenvolver a capacidade de um falante empregar adequadamente a língua nas

diversas situações comunicativas das quais participa ao longo da vida. Essa visão depende diretamente da concepção de linguagem que o professor possui, bem como da concepção apresentada nos materiais didáticos utilizados nas situações de aprendizagem.

Sendo assim, é fundamental que o professor compreenda as concepções de linguagem que norteiam suas práticas e que compreenda, de maneira clara, qual o objeto de ensino da Língua portuguesa, “pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Muitos autores têm discutido o ensino da língua portuguesa e contribuído, de maneira significativa, para as nossas reflexões a esse respeito. Baseados em Travaglia (2009) e Koch (2011b), podemos dizer que há três possibilidades de se conceber a linguagem que vêm permeando os estudos linguísticos.

A primeira delas diz respeito à concepção de linguagem como expressão ou representação do pensamento, para a qual, o fato de não saber pensar implica o fato de o indivíduo não saber se expressar, como afirma Travaglia (2009, p. 21), “para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam”. Nesse caso, a exteriorização do pensamento depende apenas do conteúdo interior, do conhecimento de mundo que o indivíduo possui e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica por meio de regras. Essas regras resultam nas normas gramaticais ditadas pela chamada Gramática Tradicional. Segundo Travaglia (2009, p. 21-22. Grifos do autor), “são elas que constituem nas normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’ que, em geral aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado estudos de *gramática normativa ou tradicional*”.

Para Koch (2011b, p. 13. Grifos da autora), essa concepção de língua como representação do pensamento “corresponde a de *sujeito psicológico*, individual, dono da sua vontade e de suas ações”. Nesse caso, o sujeito é visto como um *ego* que constrói sua representação mental e deseja que o interlocutor a capte da forma como esta foi mentalizada.

A segunda concepção entende a linguagem como instrumento de comunicação. Nesse sentido, a língua é concebida como um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, que viabilizam ao emissor transmitir uma determinada mensagem ao receptor. De acordo com Travaglia (2009, p. 22),

esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive.

Os estudos da linguagem, nessa concepção, restringem-se ao processo interno de organização do código. Privilegia-se, então, a forma, o aspecto material da língua, e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos. A respeito disso, Travaglia (2009, p. 22) afirma que “essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social”. Sobre essa concepção, Koch (2011b, p. 13. Grifo da autora) afirma que “corresponde a de sujeito determinado, *assujeitado* pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’”.

Já a terceira concepção vê a linguagem como forma de interação, nesse caso, Travaglia (2009, p. 23) diz que “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”.

Ao contrário das visões sobre a língua consideradas conservadoras, que a concebem como um objeto autônomo, em que não se considera sua história e em que não há interferência do social, essa concepção interacionista situa a linguagem como um lugar de interação entre os sujeitos, como o lugar de constituição de relações sociais. Travaglia (2009, p. 23) afirma ainda que

essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de *linguística da enunciação*. Aqui estariam incluídas correntes e teorias tais com a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática.

Segundo essa perspectiva, a linguagem acontece pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em um contexto sócio-histórico e ideológico e em uma dada situação, sendo os interlocutores, sujeitos que ocupam lugares sociais. Na visão de Koch (2011b, p. 15. Grifos da autora)

à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Na concepção de linguagem como interação, a importância está na funcionalidade da língua e no modo pelo qual os interlocutores atribuem sentido àquilo que falam, leem, escrevem, em situações de comunicação socioculturalmente situadas. Nesse contexto, a gramática passa a ser entendida em situação de uso, com função social e a leitura passa a ser concebida como uma atividade que envolve texto, autor e leitor na construção de sentidos.

Partindo dessa terceira concepção, na atualidade, muitos estudos sobre a linguagem têm apresentado uma nova orientação, que é a sociointeracionista proposta por Bronckart (1999) a qual postula uma concepção de língua, conforme mencionado anteriormente, como forma de ação, que tem como foco a dimensão textual ou discursiva. O Interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), em seu aparelho conceitual, foca na ação do sujeito em sociedade como uma ação de linguagem. Para Bronckart (1999, p. 99), “a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal”. As ações de linguagem estão relacionadas à utilização das formas de comunicação que se encontram em uso, ou seja, relacionam-se ao uso dos gêneros textuais – os quais serão posteriormente abordados.

Nesse sentido, ao vislumbrarmos o contexto escolar, devemos ressaltar a relevância dos postulados do ISD. Partindo deles, podemos conceber o texto do aluno como unidade comunicativa, como um instrumento que possibilita uma interação social deste com o meio e com os demais sujeitos. Essa visão contraria a prática tradicional que ainda vigora em muitas aulas de língua portuguesa, nas quais a produção de texto é utilizada somente como mero instrumento de avaliação do aluno ou com um fim em si mesmo, ou ainda até como meio para análise puramente gramatical.

Diante disso, podemos destacar o papel dos gêneros que, por materializarem as ações de linguagem, contribuem para a investigação dos usos destas. Os textos, nesse caso, são importantes meios de sociointeração.

Vale ressaltar, ainda, a importância da escrita no contexto atual, visto que ela desempenha funções que permitem aos sujeitos serem vistos como sujeitos ativos e construtores sociais. Dessa forma, o ensino de Língua portuguesa, como preconizam os PCN, deve ser pautado em práticas que priorizem o texto como objeto de estudo. Faz-se necessário então, que abordemos, de maneira geral, algumas concepções de texto.

O texto vem sendo concebido a partir de diferentes pontos de vista de pesquisadores da área da Linguística Textual, variando de acordo com o autor ou a orientação teórica adotada. Segundo Koch (2007, p. 25), o texto foi concebido em um primeiro momento, como: “a) unidade linguística (do sistema) superior à frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) cadeia de isotopias; e) complexo de proposições semânticas”. Esses critérios definidores de texto estariam implicados propriamente na organização do material linguístico, a partir da qual se definiam textos e não textos. Por outro lado, segundo Koch (2007, p. 21), considerando sua natureza pragmática,

o texto passa a ser encarado, pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala; pelas vertentes cognitivas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade comunicativa, como parte das atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global.

Nessa perspectiva, o texto seria, então, não a estrutura acabada em si, mas sim uma fase de um processo que pressupõe planejamento, verbalização e construção. Levando isso em consideração, o texto seria entendido como resultado parcial da atividade comunicativa que põe em ação operações e estratégias da mente humana em situações concretas de interação social. Sendo assim, Koch (2007, p. 22) afirma que defende-se a seguinte posição:

- a) a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades;
- b) trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos[...]
- c) é uma atividade interacional, orientada para os parceiros da comunicação, que, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade do produtor do texto.

A partir dessas considerações, e considerando que os textos resultam da

atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes que desenvolvem suas ações visando a atingir um fim social, conforme as condições em que a atividade verbal ocorre, Koch (2007, p. 22) também apresenta sua definição de texto da seguinte forma:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto, como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Os textos seriam, portanto, uma atividade intencional que compreende a realização de estratégias e a escolha de recursos adequados à realização dos objetivos. É possível inferirmos, então, que a existência de um texto se dá por uma manifestação linguística e pressupõe uma série de fatores como: situacionais, cognitivos, socioculturais e interacionais que contribuem para a construção de sentidos. O sentido do texto, portanto, não reside na sua própria imanência, mas está para além desta.

Na perspectiva de Marcuschi (2012), a rigor, teríamos duas alternativas básicas para definir texto: partindo de critérios internos ao texto (imanente ao sistema linguístico) e partindo de critérios temáticos ou transcendentais ao sistema (uso, comunicação).

Segundo Marcuschi (2012, p. 22-23. Grifos do autor), “do ponto de vista da imanência ao sistema linguístico, o texto foi definido, de uma maneira geral, como ‘uma sequência coerente de sentenças’” e as teorias que trabalham nessa perspectiva linguística “procuram montar *gramáticas de texto*, fazendo predominar os aspectos sintáticos do texto, desleixando o nível cognitivo-conceitual e o pragmático”. O texto, assim, seria considerado por alguns teóricos, como uma sequência de morfemas ligados de alguma forma num todo; ou uma sucessão de unidades linguísticas; uma sequência de sentenças; ou ainda, uma sequência ordenada de signos.

Já em relação às definições de texto com critérios temáticos e transcendentais ao texto, ou seja, que abrangem as definições de texto baseando-se em critérios além dos puramente linguísticos, Marcuschi (2012, p. 26. Grifos do autor) aponta algumas “definições *éticas* de textos, ou seja, que consideram o

arranjo de sentenças em seu funcionamento mais amplo no processo de comunicação e não apenas no âmbito da estrutura linguística”. Essas definições já passam a considerar aspectos como fatores contextuais, comunicativos, semânticos e pragmáticos.

Apoiado na visão de Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (2012, p. 30) afirma que poderia considerar que “o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa”, seria então o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações concretas de comunicação e não apenas algo configurado pela junção de morfemas lexemas e sentenças. Isso significa dizer que o texto não é uma simples sequência de palavras, visto que ele conecta vários elementos de maneira interativa. Ainda de acordo com Marcuschi (2012, p. 30. Grifos do autor)

um texto está submetido tanto a controles e estabilizadores *internos* como *externos*, de modo que uma LT razoável não pode considerar a estrutura linguística como fator único para a produção, estabilidade e funcionamento do texto.

Assim, como podemos inferir, o texto pressupõe uma série de fatores que concorrem para a compreensão do seu sentido, fatores esses, tanto de sua imanência linguística, quanto extralinguísticos. Marcuschi (2012, p. 30) considera, então, que “o texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção”.

Nesse sentido, podemos refletir que cabe ao professor de língua direcionar a análise de textos, não meramente para a análise de frases soltas, de identificação de palavras para o reconhecimento da classe gramatical ou da identificação do sujeito e predicado de orações retiradas dos textos. Cabe sim, uma tarefa mais ampla de conduzir a análise de textos para a investigação das propriedades, estratégias comunicativas, dos recursos utilizados e dos efeitos de sentido construídos, a fim de que os alunos possam falar, escrever e ler textos com clareza, de acordo com a situação sociocomunicativa em que esses textos ocorrem.

Baseados nos pressupostos de Koch (2011b), podemos afirmar que o conceito de texto também pode estar diretamente ligado à concepção que se tem

sobre a linguagem e o sujeito. Como abordamos anteriormente, podemos conceber a linguagem como expressão ou representação do pensamento, como instrumento de comunicação ou ainda como forma de interação. Para a primeira concepção,

o texto é visto como um produto – lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor exercendo, pois, papel essencialmente passivo. (KOCH, 2011b, p. 16)

Na segunda concepção – a de língua como código – o texto passa a ser visto como “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito” (KOCH, 2011b, p. 16). Percebemos que nesta concepção o decodificador do texto é totalmente passivo, não cabendo a ele fazer nenhum tipo de interferência, apenas a mera decodificação.

Já de acordo com a terceira concepção – interacional ou dialógica – os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais. Nas palavras de Koch (2011b, p. 17. Grifo da autora), “o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Essa concepção abre espaço para a mobilização do conjunto de saberes do leitor para a construção de sentido, não centrando apenas nos elementos linguísticos que estão na superfície do texto.

Para Bronckart (1999, p. 71. Grifos do autor), “numa primeira acepção, muito geral, a noção de **texto** pode ser aplicada a toda e qualquer *produção de linguagem situada*, oral ou escrita⁴”. Assim, o autor concebe o texto como entidade genérica, que ocorre em uma determinada situação comunicativa, dotada de características comuns, que veiculam uma mensagem linguística organizada, a fim de produzir um efeito coerente sobre destinatário. Ele diz ainda que “a noção de texto designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 1999, P. 71. Grifos do autor). Bronckart (1999, p. 72) ainda

⁴ É importante destacarmos também os textos multimodais, que são uma nova forma de composição de texto, cujo significado se realiza por meio de mais de um código semiótico (texto escrito, imagem estática, vídeo, áudio etc.). São formados por novas configurações linguísticas, que lançam mão de multissemioses, oriundas do avanço crescente das tecnologias digitais de comunicação e informação.

considera que “os textos são produtos da atividade humana” e “como tais, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. Por uma questão de adequação terminológica⁵, Bronckart (1999, p. 75) adota a concepção de texto como sendo “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”.

Essa concepção sociointeracionista de língua está prevista nos PCN (1998, p. 20), para os quais “os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional”. Como pudemos notar, esse documento adota a compreensão de que os textos acontecem na relação de interação por meio dos diversos gêneros que circulam socialmente. Ainda segundo os PCN,

o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 21)

De acordo com o documento, o ensino de língua portuguesa deve ser pautado nos textos, que são exemplares de gêneros, priorizando os eixos: oralidade, leitura e escrita. Desse modo, a alternativa mais viável seria envolver os alunos em situações concretas, situações reais de uso da língua, a fim de que consigam, de forma consciente e ativa, escolher meios adequados aos fins que almejam alcançar.

Dada essa importância do trabalho com os gêneros, é necessário que abordemos a seguir as definições de gêneros.

⁵ Bronckart (1999, p. 75) afirma que se cada texto constitui uma unidade comunicativa, o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por critérios linguísticos. Ele esclarece que somente os diferentes segmentos que compõem um gênero podem ser reconhecidos e classificados por tais critérios. Essa situação, segundo ele, explica, em parte, a confusão terminológica que há em relação à classificação de textos e que faz com que existam expressões como *gênero de texto*, *gênero de (ou do) discurso*, *tipo de texto*, *tipo de discurso* etc. A fim de evitar essa “confusão” terminológica, o autor adota a expressão **gênero de texto** ao invés de gênero do discurso.

2.2 Gêneros textuais: interfaces conceituais

O primeiro conceito da palavra gênero era aplicado, estritamente, pela teoria literária para designar os gêneros clássicos (o lírico, o épico e o dramático) e os gêneros modernos (o romance, a novela, o conto, o drama etc.). Somente a partir dos postulados do filósofo russo Mikhail Bakhtin, no início do século XX, a palavra passou a ser empregada com um sentido mais amplo, designando também os textos utilizados em situações cotidianas da comunicação.

Baseado na concepção interacionista de linguagem, Bakhtin (2011) concebe os gêneros do discurso (ou gêneros textuais) como tipos de enunciados relativamente estáveis elaborados por cada esfera de troca social. São caracterizados pelo tema, pelo estilo e pela construção composicional. Sua escolha é determinada pela esfera social, pelas necessidades da temática, pelo conjunto de interlocutores e pelo propósito enunciativo. Segundo o autor, o indivíduo, ao falar/escrever ou ler/ouvir, ativa seu conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas situações de uso da linguagem.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 82), os gêneros discursivos dividem-se em primários (simples) que “são constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea”: a conversação oral cotidiana e a carta pessoal; e secundários (complexos) que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sócio-política”: o romance, o teatro, o discurso científico e o ideológico, e outros. As práticas sociais de linguagem, sejam elas orais ou escritas, é que vão determinando os gêneros de textos a serem usados em cada situação comunicativa. Coadunando com a visão bakhtiniana, os PCN assim apresentam a noção de gênero:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. [...] A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 21-22)

Essas características comuns, que as “famílias de textos” compartilham, dizem respeito à ação de linguagem que se realiza por meio desse “parentesco”, ao contexto social em que eles comumente circulam, ao suporte em que costumam aparecer, a sua estruturação e ao estilo de linguagem que apresentam, assim como à temática da qual geralmente tratam e ao modo como abordam essa temática.

O americano Charles Bazerman, outro estudioso dos gêneros textuais, alia a noção de gênero à organização e coordenação dos atos de fala. Ele assegura que “uma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias” (BAZERMAN, 2005, p. 29). Assim, ele defende a ideia de que, se percebermos que um determinado enunciado funciona bem em uma determinada situação, a tendência é falarmos ou escrevermos alguma coisa similar, em uma situação também similar, ou seja, a tendência é começarmos a seguir certos padrões comunicativos que sejam familiares para as outras pessoas com as quais nos comunicamos e, assim, utilizarmos padrões tipificados e reconhecíveis nas situações comunicativas que se reforçam mutuamente. Para Bazerman (2005, p. 29. Grifo do autor), portanto, “as formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras emergem como *gêneros*”. Ainda segundo ele, “ao criar formas tipificadas ou gêneros, também somos levados a tipificar as situações nas quais nos encontramos”.

O autor compreende os gêneros como fenômenos de reconhecimento psicossocial, que fazem parte do processo de atividades socialmente organizadas. De acordo com ele,

gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. [...] Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar as atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2005, p. 31)

Ao destacar que os gêneros definem padrões para as ações de linguagem orais e escritas que realizamos nas diferentes situações comunicativas, Bazerman (2005) considera a ideia de que os gêneros organizam nossa vida social na convivência cotidiana seja com a família e os amigos, no trabalho, na igreja, na escola e nos diversos contextos sociais.

Marcuschi (2010) nos orienta em relação à distinção entre Tipos e gêneros textuais - conceitos bastante abordados nos livros didáticos de língua portuguesa. Segundo esse autor, os gêneros textuais:

caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 22)

Entendemos, assim, que são criados e utilizados de acordo com a necessidade de comunicação do indivíduo. Marcuschi (2010, p. 31) ainda afirma que “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. Podemos, então, destacar o advento das novas tecnologias que também propiciam o surgimento de novos gêneros, mais precisamente, a intensidade do uso dessas novas tecnologias.

Já os tipos textuais, de acordo com Marcuschi (2010, p. 24) são “constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas” e estão relacionados à estrutura gramatical de um determinado texto. Constituem-se em um número limitado. Conforme o autor, são tipos textuais: narração, descrição, argumentação, injunção e exposição.

Um gênero textual pode conter trechos e características de tipos textuais diversos. A exemplo disso, uma carta pode apresentar a descrição de um lugar, a narrativa de acontecimentos e a argumentação de pontos de vista e opiniões.

O quadro 1, abaixo, elaborado a partir dos conceitos de Marcuschi (2010), apresenta, de uma forma mais detalhada, as características principais dos Tipos e gêneros textuais.

Quadro 1: Diferença entre Tipos e Gêneros Textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
- constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	- realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas
- constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos.	- constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas
- sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal.	- sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
- designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	- exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa�o espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2010). (adaptado)

Recorrendo aos pressupostos de Adam (1993) e, a partir de uma releitura da concepção do autor, Bronckart (1999) apresenta a teorização da organização dos textos baseada na noção de sequência. Para esse autor,

as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam *macroproposições*, que, por sua vez, combinam diversas *proposições*, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências. (BRONCKART, 1999, p. 218)

A ideia principal é que as sequências têm estatuto discursivo e que nos textos empíricos concretizam-se em tipos linguísticos variados. As sequências restringem-se aos cinco tipos básicos: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Essas sequências podem se combinar em um texto, em várias modalidades ocorrendo, assim, a heterogeneidade composicional dos textos. Conforme Zanotto (2012, p. 41), “um texto pode iniciar narrando, continuar descrevendo, depois prosseguir argumentando, etc”. Nesse sentido, o tipo de sequência predominantemente usada em um texto se relaciona à sua função em um determinado gênero.

Os estudos contemporâneos sobre gêneros textuais orientam-se epistemologicamente no viés bakhtiniano sobre a natureza social da linguagem. Em relação aos gêneros, Bronckart (1999, p. 73) os define como "entidades profundamente vagas" e afirma ainda que

os gêneros se adaptam permanentemente à evolução das questões sociocomunicativas e são, portanto, portadores de múltiplas indexações sociais. São organizados em nebulosas, com fronteiras vagas e movediças, e, conseqüentemente, não podem ser objeto de uma classificação definida. (BRONCKART, 1999, p.108).

A partir da concepção de que “todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero”, Bronckart (1999, p. 75), adota a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso. É essa a expressão que permeará nosso trabalho a partir de então.

Dolz e Schneuwly concebem os gêneros como instrumentos que possibilitam a reconstrução e apropriação das práticas de linguagem que, segundo eles, “são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Essas práticas de linguagem, são materializadas na forma de gêneros, que permitem que as significações sociais sejam reconstruídas. Nessa perspectiva, surge o conceito metafórico de gênero como megainstrumento. O gênero seria, portanto, na concepção deles, um

(mega-) instrumento para agir em situações de linguagem. Uma das particularidades deste tipo de instrumento – como de outros, aliás – é que ele é constitutivo da situação: sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance. Sem dúvida, essa é uma das particularidades do funcionamento da linguagem em geral [...]. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44)

Partindo dessa concepção de megainstrumento, os autores destacam a importância desses gêneros nas situações de comunicação, ressaltando três dimensões importantes que os definem. Eles defendem que

a maestria de um gênero aparece, portanto, como co-constitutiva da mestria de situações de comunicação. Situando-nos na perspectiva bakhtiniana, consideramos que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44)

Apropriar-se dos gêneros, garante, portanto, ao indivíduo a utilização das práticas de linguagem e, conseqüentemente, que ele interaja socialmente. Dolz e Schneuwly (2004, p. 50-51) propõem um enfoque de agrupamento de gêneros, o qual segue três critérios essenciais:

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na maestria dos gêneros agrupados.

Os autores afirmam que a originalidade dessa estratégia não está necessariamente nos agrupamentos, mas sim no trabalho no nível dos gêneros e na tentativa de definição das capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes. Segue abaixo a reprodução do quadro de agrupamento dos gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004).

Quadro 2: Agrupamento dos gêneros proposto por Dolz e Schneuwly

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>
<p><i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch</i> ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>Relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae</p> <p>...</p> <p>notícia reportagem crônica social crônica esportiva</p> <p>...</p> <p>histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia</p> <p>...</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica</p>

	artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relato oral de experiência ...
<i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...

Fonte: Proposta provisória de agrupamento de gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51-52)

Feitas essas considerações sobre gêneros, sentimos a necessidade de fazer algumas observações acerca de possíveis equívocos sobre a relação entre as terminologias “gênero” e “texto” e entre “gêneros textuais” e “gêneros do discurso” e definir as que utilizaremos no decorrer do nosso trabalho.

Nesse caso, coadunamos com a ideia de Bezerra (2017, p. 36) de que “os conceitos de gênero e texto são tão próximos que não admira que sejam objeto de confusão teórica e prática”. O autor ainda defende que o gênero não devia ser confundido com o texto que o materializa, argumentando que

ao invés de se afirmar que “os gêneros textuais são textos”, seria mais adequado ressaltar que o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo, na maioria das vezes, identificado como aquele gênero cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica. Em outras palavras, o que é construído ou “materializado” em dada situação comunicativa é o texto, orientado pelas convenções do gênero (“acordo social”) cabível naquela situação. (BEZERRA, 2017, p. 37)

Corroborando as palavras do autor, entendemos que os textos são algo material e os gêneros são as convenções sociais que regulam os textos.

Em relação à distinção entre as terminologias “gêneros do discurso” e “gêneros de textos”, Bezerra (2017, p. 20), baseando-se no trabalho de Rojo (2005), afirma que

essa diferenciação entre gêneros discursivos ou textuais cumpre a função [...] de indicar uma maior ou menor aproximação em relação à perspectiva bakhtiniana, permitindo “confrontar” essa perspectiva com “outras perspectivas não muito conflitantes” interesse que a autora também enxerga em abordagens como análise da conversação, a linguística textual e o interacionismo sociodiscursivo.

Ainda baseando-se no estudo de Rojo (2005), Bezerra (2017) expressa a distinção entre “gêneros discursivos” e “gêneros textuais” afirmando que

as designações “gêneros discursivos e gêneros textuais” são o signo de uma polifonia pela qual os diversos pesquisadores se aproximam ou se afastam da perspectiva bakhtiniana. A expressão “gêneros discursivos” sinalizaria uma maior aproximação, enquanto “gêneros textuais” indicaria maior refração. (ROJO, 2005 apud BEZERRA 2017, p. 21)

Visto isso, entendemos que essas denominações são uma questão de perspectiva teórica, não sendo possível, portanto, dissociar os gêneros da ideia de discurso quanto de texto, por isso, como se evidencia nas palavras de Bezerra (2017, p. 32) “abordar os gêneros, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista aplicado, apenas como discursivos ou apenas como textuais seria, portanto, abordar apenas um lado da questão”.

No caso da nossa pesquisa, vale salientar que utilizaremos o termo “gêneros textuais ou de textos”, visto que nos baseamos nos estudos contemporâneos sobre gêneros desenvolvidos pelo chamado grupo de Genebra, do qual fazem parte Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004) que, apesar de se orientarem epistemologicamente pelo viés bakhtiniano, adotam a terminologia “gêneros de textos”.

É importante que o professor conheça as definições sobre os gêneros de textos para desenvolver um trabalho mais efetivo em sala de aula. Por esse motivo, falaremos no próximo tópico sobre o ensino dos gêneros.

2.3 Ensino dos gêneros textuais: perspectivas atuais

Nesta seção, tratamos sobre as perspectivas atuais do ensino dos gêneros textuais em aulas de Língua portuguesa, sobre o papel da escola de propiciar aos alunos o contato com os mais variados gêneros e sobre a importância do aprofundamento no ensino dos gêneros como um meio de interação social. Para isso, nos pautamos no interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999); em Dolz e Schneuwly (2004), para os quais os gêneros são considerados como instrumentos de mediação entre as práticas sociais e os objetos escolares; em Marcuschi (2010) e Antunes (2006) que defendem uma proposta de ensino-aprendizagem amparada nos gêneros textuais, na qual a linguagem é considerada instrumento fundamental na construção do conhecimento e na formação do cidadão; dentre outros autores.

A discussão sobre o ensino de língua com base em gêneros de texto não é nova, entretanto, a importância do trabalho com os mais variados gêneros só passou a ter uma maior visibilidade no âmbito acadêmico a partir das orientações pedagógicas previstas nos PCN, que preconizam que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998, p. 19). Passou-se, assim, a pautar o ensino da língua no estudo dos gêneros, não de maneira descontextualizada, limitado apenas às questões puramente gramaticais, mas de maneira interativa e contextualizada, fundamentada numa noção de língua enquanto atividade social, interativa e funcional. Diante disso, devemos considerar que os gêneros, de um modo geral, são imprescindíveis para a comunicação e ressaltamos as palavras de Marcuschi (2010, p. 22. Grifos do autor), para o qual,

é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um *texto*. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*.

Fica evidente, então, que os gêneros surgem para atender às necessidades comunicativas e, como tal, devem ser vistos como meio de uma operação sociodiscursiva em um determinado contexto comunicativo e não como meros

modelos de produção textual. Dessa forma, vale destacar o que Marcuschi (2011, p. 18. Grifos do autor) ainda preconiza:

O estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas da ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas.

Nesse sentido, é importante salientarmos que, na atualidade, o ensino com base nos gêneros deve ter em vista tanto as práticas de produção, quanto a análise e identificação de suas características, não de maneira descontextualizada ou “fictícia” que, segundo Antunes (2006, p. 27), é “a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa ‘o que se diga’ e o ‘como se faz’”. Mas o ensino dos gêneros deve acontecer de maneira planejada e com um determinado objetivo sociocomunicativo. Sobre a importância do trabalho com os gêneros, Marcuschi (2010, p. 23) nos chama atenção:

veja-se como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: ‘identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos’.

Essas atividades podem ser elaboradas de diversas formas, de modo a cumprir os propósitos de cada situação de ensino. Para Zanotto (2012, p. 48), um planejamento seguro para o trabalho com os gêneros depende da resposta a algumas indagações:

- a que níveis de ensino se destinam os gêneros: Ensino Fundamental (que anos), Ensino Médio (que séries), ensino superior (que curso), cursos de extensão, outros (quais os destinatários), etc?
- quais os objetivos a serem alcançados com o estudo do ou dos gêneros selecionados?

Além disso, a utilização dos gêneros textuais em sala de aula requer que seja feito, por parte dos professores, um levantamento para elencar os que estão mais próximos da realidade do aluno. É fundamental que os professores, trabalhem

com esses gêneros de modo a favorecer sua apropriação, pois, como argumenta Bronckart (1999, p. 103),

a apropriação dos gêneros é, (...) um mecanismo fundamental de socialização de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. E, por uma sucessão de mecanismos(...) é nesse processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana.

A apropriação dos gêneros é, portanto, um importante mecanismo que garante a ampliação das competências comunicativas dos alunos. É evidente que a preocupação de professores e pesquisadores no contexto educacional deve residir em articular as práticas escolares com as práticas sociais de uso dos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, visto que, como nos alerta Marcuschi (2011, p. 20), “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. Sem contar que a compreensão das características do gênero é um fator essencial para que o aluno faça antecipações sobre o texto, tornando mais fácil sua compreensão, ou seja, será mais fácil para o aluno entender um determinado gênero se ele já souber as características sociocomunicativas deste.

Sendo assim, é necessário pensarmos o ensino da língua pautado na interação social, ou seja, não devemos ensinar uma língua sem funcionalidade, mas devemos analisar a língua em funcionamento. Por essa razão, reafirmamos que é importante que o professor promova um ensino voltado para as práticas sociais de linguagem, que se materializam em gêneros textuais. É importante ressaltar também, que os gêneros podem ser considerados instrumentos específicos dos quais os falantes lançam mão para viabilizar o processo de interação verbal. Como afirma Bakhtin (2011, p. 261),

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Nesse sentido, uma missão primordial da escola é motivar os alunos e proporcionar situações de interação com a comunicação escrita. Uma das formas mais eficazes de se fazer isso seria, exatamente como já afirmamos, através do

trabalho de maneira mais aprofundada com os gêneros, não somente com a “redação escolar” – gênero muito priorizado nas aulas de língua portuguesa –, ao qual, na maioria das vezes, a escola apenas acrescenta outros gêneros como charges, gráficos, etc, tão somente como pretexto e para servirem de apoio e inspiração para que o aluno consiga desenvolver o tema da redação proposta. Daí advém as dificuldades dos alunos em produzirem textos escritos, pois muitas vezes é hábito da escola trabalhar exercícios mecânicos com a linguagem, que vão desde o trabalho com as frases isoladas, descontextualizadas até às propostas de produção de textos desvinculadas de um contexto significativo. Sobre essa questão, Antunes (2006, p. 26) expressa que

parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma sequência de frases desligadas umas das outras, sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social.

Dessa forma, as atividades de escrita na escola devem se assemelhar às práticas cotidianas extraescolares de produção de texto, ou seja, é necessário que a escrita dos alunos na escola se aproxime das situações reais, de forma que essa escrita tenha mais sentido.

A escola deve proporcionar situações em que a escrita atenda a finalidades variadas, nas quais os alunos possam vivenciar situações de interação comunicativa de forma contextualizada. Percebemos nessa proposta, ancorada no interacionismo sociodiscursivo, que, para fins didáticos, um gênero deve cumprir, na escola, duas funções simultâneas: de ser um instrumento de comunicação e de ser um objeto de aprendizagem.

Dessa forma, a elaboração de uma proposta de trabalho com os gêneros textuais não deve se limitar apenas a uma visão superficial do gênero, mas sim proporcionar a ampliação das competências comunicativas do aluno, por meio de uma visão mais abrangente. Deve também se pautar na noção de interação, na qual os gêneros assumam um papel relevante tanto na leitura, quanto na escrita, passando a ser a base, o ponto de partida para o ensino da língua.

Em relação às atividades de produção de texto, podemos dizer que elas também cumprem uma função não apenas cognitiva, mas também social, pois em

nossas situações cotidianas, nos vemos diante do uso dos mais variados gêneros escritos, como e-mails, bilhetes, listas de compras etc. Essas situações comunicativas determinarão o gênero mais pertinente a ser utilizado, e mais adequado aos objetivos e aos interlocutores que se têm em vista. E é na escola que os alunos poderão ter um contato maior com a leitura e escrita de textos, pois como afirmam Dolz e Schneuwly (2004, p. 66),

a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isso produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam.

Visto esse importante papel da escola, de promover situações de produção de texto as mais próximas possíveis da realidade para que o aluno adeque sua escrita com vistas a alcançar o objetivo pretendido na comunicação, cabe agora destacarmos a necessidade da adequação dos gêneros adotados às condições de produção. Isso só é possível se nos familiarizarmos com os mais diversos gêneros, e se soubermos refletir sobre suas características e sobre as esferas de interação em que eles circulam.

Isso nos leva também a pensarmos sobre de que forma os textos dos nossos alunos refletem as condições em que eles foram produzidos, já que produzir textos é, fundamentalmente, uma atividade social, refletida pelo contexto de produção. Partindo da visão sociointeracionista, Bronckart (1999) aponta que muitos elementos influenciam o modo como os textos são produzidos e organizados, não somente os aspectos físicos e sociocomunicativos, mas também a questão do interlocutor e sua posição social, os objetivos de quem produz e a reação do interlocutor ao texto produzido. Para ele, esses elementos são denominados de “contexto de produção”, no qual estão presentes os fatores que exercem uma influência sobre a organização dos textos, fatores esses que ele reagrupa em dois conjuntos: o mundo físico e o mundo social e subjetivo. Em relação ao contexto físico, de acordo com o autor, todo texto resulta de uma ação que se situa no tempo e no espaço. Sobre isso, ele delimita os parâmetros abaixo:

- O **lugar de produção**: o lugar físico em que o texto é produzido;
- O **momento de produção**: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;
- O **emissor** (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
- O **receptor**: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. (BRONCKART, 1999. p. 93. Grifos do autor)

Para que seja pertinente, como já afirmamos, um gênero deve ser produzido tendo em vista uma determinada situação de comunicação. Sendo assim, ao direcionamos a nossa discussão para o contexto escolar, devemos refletir sobre como a produção de textos tem sido tratada e sobre como articular as práticas escolares de produção de textos com as práticas extraescolares. A esse respeito Dolz e Schneuwly (2004, p.69) tratam da questão da introdução dos gêneros na escola e sobre a posição que a escola precisa assumir quanto a essa prática, pois segundo eles

toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros.

Essa introdução dos textos na escola requer, no entanto, que o professor atente para que não sejam deixados de lado os objetivos didáticos referentes à reflexão sobre outros aspectos igualmente importantes como os sociodiscursivos e os linguísticos. Requer também o cuidado para que o trabalho com os gêneros não se limite apenas ao estudo de suas características e de sua mera classificação – aspecto também importante, mas não único –, mas que se abranja para a perspectiva de possibilitar aos alunos leituras e escritas diversas, de diferentes gêneros, em diferentes contextos e para variados fins. Essa tarefa da escola e do professor é reafirmada nas palavras de Lopes- Rossi (2011, p. 71):

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção e circulação.

A partir da publicação dos PCN (1998), como já frisamos anteriormente, o estudo da língua passou a priorizar os gêneros como objeto de estudo deixando de lado o mero estudo estático dos signos para voltar-se ao estudo da língua em uso, com sua funcionalidade. Para que esse ensino realmente inove, é necessário que as práticas em sala de aula sejam revistas. Os alunos devem ter contato com atividades de leitura e produção de gêneros, os mais variados e que circulem nas diferentes esferas sociais, como meio de instrumentalização do aluno a práticas efetivas de linguagem. Isso está relacionado com a visão sociointeracionista, pois como nos diz Antunes (2006, p. 42),

a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos.

Reafirmamos, então, a importância dos postulados interacionistas sociodiscursivos que prevêm a concepção do texto do aluno como unidade comunicativa, como defende Bronckart (1999). Dessa forma, ao contrário do que tradicionalmente ainda ocorre em muitas aulas de língua portuguesa – as quais priorizam a produção textual apenas como instrumento de avaliação do aluno ou como um exercício para aprender a escrever –, no contexto escolar, o trabalho com os gêneros deve ser um instrumento que propicie a interação do aluno com os seus interlocutores e com o meio em que a comunicação se insere.

Baseados nessa perspectiva teórica é que fundamentamos nosso trabalho, e é sob esse viés, então, que devemos compreender a importância das atividades com os gêneros para a apropriação da escrita. No tocante a essas questões, destacamos o papel da escola de propiciar aos alunos o contato com os mais variados gêneros e o aprofundamento do ensino destes e de inserir os alunos em contextos de produção que se assemelhem o mais próximo possível de situações reais.

Em virtude da importância, como destacamos, do aprofundamento do ensino dos gêneros, é pertinente tratarmos, a seguir, do gênero Artigo de opinião, que será estudado neste trabalho.

2.4 Aspectos caracterizadores do gênero artigo de opinião

Em nossa comunicação cotidiana utilizamos a língua por meio de textos na forma dos mais variados gêneros – como já salientamos anteriormente – e eles refletem o modo como olhamos o mundo e o interpretamos. Estão repletos das nossas crenças e das nossas opiniões sobre as coisas, pois estamos constantemente avaliando, julgando, criticando, ou seja, formando juízos de valor, exatamente pelo fato de sermos seres dotados de razão e de vontade. E, por meio do que dizemos, seja falando ou escrevendo tentamos exercer influências sobre o comportamento do outro ou fazer com que o outro comungue com nossas opiniões. Por esse motivo, o ato de argumentar representa um ato linguístico imprescindível.

A argumentação remonta à antiga concepção de retórica da Antiguidade Clássica, a qual correspondia à arte do bem dizer. A retórica representava uma técnica da fala que consistia em um exercício no qual o orador se dirigia a um contraditor na presença de uma plateia contrária às suas ideias. Posteriormente, essa técnica ressurgiu sob a nomenclatura de argumentação em trabalhos como os de Oswald Ducrot e Perelman que tratam sobre a argumentação como ato de persuasão, cujo objetivo é influenciar o interlocutor. Sobre isso, Perelman (2005, p. 371) afirma que “a ação do orador é uma agressão, pois sempre tende a mudar algo, a transformar o ouvinte”, neste caso não se trata de uma agressão física, mas sim de uma agressão intelectual por parte do orador direcionada ao ouvinte, dessa forma, a argumentação instiga uma ação, visto que o ato de argumentar/ persuadir está diretamente ligado ao agir sobre um sujeito de uma determinada maneira.

A argumentação faz parte do cotidiano dos cidadãos. Adam (2008, p. 122) diz que “todo enunciado possui um valor argumentativo, mesmo uma simples descrição desprovida de conectores argumentativos”. Por essa razão, escolhemos, para este trabalho, o gênero artigo de opinião como objeto de análise. Este gênero foi selecionado, principalmente, por ser um gênero da esfera do argumentar, que constitui uma atividade social importante, da qual os indivíduos lançam mão em inúmeras situações do cotidiano e em todas as esferas da sociedade. A esse respeito, Koch (2011a, p.19. Grifos da autora) afirma que,

como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos e valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta fluir sobre o

comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ATO DE ARGUMENTAR constitui o ato linguístico fundamental, pois A TODO E QUALQUER MOMENTO SUBJAZ UMA IDEOLOGIA, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade.

Argumentamos quando queremos persuadir um indivíduo a aderir ao nosso ponto de vista, ou seja, quando queremos convencer alguém que o nosso ponto de vista é o correto. Gêneros argumentativos, no entanto, são pouco explorados no Ensino Fundamental, sendo mais trabalhados no Ensino Médio. Porém, o artigo de opinião, em especial, é um dos gêneros mais demandados em concursos públicos, seleções, vestibulares, fato que se torna uma grande razão para ser habitual nas práticas de ensino nas escolas. A escrita desse gênero, geralmente, exige que se tenha um bom domínio da modalidade formal da língua, além de exigir a exposição e defesa de um ponto de vista com base em argumentos.

Como já dissemos, o artigo de opinião é um gênero que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. É publicado em jornais, revistas e internet e tem como objetivo expor a opinião de um articulista, que, geralmente, é uma autoridade no assunto abordado ou uma pessoa de renome na sociedade. Discute temas atuais, relevantes para os leitores, principalmente do âmbito social, econômico, político ou cultural. Rodrigues (2007, p. 174) salienta que, nesse gênero, interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise e a posição do autor. Já na visão de Cunha (2010, p. 193),

o artigo de opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito. Tudo isso comprova que o texto é o lugar de circulação de discursos, mostrados ou não, e o sujeito não é a fonte do sentido, mas o constrói no trabalho incessante como o já dito.

Na definição de Bräkling (2000), o artigo de opinião é um gênero por meio do qual se busca convencer o outro sobre uma determinada ideia, influenciando-o e transformando seus valores por meio da argumentação, a favor de uma posição e de refutação de possíveis opiniões divergentes. Segundo a autora, esse é um processo que requer “uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por

meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor” (BRÄKLING, 2000, p. 226). O articulista, embora se constitua uma autoridade sobre o que se diz, pode se valer de outras vozes que ajudam na construção do seu ponto de vista e se apoia na evidencia dos fatos para validar o que é dito.

Ainda de acordo com Bräkling (2000), em um artigo de opinião, os elementos que o compõem não seguem uma ordenação fixa. Entretanto, para ser um texto satisfatório deve apresentar: o assunto a ser discutido, o ponto de vista assumido/a tese defendida, os argumentos que sustentam a posição assumida, os contra-argumentos (as possíveis posições contrárias dos interlocutores), os argumentos que refutam tais posições e a conclusão, com a recuperação ou mudança do ponto de vista/da tese defendida. Bräkling (2000, p. 227), diz, então, que é indispensável em um artigo de opinião “que se tenha uma questão controversa a ser debatida, uma questão referente a um tema específico que suscite uma polêmica em determinados círculos sociais”. Lopes-Rossi (2012, p. 232-233), explica mais detalhadamente que

um artigo de opinião, por exemplo, não se configura como um artigo de opinião pela organização textual do tipo argumentativo clássico. A organização textual é apenas um de seus elementos. O que o define são os elementos sociocomunicativos da esfera jornalística que atendem: ao propósito comunicativo estabelecido para esse gênero; a determinados critérios de produção jornalística; a critérios de escolha de temática decorrente dos acontecimentos do momento e pertinente à linha editorial do veículo em que foi publicado; ao perfil de seu público-alvo; ao estilo do gênero. Todos esses elementos estão situados num momento sócio-histórico e são por ele, dialogicamente, determinados.

Um artigo de opinião deve ser produzido em uma linguagem formal. Para manter a coerência temática e a coesão, o produtor do artigo pode lançar mão de operadores argumentativos. A predominância do tempo verbal é o presente do indicativo. A sequência predominante é a argumentativa. Geralmente, em cada parágrafo, tem-se um argumento que fundamenta e dá suporte para a conclusão geral. É importante, então, que o aluno compreenda a organização composicional dos diversos gêneros a serem produzidos, bem como as condições para sua produção. Sobre isso, Lopes-Rossi (2011, p. 75) nos afirma que

a organização composicional típica do gênero discursivo a ser produzido e as condições que determinam sua produção e circulação são dois níveis de conhecimento básicos ao domínio da escrita de textos para que o aluno saiba onde buscar informações necessárias para sua produção escrita,

quais informações selecionar para seu texto e como organizá-las por escrito.

O trabalho em sala de aula com o artigo de opinião é uma boa estratégia para fazer com que os nossos alunos leiam e escrevam de forma crítica e reflexiva, expondo suas próprias opiniões sobre os mais diversos assuntos que circulam cotidianamente em seu meio social. Ao escrevermos um texto desse gênero, precisamos pensar sobre o público-alvo a que almejamos atingir e sobre as informações que utilizaremos para que a nossa posição seja o mais convincente possível e até mesmo prevaleça. Essa ação exige um esforço que vai além da mera exposição de fatos; ela exige que se interprete, analise e avalie os fatos e informações que se tornarão argumentos que sirvam de suporte para o ponto de vista que se pretende defender.

O artigo de opinião, assim como outros gêneros argumentativos, orais ou escritos, são instrumentos bastante eficazes para a formação do cidadão. Visto isso, podemos afirmar que aprender a ler e a escrever esse gênero na escola proporciona ao aluno o desenvolvimento da capacidade de participar ativamente da sociedade nas mais diversas situações em que se requer a argumentação. Apropriar-se da habilidade de argumentar, aprender a ler e escrever artigos de opinião, emitindo um posicionamento e fundamentando-o adequadamente, a fim de defender seu ponto de vista é uma prática que leva à cidadania.

Tendo em vista a grande variedade de gêneros que circulam na vida social, reafirmamos que o trabalho escolar com gêneros argumentativos, mais particularmente com o artigo de opinião, é uma possibilidade de inserção e participação social. Tanto é que os próprios PCN recomendam o estudo de tais gêneros, destacando que

os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania –, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc. (BRASIL, 1998, p. 40)

Fica evidente que, pela importância da argumentação em vários âmbitos da vida social, e do posicionamento crítico frente às questões que permeiam a sociedade, cabe à escola inserir gêneros da esfera do argumentar para que haja a

promoção da autonomia do aluno, bem como para que este utilize a língua de maneira eficiente, pois basicamente em todas as situações comunicativas nos deparamos com o ato de argumentar que, segundo Koch (2011 a, p. 17. Grifos da autora), “é visto como o **ato de persuadir** que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos e temporalidade buscando **adesão** e não criando certezas”. Tais características é que os PCN defendem com o intuito de que os alunos sejam críticos e participativos em seu meio social. Ainda nessa perspectiva, Koch (2011 a, p. 15. Grifos da autora) afirma que “a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, **ação sobre o mundo dotada de intencionalidade**, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade”.

É importante apresentar esse gênero desde as séries do ensino fundamental e não apenas no ensino médio, como, geralmente, ocorre, sob a alegação de que se trata de um gênero de difícil domínio, pois não faz sentido definir uma escala de gêneros textuais do mais fácil para o mais difícil. Nesse caso, o que deve ser realizado é a exploração de cada gênero, levando em consideração habilidades mais ou menos complexas para os alunos, como defendem Leal e Brandão (2007, p. 58):

a proposta de escrita de textos da ordem do argumentar (como cartas de reclamação, artigos de opinião, dentre outros) nos primeiros anos de escolarização pode objetivar que os alunos aprendam a expor claramente seu ponto de vista, apresentando justificativas coerentes com a opinião exposta. Com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a escrita de textos de opinião poderia, por sua vez, objetivar uma maior capacidade de diversificar os recursos coesivos para articular uma cadeia argumentativa, ou ainda, um uso mais frequente de justificativas menos pessoais e mais gerais que fundamentem, com maior consistência, pontos de vista do autor.

Podemos afirmar, então, que o trabalho com diversos textos pertencentes a um mesmo agrupamento⁶ em diferentes etapas de escolarização proporciona as condições necessárias para que as capacidades de linguagem exigidas nas situações de circulação social desses gêneros possam ser desenvolvidas gradativamente.

O artigo de opinião é importante não só no universo escolar, mas também no extraescolar, já que comumente os indivíduos estão inseridos em situações nas

⁶ Referimo-nos aqui, à proposta de agrupamento de gêneros formulada por Dolz e Sheneuwly (2004), apresentada no quadro 2, p. 22 deste trabalho.

quais precisam se posicionar sobre um determinado assunto, o qual pode interferir direta ou indiretamente na vida dos demais sujeitos da sociedade. Dada a importância desse gênero para que os indivíduos tenham uma participação mais ativa na sociedade, a escola deve, habitualmente, propiciar aos alunos práticas reais de produção, por meio das quais eles possam emitir suas opiniões sobre fatos polêmicos e que essas produções possam ter um alcance seja a nível de bairro, município, estado ou até mesmo nacional.

Dessa forma, para a apropriação do gênero artigo de opinião, o aprendizado de diferentes estratégias argumentativas no contexto escolar favorece o desenvolvimento da argumentação, subsidiando os alunos a exporem suas opiniões acerca dos mais diversos assuntos de interesse social, pois como afirmam Santos e Melo (2012, p. 625),

nesse processo de construção do artigo de opinião, a etapa mais complexa é, sem dúvida, a argumentação. Isso ocorre porque argumentar não é apenas emitir uma opinião sobre um fato, mas defender uma ideia, alegando uma série de razões que as apoiem.

Para que haja uma aprendizagem efetiva e a apropriação, por parte dos alunos, de textos da ordem do argumentar, o ensino deve partir do contato e da leitura de exemplares de textos argumentativos. Somente por meio de atividades de leitura e análise de gêneros em que predomine a argumentação é que o aluno poderá perceber como se dão as estratégias argumentativas, os posicionamentos e a defesa da tese. Nesse caso, o papel do professor é orientar os alunos sobre como essas estratégias deverão ser organizadas para que a argumentação seja bem sucedida e, conseqüentemente, os alunos consigam produzir textos exemplares de artigo de opinião.

Tratamos, a seguir, sobre a arquitetura interna dos textos, baseados na noção do “folhado textual”, concebida por Bronckart (1999) que nos servirá de fundamentação teórica para a análise do *corpus* da pesquisa.

3 A ARQUITETURA INTERNA DOS TEXTOS: o folhado textual proposto por Bronckart

Para Bronckart (1999), todo texto possui uma arquitetura interna que pode ser analisada em três níveis distintos. Ele concebe a organização de um texto como um *folhado* constituído por três camadas superpostas, sendo elas: o nível mais profundo que trata da **infraestrutura geral do texto**; o nível intermediário que trata dos **mecanismos de textualização** e o nível mais superficial que trata dos **mecanismos enunciativos**.

Essa proposta de análise de texto, em *folhado*, constituiu-se um fator relevante e motivador para a pesquisa que ora desenvolvemos, por se tratar de um aparelho conceitual com níveis de análise muito bem delimitados. Segundo Bronckart (1999, p. 119),

essa distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama da organização textual, mas a lógica de sobreposição proposta está baseada na constatação do caráter hierárquico (ou pelo menos parcialmente hierárquico) de qualquer organização textual.

Julgamos válida a concepção de organização de um texto como uma estrutura disposta em níveis (como um *folhado*) e a escolhemos para a fundamentação de nossa pesquisa. Para melhor compreensão do que sejam essas três camadas superpostas concebidas por Bronckart (1999), esclarecemos a seguir, de forma mais detalhada, cada elemento que constitui esse folhado textual.

3.1 Infraestrutura geral do texto

A infraestrutura geral do texto é considerada, por Bronckart (1999), o nível mais profundo e é constituído por três elementos: o plano geral, que se refere à organização de conjunto do conteúdo temático; o tipo de discurso, que designa os diferentes segmentos que o texto comporta e a noção de sequência, que designa modos de planificação de linguagem, que se desenvolvem no interior do plano mais geral do texto (sequências narrativas, explicativas, argumentativas, explicativa e dialogal).

3.1.1 O plano geral

O plano geral, segundo Bronckart (1999, p. 120) “refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo”. Ainda segundo o autor,

o plano geral de um texto é descrito, não com base em uma análise detalhada dos tipos de discurso e das diversas formas de planificação que ele combina, mas na forma de um resumo do conteúdo temático, que faz abstração exatamente da maior parte dessas formas técnicas de estruturação interna do texto. (BRONCKART, 1999, p. 248)

Esse plano é, em outras palavras, uma estruturação esquemática/formal, o qual Bronckart (1999) afirma poder assumir formas bastante variáveis, dependendo do gênero ao qual esse texto pertence e dos fatores que conferem aos textos empíricos suas particularidades, como por exemplo, seu tamanho (quantidade de enunciados, número de páginas), da natureza do conteúdo temático e das condições externas de produção (tipos de suporte, variantes oral-escrito e dialogado-monológico), etc. Por esses fatores e também pelo fato de que o plano geral é determinado pela combinatória de tipos de discurso, das sequências e das outras formas de planificação do texto. Nesse caso, torna-se complexa a descrição de um plano geral de texto. Além desses fatores, Bronckart (1999) acrescenta que a descrição de um plano de texto pode não trazer nenhuma informação suplementar em relação às que fornece a análise dos tipos de discurso e das formas de planificação, sendo, portanto, irrelevante.

3.1.2 Tipos de discurso

A noção de tipos de discurso, para Bronckart (1999, p. 120), “designa os diferentes segmentos que o texto comporta”. A maneira como os discursos se articulam pode tomar diferentes formas, ou seja, um mesmo texto pode comportar vários segmentos de discurso que podem se encaixar. “Esse termo *encaixamento* designa um conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação a outro”. (Bronckart, 1999, p. 120). Ou, ainda, pode ocorrer a *fusão* de dois tipos de discurso em um mesmo segmento. Os tipos de discurso são formas linguísticas identificáveis no texto e que

traduzem a criação de **mundos discursivos** específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de **textualização** e por mecanismos **enunciativos** que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional. (BRONCKART, 1999, p. 149. Grifos do autor)

Os mundos discursivos são definidos pelo autor a partir de duas distinções terminológicas: os mundos da ordem do *narrar* e os mundos da ordem do *expor*. O autor delimita os mundos discursivos, combinando dois tipos de distinções: de um lado, a oposição entre a ordem do *narrar* e a ordem do *expor* e, de outro, a oposição entre implicação e autonomia.

Ao cruzar essas duas distinções, o autor define quatro mundos discursivos e, conseqüentemente, quatro tipos de discurso: mundo do EXPOR implicado (discurso interativo), mundo do EXPOR autônomo (discurso teórico), mundo do NARRAR implicado (relato interativo) e o mundo do NARRAR autônomo (narração), que podem ser melhor observados no quadro abaixo:

Quadro 3: Mundos discursivos e Tipos de discurso

		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relações ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Adaptado de Bronckart (1999, p. 157)

O Discurso interativo se caracteriza pela “presença recorrente de outras unidades que parecem menos diretamente relacionadas ao tipo de mundo discursivo construído” (BRONCKART, 1999, p. 169). Também é caracterizado “por uma densidade verbal elevada [...] e correlativamente, por uma densidade sintagmática muito baixa [...]” (BRONCKART, 1999, p. 170). Esse tipo de discurso pressupõe a existência de interlocutores que alternam tomadas de turno em um espaço-tempo comum e a criação de um mundo discursivo distinto do mundo ordinário dos agentes, visto que mobiliza um conteúdo temático delimitado que é semiotizado no quadro das restrições sintáticas e semânticas de uma língua.

O Discurso teórico é essencialmente “monologado e escrito e esse caráter se traduz principalmente pela ausência de frases não declarativas” (BRONCKART, 1999, p. 171). Caracteriza-se ainda “por uma densidade verbal muito fraca [...] e correlativamente, por uma densidade sintagmática extremamente elevada [...]”

(BRONCKART, 1999, p. 173). Esse tipo de discurso, em relação aos outros, tende a possuir maior grau de autonomia e é caracterizado pela predominância de verbos no presente, pela presença de múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativo, pela presença de numerosas modalizações lógicas, por uma grande frequência de anáforas nominais ou procedimentos de referenciação dêitica intratextual e pela ausência de adjetivos e verbos na primeira e segunda pessoa do singular.

O Relato interativo, conforme Bronckart (1999, p. 175), é “um tipo de discurso, em princípio monologado que se desenvolve em uma situação de interação que pode ser real [...] ou posta em cena, no quadro de um gênero escrito [...]”. Esse tipo de discurso pressupõe a criação de um mundo discursivo com coordenadas gerais diferentes das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes ouvintes.

A Narração, por sua vez, “é um tipo de discurso geralmente escrito e sempre monologado, que, conseqüentemente, comporta apenas frases declarativas” (BRONCKART, 1999, p. 178). Esse tipo de discurso pressupõe um mundo discursivo com coordenadas gerais diferentes das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes leitores. É sempre monologado, comportando apenas frases declarativas, caracteriza-se pela presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, etc.); pela ausência de pronomes e de segunda pessoa do singular e do plural, que remetam diretamente ou ao produtor do texto ou aos seus destinatários e caracteriza-se ainda pela presença conjunta de anáforas pronominais e de anáforas nominais, estas últimas apresentando-se geralmente na forma de uma retomada do sintagma antecedente, com substituição lexical.

3.1.3 Sequências

Além dos tipos de discurso, a infraestrutura do texto também é constituída por sequências que, assim como os tipos de discurso, organizam o conteúdo temático do gênero. Bronckart (1999) vale-se dos pressupostos de Adam (1990, 1991, 1992) para explicar a organização e o funcionamento das sequências textuais na infraestrutura do gênero. Nas palavras de Adam (2008, p. 204. Grifos do autor), uma sequência definida como:

- uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto).

Por meio de uma releitura crítica dos pressupostos do autor, Bronckart (1999, p. 218) explica que

as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências.

Com base nessas definições, podemos compreender que as sequências textuais constituem organizações linguísticas formais, dentro de um determinado gênero; estes, por sua vez marcam situações de comunicação mais específicas.

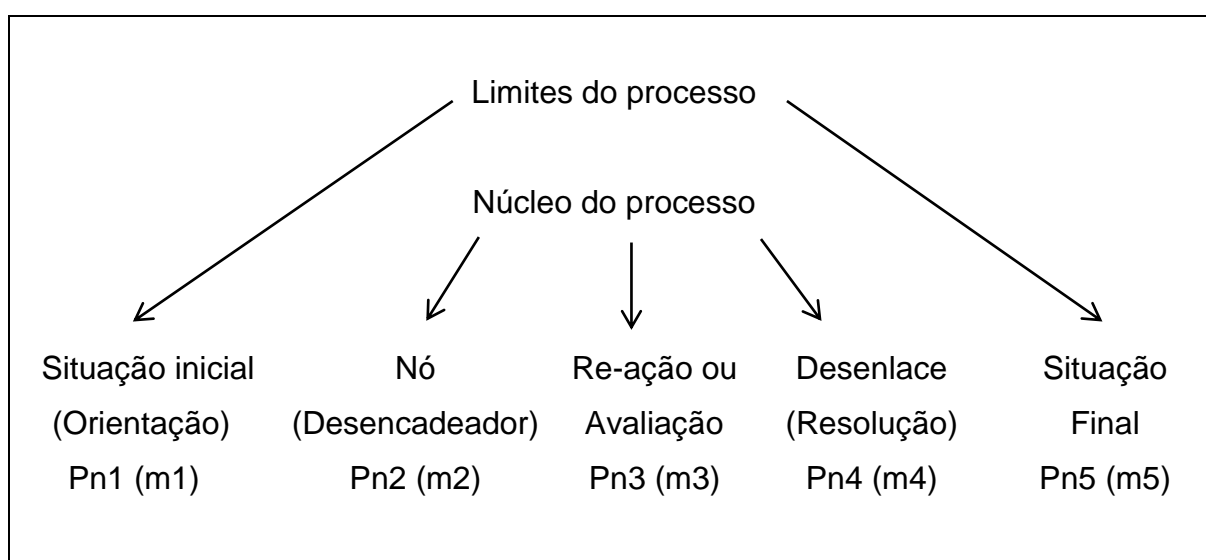
Ainda recorrendo às ideias de Adam acerca da classificação das sequências, Bronckart (1999) apresenta seis tipos básicos: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. Para o autor, essas sequências podem se combinar em um texto em várias modalidades: de forma encaixada ou mesclada nos textos, etc. Essa diversidade de sequências e de suas modalidades de articulação, segundo o autor, justificaria a heterogeneidade composicional de grande parte dos textos. A seguir, apresentaremos uma breve descrição de cada uma das sequências.

Em relação à Sequência Narrativa, Bronckart (1999) afirma que sua conceitualização tem uma longa história e que suas características foram descritas desde a *Poética* de Aristóteles. Dos inúmeros modelos propostos, um mais simples sintetiza a sequência narrativa na articulação de três etapas: situação inicial (início), transformação (meio) e situação final (fim). Outro protótipo, porém, citado por Bronckart (1999), baseado em Labov e Waletzky, propõe cinco fases principais: situação inicial, na qual um determinado estado de coisas é apresentado; estado esse, inicialmente equilibrado e que se transforma numa perturbação, com o desenrolar da narrativa. Logo em seguida vem a fase da complicação, na qual a perturbação cria uma tensão. Depois vem a fase de ações que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação. Posteriormente, vem a fase de resolução, na qual a tensão criada anteriormente é reduzida. E, finalmente, a

situação final, na qual há um novo estado de equilíbrio. Bronckart (1999) destaca ainda duas outras fases que são menos restritas na sequência: a fase da avaliação, na qual há um comentário relativo ao desenrolar da história; e a fase da moral, que apresenta a significação global atribuída à história.

Adam (2008) propõe uma descrição da organização da trama narrativa que corresponde ao mais alto grau de narrativização, a qual apresenta-se como uma estrutura de hierárquica constituída de cinco macroproposições narrativas de base (Pn) que corresponde aos cinco momentos (m): “antes do processo (m1), início do processo (m2), o curso do processo (m3), o fim do processo (m4) e, por último, depois do processo (m5)” (ADAM, 2008, p. 224). Essa organização da trama narrativa pode ser ilustrada pelo quadro a seguir:

Quadro 4: Estrutura hierárquica da sequência narrativa



Fonte: Adaptado de Adam (2008, p. 224).

Sobre a sequência descritiva, Bronckart (1999) afirma que inúmeros debates foram feitos por vários autores que sustentaram a tese da existência de um protótipo autônomo desse tipo de sequência. A sequência descritiva, ao contrário da narrativa, que possui certa ordem linear, apresenta uma estrutura hierárquica vertical que comporta três fases principais em sua forma prototípica: a fase de ancoragem, em que o tema da descrição é mais frequentemente assinalado; a fase de aspectualização, em que o tema é decomposto em partes que são enumeradas; e a fase de relacionamento, em que ocorre uma operação de assimilação dos elementos descritos que pode ser comparativa ou metafórica, ou ainda, metonímica.

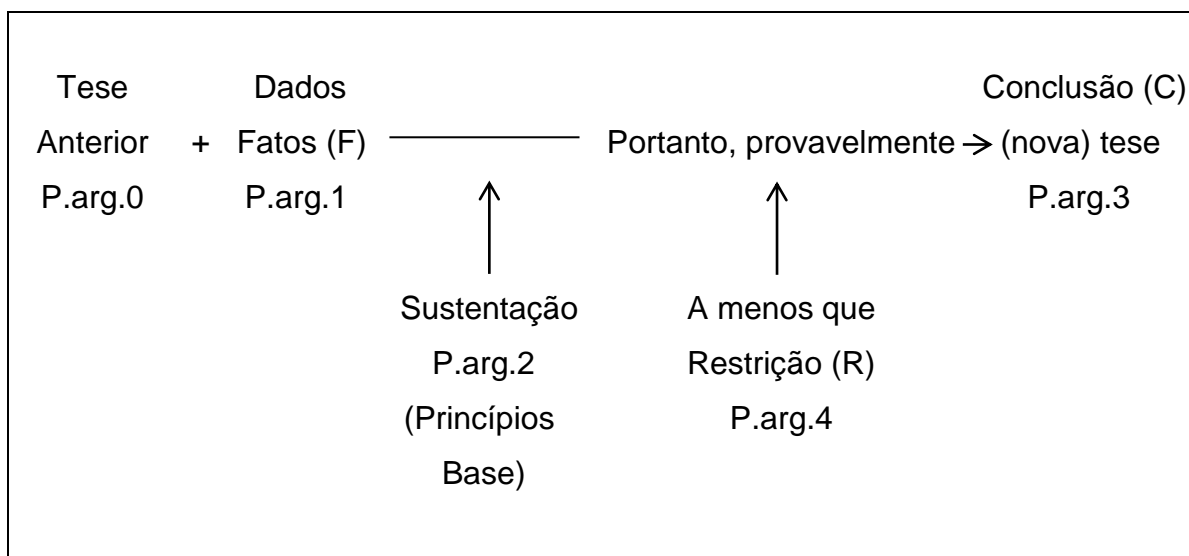
No tocante à sequência argumentativa, Bronckart (1999, p. 225) diz que “desde Aristóteles, o estudo dos processos de argumentação inscreve-se no campo da retórica”. Sobre essa sequência, o autor (baseado em outros teóricos) considera que o raciocínio argumentativo implica a existência de uma **tese** (que é supostamente admitida) sobre um dado tema; a proposição de **dados novos**, que são objeto de um **processo de inferência** que orienta para uma determinada **conclusão** ou **nova tese**.

A estrutura de base dessa sequência, conforme Bronckart (1999), apresenta-se numa sucessão de quatro fases: premissas (ou dados), na qual se propõe uma constatação de partida; apresentação dos argumentos, constituída por elementos que orientam para uma conclusão provável, “podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns (*topoi*), regras gerais, exemplos, etc.” (Bronckart, 1999, p. 227); apresentação de contra-argumentos, “que operam uma *restrição* em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc” (Bronckart, 1999, p 227); e a fase de conclusão (ou nova tese), “que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos” (Bronckart, 1999, p 227). O autor enfatiza que, assim como nas sequências explicitadas anteriormente, há também uma simplificação para esse modelo:

O modelo pode aparecer de modo simplificado (por exemplo, passar diretamente da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo), 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 de outros etc. (BRONCKART, 1999, p. 227).

Adam (2008), partindo do modelo da superestrutura do texto argumentativo de Van Dijk, o qual propõe um esquema simplificado, apresenta um modelo prototípico no qual ele inclui a contra-argumentação. O seguinte esquema foi proposto pelo autor.

Quadro 5: Esquema da sequência argumentativa proposto por Adam



Fonte: Adam (2008, p. 233).

Adam afirma que esse esquema da sequência argumentativa não necessariamente está estruturado em uma ordem linear obrigatória. Dessa maneira, “a (nova) tese (P.arg.3) pode ser formulada de início e retomada, ou não, por uma conclusão que a duplica no final da sequência, sendo que a tese anterior (P.arg.0) e os apoios devem estar subentendidos”. (ADAM, 2008, p. 233)

Para exemplificar a sequência argumentativa, Bronckart (1999) utiliza dois exemplos. No primeiro, ele mostra que a sequência argumentativa se limita a uma série de argumentos que conduzem a uma conclusão:

Conforto e segurança máxima, motores potentes, design de ponta. São máquinas excepcionais que a Honda propõe a você. Com elas, você obterá uma qualidade de corte e de limpeza perfeita. Comprar um cortador de grama portátil Honda é para você a garantia de um jardim sempre perfeitamente cuidado, com toda a tranquilidade e durante muitos anos. (J. Vaudaux actualités, janeiro 1997). (BRONCKART, 1999, p. 227)

Já no segundo exemplo, ele mostra que a argumentação se desenvolve em um segmento longo, no qual, ao contrário do primeiro, é discutida uma série de argumentos e de contra-argumentos, entre uma premissa na forma de tese e uma conclusão que reformula e estabelece essa tese:

PREMISSA

Minha tese é a de que uma criatura não pode ter pensamento enquanto não tiver linguagem [...]

ARGUMENTOS

Como salientei acima, essa tese foi frequentemente defendida; mas sobre que bases? [...] essas considerações vão no sentido da tese da necessidade da linguagem para o pensamento, mas elas não demonstram [...]

CONTRA-ARGUMENTOS

Contra a ideia da dependência do pensamento em relação à linguagem evoca-se a observação banal de que conseguimos explicar e, algumas vezes, prever o comportamento dos animais sem linguagem, atribuindo-lhes crenças, desejos e intenções [...] Mas isso não impede que seja incorreto concluir que animais mudos (...) têm atitudes proposicionais [...]

ARGUMENTOS

Penso ter mostrado que todas as atitudes proposicionais requerem um pano de fundo de crenças [...]

CONCLUSÃO

Consequentemente, sustento que o conceito de verdade intersubjetiva é uma base suficiente para a posse de crenças e, em decorrência, de pensamento em geral. E talvez apareça, suficientemente, que o fato de ter o conceito de uma verdade intersubjetiva depende da comunicação no sentido linguístico pleno. (D. Donaldson, *Paradoxes de l'irrationalité*, pp. 69-74) (BRONCKART, 1999, p. 228)

Segundo Adam (2008), a sequência argumentativa concretiza-se por meio de dois movimentos: a demonstração e/ou justificativa de uma tese e a refutação de outras teses ou argumentos; e, a partir de premissas estabelecidas, chega-se a uma conclusão ou afirmação. Em outras palavras, nessa sequência apresenta-se uma posição favorável ou desfavorável em relação a uma tese inicial e sustenta-se uma posição com base em argumentos ou provas.

No que se refere à sequência explicativa, há três condições que definem a existência de um discurso explicativo: explicar consiste em apresentar um fato incontestável; a explicação vem suprir o que está incompleto, tendo, portanto, um caráter lacunar; aquele que explica está em situação de o fazer, isto é, tem uma competência para isso.

Bronckart (1999, p. 229) apresenta três fases para a constituição prototípica da sequência, quando de sua textualização: a fase da constatação inicial, “que introduz um fenômeno não contestável (objeto, situação, acontecimento, ação, etc.)”; fase da problematização, “em que é explicitada uma questão da ordem do porquê ou do como, eventualmente associada a um enunciado de contraposição aparente”; fase da resolução, “que introduz os elementos das informações suplementares capazes de responder às questões colocadas”; e fase da conclusão avaliação,

“que reformula e completa eventualmente a constatação inicial”. Adam (2008) apresenta o seguinte esquema para a Sequência Explicativa.

Quadro 6: Esquema da sequência explicativa proposto por Adam

		P.explicativa 0	Esquematização inicial
Sequência	Por que p?	P.explicativa 1	Problema (questão)
Explicativa	Porque q?	P.explicativa 2	Explicação (resposta)
		P.explicativa 3	Ratificação-avaliação

Fonte: Adam (2008, p. 244).

Da mesma forma que na sequência argumentativa, na sequência explicativa os elementos podem se materializar de diferentes formas, variando tanto a extensão, a complexidade e o lugar em que aparecem no texto.

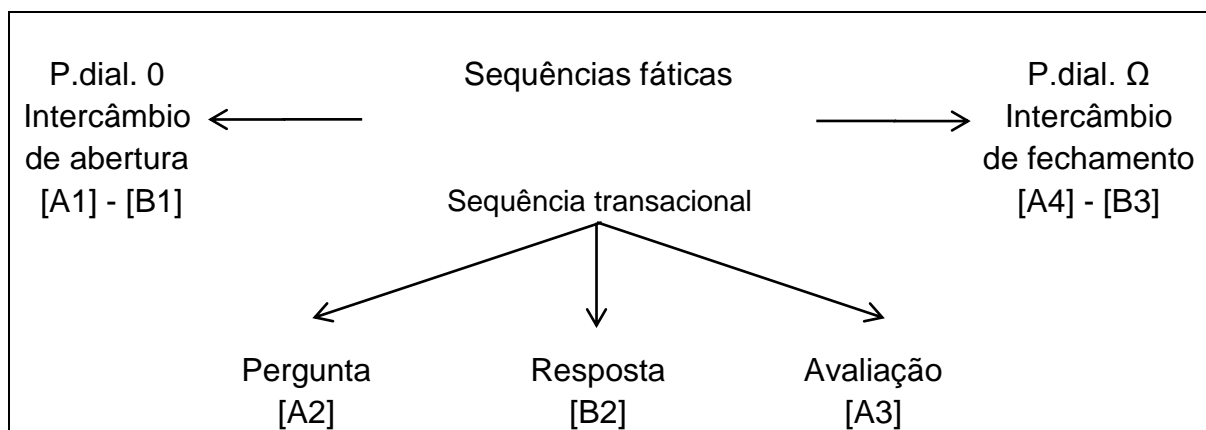
A sequência injuntiva, por sua vez, aproxima-se da sequência descritiva pela sua organização, porém apresenta a particularidade de “fazer ver ações mais do que objetos ou situações” (BRONCKART, 1999, p. 237. Grifos do autor). Nesse caso, a organização das descrições está mais condicionada pelos procedimentos especificamente linguísticos de sequencialização do que pela natureza dos elementos descritos. De modo diferente das sequências descritivas, como afirma Bronckart (1999, p. 237. Grifos do autor), “essas sequências são sustentadas por um **objetivo próprio** ou **autônomo**: o agente produtor visa a **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção”. De um modo geral, essa sequência se realiza pela presença de formas verbais no imperativo ou no infinitivo e pela ausência de estruturação espacial ou hierárquica.

A sequência dialogal, por fim, apresenta a particularidade de concretizar-se apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados, segmentos esses, estruturados em turnos de fala.

Baseando-se nas proposições de Adam, que recorre a trabalhos de outros autores, Bronckart (1999, p. 231) apresenta as três fases do protótipo da sequência dialogal proposto pelo autor: fase de abertura, “de caráter fático”, na qual os interlocutores iniciam o diálogo; fase transicional, “em que o conteúdo temático da interação verbal é co-construído”; e a fase de encerramento, em que os

interlocutores encerram o diálogo. Um texto conversacional elementar completo, segundo Adam (2008), poderia ter a seguinte forma:

Quadro 7: Esquema de um texto conversacional elementar completo



Fonte: Adaptado de Adam (2008, p. 248).

A descrição das sequências feita até aqui apresenta somente uma breve leitura da esquematização proposta por Bronckart (1999), o qual teve seu estudo baseado em Adam (1992). E, por uma questão metodológica, adotamos, em nossa pesquisa, o modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999) sobre a sequência argumentativa, visto ser a que acreditamos melhor atender, por sua estrutura prototípica, aos objetivos do nosso trabalho, já que trataremos do gênero Artigo de opinião, no qual essa sequência é predominante.

Essa noção acerca da infraestrutura geral dos textos deve estar a serviço do professor, a fim de que possa auxiliá-lo, com base em um fundamento teórico consistente, para que o trabalho com os gêneros em sala de aula seja mais bem direcionado.

Na seção a seguir, trataremos dos mecanismos de textualização, que correspondem ao nível intermediário do folhado textual e são responsáveis por estabelecer a progressão do conteúdo temático e por manter a coerência interna do texto.

3.2 Mecanismos de textualização

Os **mecanismos de textualização** que, para Bronckart (1999, p. 122), pertencem ao nível intermediário, “consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática”. Esses mecanismos, conforme Bronckart (1999, p. 259) “são [...] articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infraestrutura”. Sobre a finalidade dos mecanismos de textualização, Bronckart (1999, p. 260) diz que

Distribuem-se no conjunto de um texto ou em suas partes mais ou menos importantes, sendo capazes, portanto, de atravessar (ou de transcender) as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que compõem o texto (sua função é, aliás, às vezes, exatamente a de marcar as articulações entre esses diferentes componentes).

O autor distingue três mecanismos de textualização: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Os mecanismos de conexão são realizados por organizadores textuais; a coesão nominal é realizada pelas anáforas e a coesão verbal é realizada pelos tempos verbais. A seguir, faremos um detalhamento desses três mecanismos de textualização.

3.2.1 A Conexão

A Conexão, na visão de Bronckart (1999), colabora com a marcação das grandes articulações de progressão temática e se realiza por meio de um subconjunto de unidades que o autor denomina de “organizadores textuais”. Desse modo, os mecanismos de conexão marcam as relações entre estruturas e, nas palavras de Bronckart (1999, p. 264), “explicitam as relações existentes entre os diversos níveis que organizam um texto”. Por sua função de delimitar as partes constitutivas do texto e assinalar, por vezes, os diferentes tipos de discursos correspondentes a essas partes, o autor diz que esses mecanismos têm a função de **segmentação**. Além de poderem assinalar as articulações locais entre as frases, eles podem indicar as transições entre os tipos de discurso e as formas de planificação constitutivas de um texto. Exercem, assim, a função de **demarcação** ou **balizamento** quando, em um nível inferior, marcam as articulações entre as fases de uma forma de planificação. Ainda em um nível mais inferior, além de assumir a

função de **empacotamento**, quando explicitam as modalidades de integração das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma forma de planificação, podem exercer a função de **ligação** (coordenação, justaposição) ou de **encaixamento** (subordinação), articulando duas ou várias frases sintáticas em uma única frase gráfica. Para o autor, a seleção desses organizadores textuais depende do tipo de discurso em que serão inseridos, assim, ele afirma que os organizadores com valor mais temporal prevalecem nos discursos da ordem do narrar; os organizadores mais lógicos são mais presentes nos discursos da ordem do expor; os organizadores espaciais são mais frequentes em sequências descritivas.

Ele observa que, na língua francesa, a marcação da conexão é realizada por unidades linguísticas de estatuto diverso, as quais ele reagrupa em quatro categorias principais – o que também podem ser verificadas na língua portuguesa.

Essas categorias, segundo Bronckart (1999, p. 265 – 266. Grifos do autor) são: a) um subconjunto de advérbios ou de locuções adverbiais com caráter transfrástico (*de fato, depois, de um lado, primeiramente, finalmente, além de* etc.). Essas unidades, conforme o autor, não são, frequentemente, regidas pelas regras da microssintaxe e, por esse motivo, não desempenham função sintática na oração de que fazem parte. Porém, em determinados casos, podem assumir a função de adjunto adverbial (**ontem**, *encontrei...*); b) um subconjunto de sintagmas preposicionais que são regidos pela micro ou pela macrossintaxe. Quando regidos pela micro, assumem a função de adjunto adverbial (**depois de três dias**, *encontrou...*); quando regidos pela macro, têm o estatuto de estruturas adjuntas (**para realizar esse projeto**, *ele decidiu...*); c) o conjunto das conjunções de coordenação, na forma simples (*e, ou, nem, mas* etc.) ou na forma mais complexa de locução (*isto é*, etc.); d) o conjunto das conjunções de subordinação que encaixam frases sintáticas em uma frase gráfica complexa (*antes que, desde que, porque* etc.).

O autor afirma ainda que podemos estabelecer uma correspondência parcial entre as categorias de organizadores textuais, anteriormente assinaladas, e as várias funções de conexão já apontadas. Dessa forma, os marcadores do tipo a) e b) tanto podem marcar a segmentação como o balizamento das fases de uma forma de planificação. Há ainda alguns como (*depois, então, após*, etc.) que podem evidenciar o tipo de relação existente entre frases individuais assegurando uma função de empacotamento. Já, os organizadores do tipo c) destinam-se essencialmente às

funções de empacotamento e/ou ligação, assumindo, às vezes, uma função de balizamento (é então que, mas etc.).

Os organizadores textuais, conforme Bronckart (1999), são considerados como mecanismos de organização textual, que podem ser aplicados ao plano geral do texto para marcar as transições entre tipos de discurso, entre as fases de uma sequência ou as articulações mais específicas entre frases sintáticas.

Adam (2008, p. 179. Grifos do autor) distingue três tipos de marcadores de conexão: os **conectores argumentativos** propriamente ditos, os **organizadores e marcadores textuais** e os **marcadores de responsabilidade enunciativa**. Os conectores argumentativos, dependem da estruturação textual, da responsabilidade enunciativa e da orientação argumentativa. Esses conectores permitem uma reutilização de um conteúdo proposicional seja como um argumento, seja como uma conclusão, seja como um argumento encarregado de sustentar ou de reforçar uma inferência, ou ainda como contra-argumento.

Dentre os conectores argumentativos, Adam (2008, p. 189-196. Grifos do autor) destaca: I- **conectores argumentativos marcadores de argumento** (*porque, já que, uma vez que, pois, com efeito, como, mesmo, aliás, por sinal* etc); II- **conectores argumentativos marcadores da conclusão** (*portanto, então, em consequência* etc.); III- **conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte** (*mas, porém, contudo, entretanto, no entanto* etc); IV- **conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento fraco** (*certamente, embora, apesar de que, ainda que* etc.)

Koch (2011 b, p. 101. Grifos da autora) chama esses organizadores textuais - nomeados por Bronckart (1999) - de operadores argumentativos ou discursivos que “se trata em alguns casos de morfemas que a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais – **conectivos**, como **mas, porém, embora, já que, pois** etc”. Examinado mais detalhadamente esses operadores argumentativos, Koch (2011 b, p. 102-107. Grifos da autora) assim os distribui:

1. Certos operadores estabelecem a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão (**mesmo, até, até mesmo, inclusive**) ou, então, o **mais fraco (ao menos, pelo menos, no mínimo)** [...];

2. Havendo dois ou mais argumentos orientados no mesmo sentido, seus elementos podem ser encadeados por meio de operadores como **e, também, nem, tanto...como, não só...mas também, além de, além disso** etc. [...]

3. **Ainda** – marcador de excesso (temporal ou não temporal); introdutor de mais um argumento em favor de determinada conclusão. [...]

4. **Aliás, além do mais** – introduzem um argumento decisivo, apresentando-o a título de acréscimo. [...]

5. Paradigmas de marcadores de oposição entre elementos semânticos explícitos ou implícitos (**mas, porém, contudo, embora** etc), sendo que o uso de uns ou outros depende do tipo de estratégia empregado pelo locutor. [...]

6. **Isto é (quer dizer, ou seja, em outras palavras)** – introduz **asserção derivada** que visa a esclarecer, retificar, desenvolver, matizar uma enunciação anterior. Tem função de **ajustamento**, de **precisão** do sentido. [...].

Para a análise da conexão dos textos que compõem o *corpus* deste trabalho, baseamo-nos nos estudos de Koch (2005, p. 71-72) relativos às relações argumentativas dadas pelos operadores argumentativos⁷, por julgarmos sua proposição mais operacional e abrangente no que diz respeito às relações semânticas dos operadores argumentativos. Segundo a autora,

Os encadeadores de tipo discursivo são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, sendo cada enunciado resultante de um ato de fala distinto. (...) tais encadeamentos podem ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e, também, entre parágrafos de um texto: daí a denominação dada aos conectores por eles responsáveis de operadores ou encadeadores de discurso. Ademais, esses conectores, ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa. Por esta razão, são também chamados de operadores argumentativos e as relações que estabelecem, relações pragmáticas, discursivas ou argumentativas.

As seguintes relações discursivas ou argumentativas são citadas pela autora:

a) conjunção – manifesta-se quando marcadores como e, também, não só...mas também, tanto...como, além de, além disso, ainda, nem (= e não) correlacionam enunciados que formam argumentos, os quais apontam para uma mesma conclusão.

b) disjunção argumentativa – estabelece-se por marcadores que introduzem argumentos alternativos, em enunciados distintos, levando a conclusões diferentes ou opostas: ou, ou então, quer...quer, seja...seja etc.

⁷ Como nos basearemos em Koch (2005) para a análise da segunda categoria, optaremos por utilizar a nomenclatura “operadores argumentativos”, conforme a designação da autora.

c) contrajunção – apresenta-se por meio de enunciados de orientações argumentativas diferenciadas, contrapondo-os e direcionando a conclusões contrárias: mas, porém, contudo, todavia etc.

d) explicação ou justificativa – manifesta-se pela justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior: porque, que, já que, pois etc. Tais articuladores são usados para explicar ou justificar.

e) comprovação – materializa-se através de um novo ato de fala, acrescido de uma provável constatação da declaração apresentada: tanto que.

f) conclusão – manifesta-se por meio de marcadores como portanto, logo, por conseguinte, pois etc, insere-se um enunciado de valor conclusivo em relação a dois (ou mais) anteriores, os quais contêm as premissas; entre elas, em geral, uma continua implícita, por ser algo que é consenso ou verdade universal.

g) comparação – expressa-se por intermédio dos operadores (tanto, tal)...como (quanto), mais...(do) que, menos (do) que, evidenciando, entre o que se compara, uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade.

h) generalização/extensão – manifesta-se por meio de um enunciado posterior, que expressa uma generalização do fato anterior ou uma extensão da ideia nele contida: aliás, também, é verdade que, bem, mas, de fato, realmente.

i) especificação/exemplificação – manifesta-se por meio de um segundo enunciado, que particulariza e/ou esclarece uma declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro: por exemplo, como.

j) contraste – materializa-se através de um enunciado, apresentando uma declaração que contrasta com a do enunciado anterior e gerando efeito retórico: mas, ao passo que.

k) correção/redefinição – manifesta-se por meio de um enunciado que corrige, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, atenuando ou reforçando o comprometimento com a verdade do que foi dito ou questiona a legitimidade da enunciação: isto é, se, ou, ou melhor, de fato, pelo contrário, quer dizer.

l) gradação – estabelece-se quando há hierarquia dos elementos numa escala orientada no sentido da conclusão, em que o elemento mais forte é assinalado: até, mesmo, até mesmo, inclusive, ao menos, pelo menos, no mínimo.

m) pressuposição – constitui-se com a introdução de conteúdos pressupostos no enunciado: já, ainda, agora.

n) restrição – manifesta-se quando há elementos no enunciado que direcionam à negação ou à exclusão: um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente.

O estudo desses organizadores textuais (para Bronckart, 1999), conectores argumentativos (para Adam, 2008) ou operadores argumentativos (para Koch, 2011 b) no gênero artigo de opinião é importante, na medida em que eles servem para evidenciar as relações entre a tese defendida e os dados, bem como entre os argumentos e contra-argumentos. Além disso, esses elementos constitutivos da textualização são importantes no fazer enunciativo e no estabelecimento da coerência temática do texto.

3.2.2 A Coesão nominal

Os mecanismos de coesão nominal, de acordo com Bronckart (1999, p. 268), “explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de **co-referência**)”. Esses mecanismos têm ‘duas funções básicas: a de introdução de uma unidade de significação nova, originando a cadeia anafórica e a função de retomada, que reformula a unidade-fonte no decorrer do texto, por unidades chamadas anáforas.

Bronckart (1999) afirma que, no francês, a coesão nominal é feita por duas categorias de anáforas: a) categoria das anáforas pronominais: compostas por pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos, reflexivos e elipse, b) categoria das anáforas nominais: composta por sintagmas nominais de diversos tipos.

Em geral, a função de introdução é realizada por um sintagma nominal indefinido; já a função de retomada é feita pelas anáforas pronominais, bem como por sintagmas nominais bem definidos, que podem ser por “definidos marcados” (esse indivíduo, um tal acontecimento) ou por “possessivos” (seu, seus, etc.).

Estabelecendo uma relação entre a coesão nominal e os tipos de discurso, Bronckart (1999) afirma que na ordem do NARRAR, são mais frequentes as anáforas pronominais de terceira pessoa; nas sequências descritivas, a predominância é das anáforas nominais com determinante possessivo; na ordem do EXPOR, são mais presentes pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa; nos discursos teóricos que articulam uma série de argumentos, são mais presentes as

retomadas feitas por meio de anáforas nominais, normalmente associadas a relações de co-referência.

Sobre a co-referência, Adam (2008, p. 132) a entende como sendo “uma relação de identidade referencial entre dois ou mais signos semanticamente interpretáveis, independentemente um do outro [...]”. Essas relações de co-referência, numa perspectiva semântica, podem ser anafóricas - quando a interpretação de um significante depende de um outro, presente no co-texto esquerdo (anáfora propriamente dita) ou no co-texto direito (catáfora). O autor inclui ainda o referente contextual ou dêitico situacional, presente na situação (exofórico).

3.2.3 A Coesão verbal

De acordo com Bronckart (1999, p. 126), os mecanismos de coesão verbal, “asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais”. Para o autor, essas marcas morfológicas interagem com outras unidades de valor temporal, como por exemplo, advérbios e organizadores textuais, sendo que sua distribuição depende dos tipos de discurso em que aparecem.

Esses mecanismos, ainda, “são responsáveis por estabelecer as relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais”. (BRONCKART, 1999, p.273). Os constituintes desses sintagmas verbais contribuem para a identificação de três classes gerais de significados: a temporalidade, a aspectualidade e a modalidade. As duas primeiras colaboram para a manutenção da coerência temática de um texto e a última contribui para a coerência pragmática. Por isso, Bronckart trata da questão da temporalidade e da aspectualidade separadamente dos valores de modalização, dos quais ele trata como mecanismo enunciativo.

Sobre os valores da temporalidade, Bronckart (1999, p. 275) considera que “são expressos pelos determinantes dos verbos (ou tempos verbais presente, passado composto, passado simples, imperfeito etc.), eventualmente em interação com alguns subconjuntos de advérbios”. O valor de um tempo verbal é resultado de uma decisão de codificação da relação estabelecida entre "o momento do processo", e/ou o "momento da produção" ou, por outro lado, entre o "momento de referência

psicológica". Para analisar os mecanismos de coesão verbal, três categorias de parâmetros devem ser consideradas:

- os **processos** efetivamente verbalizados, com suas diversas propriedades aspectuais e sua propriedade eventual de situabilidade temporal objetiva;
- os **eixos de referência**, quer se trate do eixo global associado a um tipo de discurso quer de eixos mais locais;
- a **duração** psicológica associada ao ato de produção. (BRONCKART, 1999, p. 282. Grifos do autor)

Com base nesses parâmetros, podem ser identificadas quatro funções de coerência verbal: a temporalidade primária, a temporalidade secundária, o contraste global e o contraste local. Para Bronckart (1999, p. 283), a temporalidade primária é o processo é diretamente relacionado ou com um dos eixos de referência, ou com a duração associada ao ato de produção; a temporalidade secundária consiste em situar um processo em relação a um outro processo, sendo que um processo é apresentado como anterior, simultâneo ou posterior a outro; o contraste global cujas séries isotópicas de processos são distinguidas, sendo uma delas colocada em primeiro plano e as outras, em segundo; o contraste local que consiste em apresentar um processo como um quadro sobre o qual se destaca, localmente, um outro processo.

Sobre o aspecto ou aspectualidade, Bronckart (1999, p. 278) diz tratar-se da expressão de uma propriedade interna ou não relacional do processo (sua duração, frequência, grau de realização, etc.), expressa pelos constituintes do sintagma verbal. É uma categoria complexa e multiforme cujas duas funções principais são: a expressão dos tipos de processo e a expressão dos graus de realização do processo. Esse processo, segundo o autor, designa o significado correspondente ao significante que constitui o lexema verbal.

Os tipos de verbos (que são classificados pela tradição gramatical como "verbos de estado" e "verbo de ação") que traduzem esses processos, são classificados por Bronckart (1999, p. 279) da seguinte forma: os **verbos de estado**, que remetem a processos estáveis, excluindo qualquer forma de mudança (ser, saber etc.); **verbos de atividade** que remetem a processos dinâmicos, durativos e não resultativos: escrever, andar, dançar, etc.; 3- verbos de realização: remetem a processos dinâmicos, durativos e resultativos (fumar, correr, etc.); **verbos de**

acabamento, que remetem a processos dinâmicos, não durativos e resultativos (cair, saltar, chegar).

Em se tratando dos processos dinâmicos - que são traduzidos por verbos de atividade, de realização ou de acabamento - Bronckart (1999, p. 279-280) os distingue em três graus de realização: **inconcluso** - que pode ser tomado no curso de seu desenvolvimento (eles caminhavam juntos e, de repente, um ruído retiniu); **concluso** (ou acabado) - que pode ser tomado no fim de seu desenvolvimento (no ano passado, nesta época, eu tinha capinado o jardim e ele ficou limpo); em **realização total** - que pode ser tomado na totalidade de seu desenvolvimento e de seu acabamento (no ano passado, ele capinou o jardim com a enxada e ele ficou limpo). O grau de realização total constitui o valor neutro da categoria aspectual e é marcado pelo emprego dos tempos simples: presente, futuro simples, passado simples, etc.; o grau inconcluso é inferível a partir de algumas ocorrências de tempos simples, especificamente do imperfeito; e o grau concluso é marcado pelas ocorrências dos tempos compostos, quando essas formas não estiverem em uma relação de dependência sintática com as formas simples correspondentes.

Para concluirmos a discussão sobre os mecanismos de textualização, cabe lembrarmos que, para Bronckart (1999), todo texto se constitui “unidade comunicativa” que deve ser interpretado e compreendido pelos seus interlocutores. Sendo assim, independentemente da diversidade e da heterogeneidade dos componentes que formam a arquitetura de um texto empírico, ele deve compor um todo significativo e coerente. Dessa forma, os mecanismos de textualização são um dos elementos responsáveis pelo estabelecimento dessa coerência.

Assim, podemos concluir que a coerência temática de um texto depende do uso adequado dos mecanismos de conexão (por meios dos organizadores textuais), dos mecanismos de coesão nominal e de coesão verbal que os componham.

No tópico seguinte, abordaremos os mecanismos enunciativos que correspondem ao plano mais superficial do folhado textual e são responsáveis por estabelecer uma interação entre os interlocutores do discurso, contribuindo para orientar a interpretação realizada pelo destinatário para que este tenha uma adesão a um posicionamento enunciativo.

3.3 Mecanismos Enunciativos

Em se tratando dos mecanismos enunciativos, Bronckart (1999, p. 119-120) afirma que estes “podem ser considerados como sendo do domínio do nível mais ‘superficial’, no sentido de serem mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários”. Segundo o autor, esses mecanismos

[...] contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações. (BRONCKART, 1999, p. 319)

Esses mecanismos, ainda, esclarecem os posicionamentos enunciativos que são as instâncias ou vozes que se expressam no texto e traduzem diversas avaliações, julgamentos, opiniões e sentimentos sobre aspectos do conteúdo temático do texto que são denominadas modalizações. Além disso, também visam, de forma mais direta, a orientação da interpretação do texto. Os mecanismos enunciativos são: Posicionamento enunciativo e vozes e as modalizações. As vozes podem ser reagrupadas em três subconjuntos: a voz do autor empírico, as vozes sociais e as vozes de personagens. As modalizações são divididas em quatro subconjuntos: as modalizações lógicas, as modalizações deônticas, as modalizações apreciativas e as modalizações pragmáticas.

3.3.1 Posicionamento enunciativo e vozes

Sobre o verdadeiro papel do autor sobre as instâncias enunciativas do texto, Bronckart (1999, p. 320) afirma que “o autor, como agente da ação de linguagem que se concretiza num texto empírico, é, aparentemente, responsável pela totalidade das operações que darão a esse texto seu aspecto definitivo” ou ainda que “ao contrário, atribui explicitamente essa responsabilidade a terceiros (por fórmulas do tipo *segundo X, alguns filósofos pensam que, etc.*)” (BRONCKART, 1999, p. 320. Grifos do autor), nesse caso, o autor lança uma certa abertura para pensarmos que, na verdade, quem produz o texto não é o único responsável pelo que é enunciado. O autor diz que a explicação para isso pode ser dada se nos embasarmos nas

contribuições da psicologia interacionista-social. Sobre essa questão da responsabilidade do texto, ele expressa que

na medida em que a dimensão comportamental da ação de linguagem é bastante secundária [...], ela se refere, na verdade, apenas às dimensões mentais e seu tratamento requer um reexame do estatuto mesmo das representações acionadas em qualquer produção textual. (BRONCKART, 1999, p. 321)

Quando produz um texto, o autor mobiliza vários conhecimentos e um conjunto de representações que se referem ao contexto físico e social, ao conteúdo temático que será abordado e todos esses conhecimentos são construídos a partir da interação social tanto com as ações, quanto com os discursos de outros, pois "quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas, no sentido de que integram as representações dos outros, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las" (BRONCKART, 1999, p. 321). Dessa forma, o autor seria "aquele que está na origem", "aquele que é responsável" pelo texto, entretanto não seria o único responsável pelo que se enuncia. Nesse caso, partindo da ideia de que o que é enunciado em um texto empírico pode ser também de responsabilidade de terceiros, essa co-responsabilidade pelo que é enunciado é atribuída a outras **vozes**.

Bronckart (1999, p. 130-131) considera que diferentes vozes podem ser expressas em um texto. Essas vozes, segundo ele podem ser reagrupadas em três subconjuntos: a voz do autor empírico; as vozes sociais - de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto; e as vozes das personagens - vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático. O autor diz que, às vezes, essas vozes podem estar apenas implícitas no texto, não sendo evidenciadas por marcas linguísticas específicas, mas apenas inferidas na leitura, ou podem aparecer marcadas por pronomes, sintagmas nominais ou por frases ou segmentos de frases.

Esclarecendo melhor cada um dos tipos de vozes, Bronckart (1999, p. 327) destaca que a **voz do autor** "é a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado"; as **vozes sociais** "são as vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto", ou seja, são instâncias externas de

avaliação do conteúdo temático; já as **vozes de personagens** são consideradas pelo autor como sendo “as vozes procedentes de seres humanos, ou de entidades humanizadas [...] implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto”.

Essas várias vozes, que podem estar presentes em um determinado texto, dão a este um caráter polifônico. Essa perspectiva dialógica do discurso é formulada por Bakhtin (2011) para o qual o processo interativo entre interlocutor e destinatário se constitui através de confrontos ideológicos, não se limitando tão somente a uma explicitação de ponto de vista. Para Cunha (2010, p. 180), “os diálogos são constituídos de um dizer sobre o dizer, imediato ou recente”. Isso indica a presença de outros discursos que dialogam entre si e com enunciados anteriores para confirmá-los, negá-los, completá-los, recriá-los etc.

A esse respeito, Cunha (2010, p. 179) afirma que “o estudo das vozes permite compreender o diálogo entre os diferentes discursos que constituem o texto e entre os sujeitos que se confrontam nesse espaço interlocutivo”. É por meio dessas vozes implícitas ou explícitas que a posição e os pontos de vista do enunciatador do discurso são percebidos.

O gênero artigo de opinião, quando em contexto escolar de produção, pressupõe como destinatários, o professor, outros alunos, a comunidade escolar. Nessa perspectiva, é possível compreender o ponto de vista do interlocutor em sintonia ou confronto com outros discursos, visto que

o Artigo de Opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito. Tudo isso comprova que o texto é o lugar de circulação de discursos, mostrados ou não, e o sujeito não é a fonte de sentido, mas o constrói no trabalho incessante com o já-dito. (CUNHA, 2010, p. 193)

3.3.2 As modalizações

Nas diversas situações de comunicação, o uso que fazemos da língua é sempre mediado por intenções, sejam elas de explicitar avaliação, dúvida, certeza, direito, obrigação, responsabilidade, entre outras. Isso é algo tão presente em nossas situações comunicativas que se concretiza na própria estrutura de nossa língua.

Nesse sentido, podemos afirmar que a língua é essencialmente argumentativa, visto que, geralmente, quando nos comunicamos, imprimimos nossas ideias e argumentos pretendidos, tanto pela fala, quanto pela escrita. Assim, considerando que a argumentação é algo inerente às relações humanas, examinamos os modalizadores, os quais são mecanismos que operam no sentido de explicitar a argumentação e que são também responsáveis por expor o ponto de vista do produtor de texto.

Segundo Bronckart (1999, p. 131), as modalizações são “as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático” e têm como objetivo geral “traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330). Diferentemente dos mecanismos de textualização que marcam a progressão temática e a coerência, estando articulados à linearidade do texto, as modalizações independem da linearidade e da progressão. Assim, fazem parte da dimensão configuracional, visto que contribuem para que seja estabelecida a coerência interativa do texto, “orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330).

O autor afirma que, no plano dos significados, podemos identificar diversas funções de modalizações e, no plano dos significantes, os subconjuntos de unidades ou estruturas linguísticas que expressam essas diversas funções. Assim, baseando-se na teoria dos três mundos de Habermas (1987), Bronckart (1999) conserva e redefine as quatro funções de modalização, que podem ser agrupadas em quatro subconjuntos: modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações **lógicas** constituem uma avaliação sobre a veracidade das proposições enunciadas, que são apresentadas como fatos certos, possíveis, prováveis, improváveis, etc. Podemos evidenciar nos seguintes exemplos apresentados por Bronckart (1999, p. 331. Grifos do autor):

(10)

*Olhou de novo Munoz, buscando uma confirmação em seus olhos. **É necessariamente** isto... não há outras possibilidades – estudava ainda o tabuleiro de xadrez em dúvida. [...]*

(11)

***É evidente que** a teoria filosófica da opinião como saber de segunda ordem suporia a existencia (as matemáticas serviram de paradigma) de um saber certo. [...]*

As modalizações **deônticas** servem para avaliar o que se enuncia, com base nos valores sociais, julgando os fatos como socialmente permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc. Por meio dessas modalizações, o enunciado é apresentado pelo autor como algo que deve necessariamente ocorrer, por uma determinada obrigação, uma regra criada pelo mundo social “apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso (BRONCKART, 1999, p. 331). Para Koch (2011a, p. 75) “as modalidades deônticas referem-se ao eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer”. Essas modalizações são representadas nos exemplos a seguir:

(12)

*Semelhante advertência era necessária e jamais **deve** ser esquecida, pois a agitação suscitada pelo “espionismo” exerceu [...]*

(13)

MEROVÉE – Por favor, não. Apreciara muito jantar só com você.

*CLAIRE – Impossível, não **posso** deixar mamãe.*

MEROVÉE – Paciência. [...] (BRONCKART, 1999, p. 331. Grifos do autor)

As modalizações **apreciativas** julgam os fatos enunciados, de maneira mais subjetiva, avaliando-os como bons, maus, estranhos, infelizes, etc. Podemos notar essas modalizações nos exemplos abaixo:

(15)

*Tentava escrever um poema sobre Angélica Pabst. **Infelizmente**, versos de W. B. Yeats não cessavam de se interpor entre ele e sua musa, e não achou nada melhor do que adaptá-los a seu próprio caso [...]*

(16)

Os óculos pretos que também usava não impediam que se adivinhasse uma expressão de prazer sob a deformação do rosto.

*“**Felizmente** fiz esta conferência em 47, agora seria interminável...”*
[...]

[...] (BRONCKART, 1999, p. 332. Grifos do autor)

Já as modalizações **pragmáticas** apresentam um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo do qual é agente, principalmente em relação à capacidade de ação (o poder-fazer), em relação à intenção (o querer-fazer) e em relação às razões da ação (o dever-fazer). Essa modalidade refere-se à expressão das intenções, razões, capacidade de ação etc, de uma entidade enunciativa que constitui o conteúdo temático (personagens, grupos, instituições), ou seja, a responsabilidade pelo que é dito não é mais do

enunciador e sim de uma outra voz. Assim Bronckart (1999, p. 332-333. Grifos do autor) exemplifica essas modalizações:

(18)

*Seus dentes rangiam, ela estava cinza: **quis** dar um passo em direção à janela em busca de um pouco de ar, mas não **pôde** senão estender os braços, as pernas lhe faltaram e ela caiu sobre o sofá. [...]*

(19)

*A lógica moderna, herdeira de G. Boole e de Frege, **pretendeu-se** puramente extensional e, por essa razão, **pôde** utilizar sem dificuldade a quantificação, mas desconfia ainda das modalidades. [...]*

De acordo com Bronckart (1999, p. 333), as marcas linguísticas da modalização se reagrupam-se em quatro subconjuntos: 1) formas verbais do modo condicional (que correspondem ao futuro do pretérito); 2) Os auxiliares de modo – que reagrupam as quatro formas (querer, dever, ser necessário e poder) ou alguns verbos que, por seu valor semântico próprio, podem funcionar como auxiliares de modo (crer, pensar, parecer, gostar de, ser obrigado a, ser preciso etc.); 3) advérbios ou locuções adverbiais (certamente, provavelmente, talvez, verdadeiramente, sem dúvida, felizmente, obrigatoriamente, deliberadamente, etc.); 4) orações impessoais – que regem uma oração subordinada completiva (é provável que..., é lamentável que..., admite-se geralmente que...) admite-se também nessa categoria as orações adverbiais que regem uma oração completiva (sem dúvida que... etc.).

Sobre o uso dos modalizadores, Koch (2011a, p. 89) também chama a atenção para o fato de que “ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários de modalização”, por meio de recursos oferecidos pela língua, os quais ela denomina de “operadores modais”. Dentre esses operadores, a autora destaca os seguintes:

- a) performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc.
- b) auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar, etc.
- c) predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável,
- d) advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc.
- e) formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer, etc. + infinitivo
- f) modos e tempos verbais: imperativo; certos empregos do subjuntivo, uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade, etc.
- g) verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho, etc.
- h) entoação: (que permite, por exemplo, distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral

i) operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc. (KOCH, 2011a, p. 84)

A frequência do uso de unidades de modalização, na perspectiva de Bronckart (1999), parece estar relacionada ao gênero a que o texto pertence. Desse modo, as modalizações poderão estar, por exemplo, quase ausentes na maioria dos dicionários, em muitas enciclopédias, visto que, nestes gêneros de texto, os elementos que compõem o conteúdo temático podem ser apresentados como dados absolutos ou “subtraídos de avaliação” (BRONCKART, 1999, p. 334). Por outro lado, em textos de caráter argumentativo, como os artigos científicos ou de opinião, nos manuais de história, nos panfletos políticos, nas cartas de reclamação, a tendência é encontrarmos um grau maior de modalização, já que, nesses gêneros, os elementos do conteúdo temático estão sujeitos a avaliações, julgamentos, discussões, debates.

Podemos reafirmar então, baseados em Bronckart (1999), que é por meio das modalizações que se percebem as avaliações do autor do texto sobre alguns aspectos do conteúdo temático, e que esses recursos auxiliam a coerência pragmática e orientam o leitor na interpretação do conteúdo temático. Vimos que no gênero artigo de opinião, por exemplo, as modalizações estão presentes ao longo de todo o texto e estão atreladas aos propósitos comunicativos e interpretação do conteúdo temático. Por essa razão, dentre os mecanismos enunciativos propostos por Bronckart (1999), nos deteremos a analisar, no *corpus* desta pesquisa, as modalizações.

A análise desses mecanismos enunciativos é uma importante ferramenta para que o professor tenha parâmetros para avaliar as produções dos alunos, para compreender como eles imprimem em seus textos suas visões de mundo, seus conceitos e julgamentos sobre determinados assuntos e a forma como eles constroem seus discursos. Muitas vezes, os alunos produzem seus textos sem terem uma consciência linguística dos mecanismos que utilizaram, no entanto, é fundamental que eles saibam que esses recursos dos quais lançam mão servem para assegurar a coerência pragmática do texto.

No próximo capítulo, detalhamos a metodologia utilizada com o intuito de atingirmos nosso objetivo geral da pesquisa e trataremos sobre as categorias de análise escolhidas para analisarmos nosso *corpus* e já detalhadas no presente capítulo.

4. METODOLOGIA

Partindo das dificuldades percebidas em nossa experiência em sala de aula do ensino fundamental relacionadas à escrita, pensamos em desenvolver esta pesquisa, a fim de analisarmos o processo de apropriação do gênero textual artigo de opinião por alunos dos 9º do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Teresina-PI, a partir de uma atividade de produção textual do gênero proposta no livro didático utilizado em sala de aula, visando verificar, especialmente, o uso dos elementos do folhado textual, conforme Bronckart (1999) para posteriormente, propor uma intervenção pedagógica que possa contribuir para o desenvolvimento linguístico-textual dos alunos, no que concerne à produção de textos.

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que foram adotados na pesquisa. Primeiramente, faremos sua caracterização quanto à abordagem, quanto à natureza, quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos. Posteriormente, caracterizaremos os sujeitos participantes da pesquisa, a escola em que ela foi aplicada, o *corpus* que foi analisado, a atividade de coleta de dados e, por último, as categorias elencadas para sistematizar as análises dos textos.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no contexto de uma escola de ensino fundamental da rede pública do município de Teresina/Piauí, com o intuito de analisarmos o nível de desenvolvimento linguístico de alunos do 9º ano em relação à apropriação do gênero textual artigo de opinião, verificando, de maneira particular, o uso dos elementos prototípicos da estrutura do referido gênero, observando mais especificamente a sequência argumentativa, o uso dos operadores argumentativos e as modalizações realizadas nos textos, com base nos postulados de Bronckart (1999).

A metodologia deste trabalho é, quanto aos objetivos, uma pesquisa de cunho descritivo, visto que realizamos um estudo detalhado, com coleta de dados, análise e interpretação destes, descrevemos as características do nosso objeto de estudo, proporcionando uma visão sobre o ensino e a aprendizagem da infraestrutura, dos mecanismos de textualização e enunciativos no gênero artigo de opinião. De acordo com Gil (2009, p. 28) pesquisas dessa natureza “[...] têm como

objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Quanto à abordagem de análise dos dados, é de cunho quali-quantitativo, devido ao uso de procedimentos mistos. É quantitativa porque necessitamos expor algumas informações em números para classificá-las e, posteriormente, analisá-las. No caso específico da nossa pesquisa, quantificamos o número de textos do *corpus* que apresentaram a sequência argumentativa completa ou incompleta; quantificamos também o total de operadores argumentativos utilizados nos textos que compuseram o *corpus* e quantificamos, ainda, a ocorrência de expressões de modalização. É também qualitativa visto que, de acordo com Gil (2009), essa abordagem tem por objetivo uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas. Conforme Moresi (2003), as pesquisas de cunho qualitativo e quantitativo apresentam perspectivas diferentes, mas não são efetivamente opostas, pois, de acordo com o autor, “[...] elementos de ambas as abordagens podem ser usados conjuntamente em estudos mistos, para fornecer mais informações do que poderia se obter utilizando um dos métodos isoladamente” (MORESI, 2003, p. 72 e 73). No caso específico de nossa pesquisa, analisamos qualitativamente a construção da sequência argumentativa, avaliando a utilização ou não das fases previstas para tal sequência; qualificamos ainda o uso dos operadores argumentativos, avaliando a adequação ou não do uso destes no estabelecimento da relação semântica adequada à conexão do texto e analisamos também, de modo qualitativo, o uso das expressões de modalização e suas contribuições para o estabelecimento da argumentatividade do texto.

No tocante à natureza, esta pesquisa é “aplicada”, pois visou à produção de conhecimentos que tivessem uma aplicação prática, com vistas a minimizar problemas específicos, no caso, possíveis dificuldades de escrita identificadas na produção textual do gênero artigo de opinião, observadas nos textos produzidos pelos alunos.

O procedimento que usamos para a coleta de dados foi a aplicação de uma atividade de produção textual proposta no livro adotado na escola: “Universos: língua portuguesa, 9º ano”. Essas produções textuais serviram para observar o nível de desenvolvimento linguístico-textual dos alunos em relação à escrita do gênero artigo de opinião, de acordo com algumas categorias de análise (que serão

abordadas posteriormente), com o intuito de elaborarmos uma proposta de intervenção.

4.2 Participantes e Campo de Pesquisa

A coleta de dados, como mencionamos anteriormente, foi realizada no mês de abril de 2018 em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Teresina/PI, em uma turma de 9º ano, do turno matutino, composta por 35 alunos, sendo 18 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, numa faixa etária entre 13 e 14 anos. Nem todos os alunos da turma participaram, por motivos variados, dentre eles a ausência no dia da aplicação da atividade ou mesmo por terem se recusado a realizar a produção.

A escola está localizada na zona sudeste de Teresina/PI e, na época da pesquisa, funcionavam 37 turmas do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nas modalidades regular e EJA, nos turnos matutino, vespertino e noturno, totalizando 1.200 alunos, que era, atendidos por uma equipe de 67 professores. Funcionavam ainda na escola, os Projetos⁸ “Se liga”, “Acelera”, “Ideb-IAB (Instituto Alfa e Beto)”, “Novo mais educação”, “Mais Alfabetização”, além da Banda de Música e da modalidade esportiva Bad Minton.

Optamos pela aplicação da atividade de coleta de dados em uma turma da referida escola, por ser uma turma na qual exercíamos nossas atividades docentes, o que é requisito do PROFLETRAS, programa que visa à capacitação de professores de língua portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental.

⁸ Os projetos “Se liga” e “Acelera” atendem alunos do 2º ao 5º ano, com idade distorcida e que apresentam dificuldade em acompanhar o ano escolar de origem, seja por defasagem de conteúdo, seja pela dificuldade em leitura e escrita.

O projeto “Ideb-lab (Instituto Alfa e Beto)” atende alunos do 2º, 4º, 6º e 8º anos, com foco na prova do IDEB, que mede o índice de desenvolvimento da educação básica.

O “Novo mais educação” atende alunos do 4º e 8º anos, visando a melhoria da aprendizagem com acompanhamento pedagógico nas disciplinas de português e matemática, ampliando a permanência do aluno na escola.

O projeto “Mais alfabetização” atende alunos do 2º ano, com o intuito de fortalecer o processo de alfabetização nos anos iniciais daqueles alunos que estão aquém do esperado.

O projeto “Banda de música atende tanto alunos, quanto jovens da comunidade no aprendizado de música e instrumentos musicais.

O projeto “Bad Minton” atende tanto alunos, quanto jovens da comunidade no aprendizado da prática esportiva.

4.3 Delimitação do *Corpus*

O *corpus* de análise foi constituído por 25 textos coletados por meio da aplicação de uma atividade de produção textual do gênero artigo de opinião, proposta no livro didático utilizado na escola, com vistas à análise dos elementos que estão elencados nas categorias que serão abordadas no próximo item.

Para melhor organização das análises, os textos foram enumerados de acordo com a ordem de entrega pelos alunos e foram legendados da seguinte forma: T 1, T 2, Tn ... T 25.

4.4 Atividade de Coleta de Dados

O procedimento utilizado para a coleta de dados deste trabalho foi uma atividade de produção textual, do gênero artigo de opinião, proposta no livro didático de língua portuguesa adotado na escola para o 9º ano do ensino fundamental, que foi aplicada no ano de desenvolvimento da pesquisa.

Fizemos, inicialmente, a explanação do tema proposto ao longo de todo o capítulo do livro, que nos embasou, até chegarmos à atividade, que foi aplicada para que obtivéssemos as produções dos alunos que nos serviram para observar o uso ou não dos elementos, de acordo com as categorias de análise apresentadas no item anterior. Realizamos a leitura do texto “A arte milenar de educar dos povos indígenas” de Daniel Munduruku, indígena da tribo Munduruku, escritor e professor doutor em educação pela Universidade de São Paulo. No texto, o autor trata sobre educação e, mais precisamente, sobre a educação tradicional entre os povos indígenas, cuja visão se sustenta na ideia de que cada ser humano precisa viver intensamente seu momento. Em seguida, foram realizadas atividades de reconstrução dos sentidos do texto. Posteriormente, foi feita a leitura de três artigos de opinião, os quais embasaram melhor, em relação ao tema da produção de texto: “Resgatar o respeito aos velhos”, de Flávio Gikovate; “Cirurgia plástica em adolescentes”, de Hans Arteaga e “Nascidas para se maquiar”, de Laura Ming.

Após a leitura e discussão dos artigos citados, apresentamos o tema proposto no livro: “Defesa de que a criança, o jovem o adulto e o idoso, na nossa sociedade, devem ter o direito de viver plenamente a fase em que estão”.

A seguir, reproduziremos a atividade que serviu para a coleta dos dados da pesquisa.

Figura 1: Atividade de coleta de dados

A primeira produção


Você aprendeu ao longo da coleção que, em um bom artigo de opinião, não podem faltar: apresentação do tema; desenvolvimento do tema com apresentação de argumentos favoráveis e refutação de argumentos contrários; e um fechamento que instigue o leitor, persuadindo-o a adotar as ideias que você defendeu.

1. O quadro a seguir o ajudará a organizar seu artigo de opinião. Reproduza-o no caderno e recheie-o com informações antes de produzir seu texto. Substitua os tópicos pelos conteúdos que eles indicam.

Apresentação do tema	<ul style="list-style-type: none"> • Apresente a tese a ser defendida. Releia o quadro <i>Definição do projeto de comunicação</i> para lembrar.
Desenvolvimento do tema	<ul style="list-style-type: none"> • Anote os problemas detectados na forma como as crianças, os jovens, os adultos e os idosos vivem na nossa sociedade. • Use as partes que você selecionou dos textos da seção <i>Preparação de conteúdos</i> como argumentos favoráveis a seu ponto de vista. • Use as partes que você selecionou dos textos da seção <i>Preparação de conteúdos</i> como argumentos contrários a seu ponto de vista e refute-os. • Relacione as características da educação indígena com a proposta de melhorar a maneira como vivemos cada fase.
Fechamento	<ul style="list-style-type: none"> • Retome a tese defendida e convide o leitor a adotar o que você propôs para melhorar a maneira como vivemos cada fase da vida.

2. As informações que você usou para preencher cada item do quadro podem ser organizadas em parágrafos no seu texto. Lembre-se de que cada parágrafo deve cumprir um objetivo na organização do plano textual. Por exemplo, em um artigo de opinião, o parágrafo introdutório deve apresentar e contextualizar a questão polêmica. Use o mesmo critério ao produzir os parágrafos de desenvolvimento do tema e de fechamento.

3. Escreva seu texto de acordo com as normas urbanas de prestígio.



→ Não escreva no livro.

Fonte: Pereira (2015, p. 217)

4.5 Categorias de análise

Para o desenvolvimento do nosso trabalho, com base em Bronckart (1999), escolhemos as seguintes categorias de análise.

Quadro 8: Categorias de Análise

INFRA-ESTRUTURA GERAL	<ul style="list-style-type: none"> • Sequência argumentativa.
MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Conexão (operadores argumentativos)
MECANISMOS ENUNCIATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Modalizações: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

Fonte: Autora (2019), com base em Bronckart (1999)

Essas categorias foram escolhidas por acreditarmos que são fundamentais na produção de um texto exemplar de um artigo de opinião. Em relação à infraestrutura, é importante que o aluno saiba organizar estruturalmente seu texto, de maneira adequada. Os mecanismos de textualização (especificamente a conexão) foram importantes na análise, tendo em vista que contribuem para marcar as articulações da progressão temática do texto. Os mecanismos enunciativos (mais precisamente as modalizações) foram importantes, visto que, em um artigo de opinião é importante que o articulista faça avaliações acerca do conteúdo temático. Todos esses elementos são fundamentais para a caracterização de um texto como exemplar de um artigo de opinião.

Para uma melhor sistematização de análise das categorias escolhidas, atribuímos níveis de análise dos textos, de acordo com o domínio dos elementos presentes em cada categoria. Dessa forma, para a categoria 1, que trata da sequência argumentativa, atribuímos Nível I, se o texto apresentar um bom domínio da sequência argumentativa, com todos os elementos já descritos no item 3.1.3 (sequência argumentativa completa); Nível II, se o texto apresenta apenas alguns itens da sequência argumentativa (sequência argumentativa incompleta); e Nível III se o texto não apresenta os elementos da sequência argumentativa (texto sem sequência argumentativa).

Para a categoria 2, que trata dos mecanismos de textualização, atribuímos Nível I, se o texto apresenta uma boa articulação entre suas partes, por meio do uso adequado dos operadores argumentativos; Nível II, se o texto apresenta uma articulação mediana entre suas partes, com inadequações no uso dos operadores

argumentativos; e Nível III se o texto não apresenta articulação entre suas partes, por não utilizar operadores argumentativos.

Em relação à categoria 3, que trata dos mecanismos enunciativos (mais especificamente as modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas), nosso intuito foi investigar se ocorreu, ou não, modalização (e, em tendo havido, qual o tipo de modalização utilizada) e estabelecer uma relação entre essa ocorrência e as representações do autor do texto com a situação de interlocução, levando em consideração o papel social desempenhado por esse autor e pelo seu destinatário, o lugar social no qual ambos se inserem, o objetivo da interlocução e o conteúdo temático. Para essa categoria, subcategorizamos os tipos de modalização e atribuímos Nível I, se o texto apresentou avaliação acerca do conteúdo temático, de maneira significativa; Nível II, se o texto apresenta pouca avaliação acerca do conteúdo temático, de maneira mediana; e Nível III, se o texto não apresenta avaliação acerca do conteúdo temático. Assim, utilizamos as seguintes legendas, para a análise dos dados coletados.

INFRAESTRUTURA GERAL DO TEXTO:

Categoria 1 (C 1): Sequência Argumentativa

- Nível I (N I) - Texto com sequência argumentativa completa.
- Nível II (N II) - Texto com sequência argumentativa incompleta.
- Nível III (N III) - Texto sem sequência argumentativa.

MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO:

Categoria 2 (C 2): Conexão

- Nível I (N I) - Texto com boa articulação, por meio de organizadores textuais adequados.
- Nível II (N II) - Texto com articulação mediana, por meio do uso de organizadores textuais com inadequações.
- Nível III (N III) - Texto sem (ou quase sem) organizadores textuais.

MECANISMOS ENUNCIATIVOS:

Categoria 3 (C 3): Modalizações

C 3 – a: Modalização lógica

- Nível I (N I) - O texto apresenta avaliação significativa do conteúdo temático, como fatos possíveis, prováveis, eventuais, etc.
- Nível II (N II) - O texto apresenta avaliação mediana do conteúdo temático, como fatos possíveis, prováveis, eventuais, etc.
- Nível III (N III) - O texto não apresenta avaliação do conteúdo temático, como fatos possíveis, prováveis, eventuais, etc.

C 3 – b: Modalização deôntica

- Nível I (N I) - O texto apresenta avaliação significativa do conteúdo temático, como fatos obrigatórios, de acordo com as regras do mundo social.
- Nível II (N II) - O texto apresenta avaliação mediana do conteúdo temático, como fatos obrigatórios, de acordo com as regras do mundo social.
- Nível III (N III) - O texto não apresenta avaliação do conteúdo temático, como fatos obrigatórios, de acordo com as regras do mundo social.

C 3 – c: Modalização apreciativa

- Nível I (N I) – O texto apresenta avaliação significativa do conteúdo temático, do ponto de vista subjetivo da entidade avaliadora, como fatos benéficos, infelizes, etc.
- Nível II (N II) - O texto apresenta avaliação mediana do conteúdo temático, do ponto de vista subjetivo da entidade avaliadora, como fatos benéficos, infelizes, etc.
- Nível III (N III) - O texto não apresenta avaliação do conteúdo temático, do ponto de vista subjetivo da entidade avaliadora, como fatos benéficos, infelizes, etc.

C 3 – d: Modalização pragmática

- Nível I (N I) – O texto apresenta avaliação significativa da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático, em relação às suas ações e intenções.
- Nível II (N II) - O texto apresenta avaliação mediana da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático, em relação às suas ações e intenções.
- Nível III (N III) - O texto não apresenta avaliação da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático, em relação às suas ações e intenções.

Apresentamos, a seguir, a análise dos dados que foram coletados na pesquisa, segundo os procedimentos metodológicos apresentados neste capítulo.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados com base em três categorias (das quais uma é dividida em quatro subcategorias), de acordo com a proposta do folhado textual de Bronckart (1999): em relação à infraestrutura geral dos textos (especificamente a sequência argumentativa), em relação aos mecanismos de textualização (mais precisamente os organizadores textuais) e no tocante aos mecanismos enunciativos (em especial, as modalizações: lógica, deôntica, apreciativa e pragmática). A análise

dos dados nos mostrou como os sujeitos procederam a organização da arquitetura textual ao produzirem textos do gênero artigo de opinião.

O quadro a seguir expõe a classificação dos textos, enquadrando-os de acordo com o nível de análise em cada categoria elencada.

Quadro 9: Classificação dos textos por nível em cada categoria de análise

	N I	N II	N III
C 1	25	0	0
C 2	18	7	0
C 3-a	1	5	19
C 3-b	5	15	5
C 3-c	0	8	17
C 3-d	0	4	21

Fonte: Autora (2019)

Em seguida, procedemos à análise dos textos, detalhando todas as categorias.

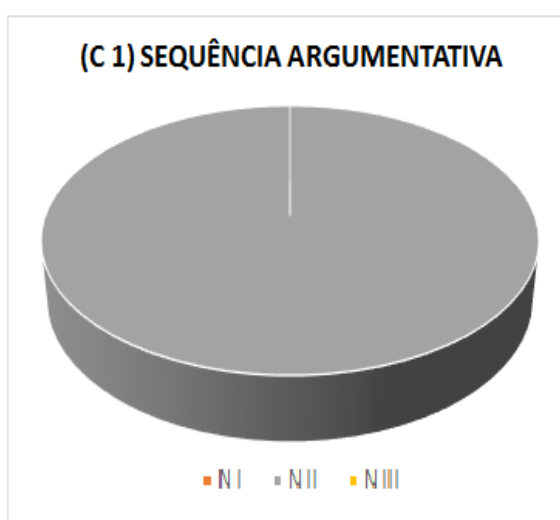
5.1 A sequência argumentativa

A primeira categoria que analisamos foi a sequência argumentativa, a qual é responsável pela organização do conteúdo temático do gênero. De acordo com Bronckart (1999), a estrutura de base dessa sequência apresenta-se numa sucessão de quatro fases: premissas (ou dados), apresentação dos argumentos, apresentação de contra-argumentos e a fase de conclusão (ou nova tese).

Os textos foram aqui analisados com base na organização de suas proposições, ou seja, tendo em vista como as partes que compõem o texto estão distribuídas. Nesse caso, a argumentação é analisada sob a perspectiva do plano sequencial, o que acreditamos ser imprescindível para que a argumentação aconteça no plano pragmático.

O gráfico a seguir mostra a classificação dos textos em relação aos níveis da categoria.

Gráfico 1: Sequência argumentativa



Fonte: Autora (2019)

Para uma melhor organização das análises, enumeramos os textos constituintes do *corpus* de acordo com a ordem de entrega pelos alunos, tendo sido os textos identificados com a letra maiúscula “T” seguida pelos algarismos arábicos em uma sequência crescente. Esses textos, porém, não foram analisados necessariamente na sequência em que foram enumerados, mas sim, de acordo com a ocorrência ou não das fases da sequência argumentativa.

Exemplo 01

PREMISSA

¹⁰*Muitas pessoas na nossa sociedade não estão vivendo conforme a sua idade (...)*

ARGUMENTO (S)

¹⁰ Transcrevemos trechos dos textos do *corpus* tal e qual foram escritos pelos alunos, preservando a escrita original.

A criança de hoje em dia, querem viver como adultos, já tem maquiagem, roupas de todos os tipos. Elas já tem redes sociais, vão ao shopping (...)

Os adultos, ao contrário da criança e do adolescente, as vezes eles se comportam como jovens, falam como jovens mais se esquecem de suas responsabilidades (...)

Os idosos e a pessoa que tem mais experiencia, do que os demais, assim como os adultos, querem viver como jovens (...)

CONCLUSÃO

Então no meu ponto de vista, A criança, O Jovem, o adulto é o Idoso, tem que viver na fase em que estão. (T 5)

No exemplo 01, a premissa apresentada é a de que muitas pessoas na nossa sociedade não estão vivendo conforme a sua idade. Para defender essa tese, o autor argumenta que as crianças querem viver como adultos, que os adultos se comportam como jovens e que os idosos, assim como os adultos, querem viver como jovens. A conclusão é a de que a criança, o jovem, o adulto e o Idoso têm que viver na fase em que estão. Percebemos claramente que o texto também apenas retoma a tese inicial, não apresentando uma nova tese.

Exemplo 02

PREMISSA

Crianças, adolescentes e idosos não estão mais vivendo sua fase da vida corretamente (...)

ARGUMENTO (S)

Em vez de meninas brincarem com bonecas e tudo mais, não! Querem mesmo, maquiagens, salto alto, roupas curtas etc [...] (...)

Adolescentes não tem o mesmo respeito com os idosos, chamam de "tu". Não mais de senhora e senhor (...)

A tecnologia está bastante avançada entre eles, os idosos perguntam para os médicos se já usam equipamentos mais avançados, quando dizem que sim, as pessoas se sentem bem mais seguras, como se tudo antes fossem praticamente esquecido, os aprendimentos de antigamente já foram, agora é tudo tecnologia (...)

CONCLUSÃO

Bom podemos concluir que tudo mudou, adolescentes não são como antes, crianças e idosos. Crianças tem que aproveitar sua infância, idosos merecem todo respeito, sendo assim o mundo seria melhor. (T 21)

No exemplo 02, o sujeito apresenta a premissa de que crianças, adolescentes e idosos não estão mais vivendo sua fase da vida corretamente. Os argumentos utilizados para defender essa tese são os de que as meninas ao invés de brincarem de boneca, querem saber de maquiagem etc; os jovens não respeitam os mais velhos (o que não necessariamente sustenta a premissa); a tecnologia está bem avançada entre os idosos (levando-nos a inferir que o sujeito acredita que os idosos não “poderiam” utilizar a tecnologia, por se tratar de algo mais adequado aos jovens); a conclusão a que o aluno chega é a de que crianças têm que aproveitar sua fase e idosos devem ser respeitados, não se tratando, no entanto, de uma nova tese, mas apenas da reafirmação da premissa.

Exemplo 03

PREMISSA

A criança, o jovem, o adulto e o idoso tem que viver a fase em que estão. Pois se não for assim, pode ser prejudicial ao corpo e ao psicológico na minha opinião.

ARGUMENTO (S)

não é legal a gente nos preocupar exageradamente com o nosso corpo e principalmente com nossa aparência facial(...)

muitas vezes os meios de comunicação mais modernos(...) acaba influenciando muitas crianças e jovens a ter esse tipo de comportamento inadequado para sua fase. (...)

muito jovens fazem cirurgias plásticas para mudar se aspecto físico pois são obcecados por beleza, eu acho.

(...) os idosos tem uma grande variedade de pensamento e experiencia sobre a vida, eles não dominam muito as tecnologias mais devemos respeita-los.

CONCLUSÃO

Então, no meu ponto de vista (...) cada um tem que viver sua fase e isso não deixa de ser verdade, então devemos quebrar esse pensamento (...) que os idosos

“não sabem de nada” sobre o assunto (...) cada um a criança, o jovem, o adulto e o idoso tem que viver a fase em que estão. (T 10)

No exemplo 03, o aluno parte da premissa de que a criança, o jovem, o adulto e o idoso devem viver a fase em que estão, argumentando que a criança e o jovem se preocupam exageradamente com a aparência física (deixando entender que isso não deve acontecer nessas fases). Argumenta ainda que os idosos não dominam as tecnologias e por isso não são respeitados pelos jovens. O texto retoma, então, a tese inicial (não apresentando uma nova tese) de que cada um tem que viver a fase em que está.

Exemplo 04

PREMISSA

A defesa de que crianças, adolescentes, adultos e idosos devem viver cada fase da vida, aproveitar ao máximo sua fase, sem ligar para a opinião dos outros.

ARGUMENTO (S)

As pessoas idosas são sim sabias, não tanto com a tecnologia de hoje(...) (...) adolescentes de hoje não respeitam mais os idosos porque pensam que são desatualizados, eles começam a se sentir para baixo, inferiores (...)

Hoje em dia adolescentes de 15 a 16 anos querem fazer cirurgia plástica os jovens deveriam entender que ele são muito novos para fazer isso (...)

Crianças de hoje em dia, mal completa 5 anos de idade já não vivem mais sem maquiagem, sem ir ao cabelereiro (...)

CONCLUSÃO

Conclusão os idosos são sábios sim (...) mais os jovens deveriam aprender que eles tem mais idade e isso é mais difícil, eles deveriam ensinar a meche na internet.

Adolescentes parem de fazer cirurgia plástica vocês são novos ainda, vivem sua fase da vida.

Crianças vocês tem que brincar se divertir e não se maquiar ir ao cabelereiro fazer coisas de adultos

(...) pais ajudem seus filhos com isso aconselhem. (T 9)

No exemplo 04, novamente encontramos a premissa de que crianças, adolescentes, adultos e idosos devem viver cada fase da vida. Para fundamentar essa premissa, o aluno apresentou um argumento que não tem uma relação tão estreita com a premissa ao mencionar a falta de respeito dos jovens em relação aos idosos, devido ao pensamento de que aqueles não entendem de tecnologia. Outros argumentos – o de que adolescentes querem fazer cirurgia plástica e de que crianças não querem viver sem maquiagem e sem ir ao cabelereiro, sustentam a tese de que eles devem viver sua fase. A conclusão a que o aluno chega é a de que os idosos são sábios e que os adolescentes deveriam ensiná-los a “mecher” na internet. Um fato que nos chamou a atenção foi o modo verbal imperativo utilizado na conclusão “Adolescentes **parem** de fazer”, “pais **ajudem**” (grifos nossos), configurando uma forma de injunção (o que nos leva a inferir que o aluno quis concluir que os adolescentes não devem fazer cirurgia, provavelmente pelos riscos, e que os pais devem ajudar os filhos para que estes não vivam plenamente suas fases).

Exemplo 05

PREMISSA

O mundo que vivemos hoje está cada vez mais tecnológico, o tempo está cada vez mais tecnológico, o tempo está passando de forma veloz e as fases da vida também evoluem.

ARGUMENTO (S)

(...) os velhos de hoje acabam se anulando a ponto de acharem que o saber (experiência) estão com os jovens. Por não saberem mexer nas tecnologias de hoje, eles acabam concordando que o saber realmente está com os jovens. (...)

Outra fase é a adolescência, época de grandes mudanças (...) É por essa razão que os adolescentes de hoje estão recorrendo a cirurgia plástica para obterem bons resultados diante de uma deforma. (...)

Uma outra fase gostosa da nossa vida é a infância (...) mas a infância de ultimamente mostra, com clareza o que as crianças de hoje querem: serem quem não são, ou seja, jovens como eu.

CONCLUSÃO

Bom, dando a minha ideia, na minha opinião geral sobre esses fatos de hoje, eu acho que todos nós cidadão da nossa sociedade devemos viver cada fase, cada época, cada momento da nossa vida que estamos (...). (T 3)

No exemplo 05, a premissa apresentada é a de que o tempo está passando de forma veloz e as fases da vida também evoluem (ficando subentendida a mesma ideia defendida nos outros textos de que deve-se viver plenamente cada fase). Os argumentos utilizados também não diferem muito dos apresentados nos outros exemplos, visto que defendem que os idosos não sabem utilizar as novas tecnologias (assim como no exemplo 04), que os adolescentes estão recorrendo a cirurgias plásticas e que as crianças querem ser jovens (no sentido de serem mais velhos do que são). A conclusão direciona, assim como os outros textos, para a ideia de que cada fase deve ser vivida plenamente.

Podemos perceber, nos exemplos apresentados que: as premissas basicamente são a mesma – as crianças, os adolescentes e os idosos não estão vivendo sua fase da vida; os argumentos apresentados, também giram em torno das mesmas ideias – crianças querem ser adultas, adultos querem ser jovens e idosos querem ser jovens e de que os idosos não dominam as novas tecnologias; os argumentos são pouco produtivos e não sustentam com muita precisão a premissa; as conclusões apresentadas são, na verdade, uma espécie de retomada da premissa, não configurando exatamente em uma “nova tese”, ou seja não houve um processo de inferência, propriamente dito, dos argumentos que orientasse para uma conclusão, houve apenas a retomada da tese.

Existem ainda, no *corpus* analisado, textos que apresentam apenas duas fases da sequência argumentativa, como podemos verificar no exemplo 06 que apresenta apenas argumentos e conclusão e nos exemplos 07 e 08 que só apresentam premissa e argumentos, como podemos verificar a seguir:

Exemplo 06

ARGUMENTO (S)

Os idosos são pessoas com quem podemos aprender novas coisas das quais não sabemos. Por isso temos que respeitar e deixar-los viver cada fase de vida (...)

O adolescente tem que viver também cada fase de vida pois crianças e adolescentes não é diferente dos mais velhos. É por isso que temos que ter cuidado com os adolescentes porque a fase que estão é muito difícil.

As crianças também precisam viver a sua fase de vida aproveitar sua infância e desfrutar das coisas boas que é ser crianças. (...)

CONCLUSÃO

Podemos melhorar tudo isso que tá acontecendo ajudando os idosos crianças e adolescentes a viver cada fase de suas vidas por que é bom aproveitar (...) **(T 23)**

No exemplo 06, encontramos apenas argumentos e conclusão, não havendo premissa, nem contra-argumento. Entendemos, então, que a premissa fica subtendida e se assemelha a de textos anteriormente analisados (a de que “crianças, adultos e idosos devem viver plenamente cada fase), visto que cada argumento defende essa ideia.

Já nos outros dois exemplos a seguir (07 e 08), apenas as fases de premissa e argumentos estão presentes, não havendo contra-argumento, nem conclusão.

Exemplo 07

PREMISSA

Na minha opinião cada um tem que viver de acordo com sua idade (...)

ARGUMENTO (S)

as crianças ven do jeito que os adultos se comunicam (...) algumas crianças Brincam de se maquear cuidar de Bonecas mais tem algumas crianças não sorbe mas como Brincar.

(...) alguns jovens não querem ser adultos por pensarem que vão perder experiencias outros não querem ser porque tem medo da forma natural de falecer.

os idosos antigamente era uma fonte de conhecimento para os mais novos (...) **(T 7)**

No exemplo 07, o sujeito parte da premissa de que cada pessoa deve viver de acordo com sua idade, também se assemelhando aos demais textos já analisados. O argumento utilizado, de que as crianças brincam de se maquiar e algumas não sabem mais brincar, defende adequadamente a tese apresentada, porém os argumentos de que os jovens não querem ser adultos por pensarem que vão perder experiências ou pelo fato de terem medo de falecer e de que os idosos eram fonte de conhecimento para os mais novos não sustentam adequadamente a tese, uma vez que o fato de os idosos terem sido, no passado, fonte de sabedoria e não o serem, na atualidade, não significa dizer que eles não vivem plenamente sua fase.

Exemplo 08

PREMISSA

Hoje em dia, crianças, adolescentes e idosos não estão vivendo plenamente suas fases, por conta de vários fatores.

ARGUMENTO (S)

(...) as crianças de hoje em dia, as crianças não estão vivendo suas fases de infância, por conta de se preocuparem mais com o futuro do que com o presente, elas se preocupam muito com o que vai ser quando adulto ou o que vai estudar futuramente.

Os adolescentes também não estão vivendo sua fase, por conta de quererem mudar suas aparências para ficarem popular

(...) muitos idosos estão sendo desprezados por conta da ciência e da tecnologia ter aumentado muito nos últimos anos (...) (T 18)

Já no exemplo 08, é defendida a tese de que crianças, adolescentes e idosos não estão vivendo plenamente suas fases e são elencados os argumentos de que as crianças estão mais preocupadas com o futuro e, por isso, não vivem sua fase; de que os adolescentes querem mudar a aparência para serem mais popular e de que idosos estão sendo desprezados por conta dos avanços tecnológicos, para defender a tese, sendo que este último argumento não a sustenta adequadamente.

Em outros textos encontramos uma estrutura mais precária ainda, apresentando apenas uma das fases da premissa – os argumentos, como podemos

verificar nos exemplos 09, 10 e 11. Percebemos, entretanto, que, assim como no exemplo 06, a premissa fica subentendida, como podemos observar:

Exemplo 09

ARGUMENTO(S)

As crianças estão diferente querendo ser adultos antes do tempo hoje em dia ninguém brinca mais de nada só querem saber de jogar em celular, ficaram sem infância (...)

Adolescentes não respeitam mas os pais como antigamente eles querem mandar em seus próprios pais os desrespeitando por isso que as crianças não tem mais infância como as de antigamente tinham. (T 17)

No exemplo 09, notamos que são apresentados apenas argumentos. Nesse caso, percebemos que esses argumentos parecem defender a tese (subentendida), assim como também já notado no exemplo 06, de que “crianças, adultos e idosos devem viver plenamente cada fase”. No exemplo em análise, o aluno(a) defende que as crianças perdem a infância ao ficar somente utilizando o celular e que adolescentes não respeitam os pais como antigamente. Estes argumentos, porém não encaminham para nenhuma conclusão, o que era de se esperar, visto que não foi apresentada nenhuma premissa.

Exemplo 10

ARGUMENTO(S)

os velhos ultimamente estão muitos abandonados, esse adolescentes de hoje esto muito evoluído na tecnologia ultimamente estão deixando a sua sabedoria dos velhos tempo (...)

os adolescentes estão muito evoluídos na tecnologia não querem mais saber de respeitar pai e mãe eles não querem viver suas fase e sim a fase de adulto (...)

as criança ultimamente querem ser criança elas estão evoluindo muito rapindo, elas não sabe que elas tem que viver em seu tempo (...) (T 20)

No exemplo 10, também são apresentados apenas argumentos, ficando subentendida a mesma tese que no exemplo 09. Os argumentos defendidos são de que os idosos estão abandonados e os jovens evoluídos por causa da tecnologia, de

que os adolescentes não respeitam mais os pais e de que as crianças estão evoluindo muito rápido. Percebemos aí, implicitamente, que os argumentos direcionam para a questão de que o avanço tecnológico fez com que as pessoas mudassem e, por isso, não vivem adequadamente cada fase da vida.

Exemplo 11

ARGUMENTO(S)

As crianças de hoje em dia tão tudo querendo ser adultas querendo ir para festas toma bebidas alcoolicas se maquiar meninas de 11, 12, 13 anos querendo namorar com meninos com a idade mais elevadas (...)

Os jovens de hoje so porque seus amigos achão eles feios (...) so por causa disso eles (a) querem se matar, ficar com depressão e etc... tem jovens que pensão ate em fazer cirurgia (...)

Já os mais velhos querem o respeito de volta que niquem quer nem saber deles muitos são abandonados nas ruas ou são abandonados no azilo (...) (T 22)

Já o exemplo 11, assim como os exemplos 09 e 10, apresenta somente argumentos em defesa da suposta premissa de que “crianças, adultos e idosos devem viver plenamente cada fase”. Ao afirmar que as crianças de hoje estão querendo ser adultas; que os jovens pensam cirurgia plástica e até em suicídio, quando os amigos os consideram feios e que os idosos não têm o respeito dos mais jovens que os abandonam, o texto confirma essa nossa suposição. Ele, porém, não direciona para uma conclusão ou nova tese, como já antecipamos.

A partir das análises, confirmamos a nossa hipótese de que os sujeitos não dominam adequadamente a sequência argumentativa do texto, não contemplando todas as fases, como previsto nos pressupostos de Bronckart (1999), ficando todos os textos no nível II desta categoria, correspondendo à sequência argumentativa incompleta, ou seja, que não apresenta todas as fases previstas para a sequência, devido, principalmente, ao fato de que a grande maioria dos textos não apresentou contra-argumentos. Isso demonstra o que Bronckart (1999) já preconizava: que há uma simplificação para esse modelo prototípico, podendo passar da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, podendo também haver a explicitação da tese anterior, o entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos. Nenhum dos textos analisados foi classificado no Nível I, correspondente à

sequência argumentativa completa, assim como também nenhum foi classificado no Nível III, o qual compreende os textos que não apresentam a sequência argumentativa.

Com essa análise, também foi possível perceber que a maioria dos textos apresenta um “padrão” semelhante, no qual, em sua maioria, são apresentados uma premissa: “Crianças, jovens, adultos e idosos não estão vivendo cada fase de suas vidas”; argumentos: destacados em dois ou mais parágrafos, destacando cada fase da vida (crianças, jovem, adulto, idoso) que tentam justificar a tese inicial e uma conclusão: que, na verdade, apenas retoma a tese inicial. Acreditamos que isso se deve ao fato de que, possivelmente, os alunos se basearam na atividade de produção do gênero artigo de opinião apresentada no livro, principalmente no que diz respeito ao “Desenvolvimento do tema” em que se propõe aos alunos que anotem problemas detectados na forma como vivem crianças, jovens, adultos e idosos na nossa sociedade, para que posteriormente eles utilizem essas anotações na produção do texto.

Como afirmamos anteriormente, nenhum dos textos analisados se enquadra no modelo prototípico proposto por Bronckart (1999), entretanto, mesmo tendo ciência de que qualquer tentativa que vise construir um “modelo” prototípico possa ter suas limitações, consideramos que a proposta do autor aqui utilizada como base teórica, sustenta-se numa análise criteriosa de dados e, portanto, nos foi uma base muito produtiva.

Uma implicação para o ensino dos gêneros textuais decorrente dessa análise é a operacionalização do estudo da sequência argumentativa, por meio da exploração do gênero artigo de opinião, o que possibilitaria ao aluno autonomia ao redigir seu próprio texto argumentativo, inclusive de gêneros distintos ao Artigo de opinião, mas que tenham a sequência argumentativa como base principal.

Com as análises, também verificamos a necessidade de se fazerem algumas adaptações às proposições de Bronckart (1999), como por exemplo, considerar o acréscimo de uma contextualização do tema, visto que o trabalho com os gêneros deve ser realizado, levando-se em consideração situações reais de uso da língua, que se organiza tendo em vista o contexto, os interlocutores, o conteúdo temático, a construção composicional do gênero e o estilo, conforme orientam Bakhtin (2011) e Bronckart (1999). Sendo assim, é importante que o articulista situe o leitor acerca da problemática abordada – o que não foi percebido nos textos.

Consideramos também importante, um maior aprofundamento do estudo sobre a construção dos argumentos, tendo em vista que notamos uma certa superficialidade nos argumentos apresentados; e na construção de contra-argumentos – parte importante em um artigo de opinião, visto que verificamos a ausência de tal fase nos textos analisados. Procuramos, portanto, levar em consideração todas essas lacunas em nossa proposta de intervenção.

5.2 A conexão

A segunda categoria analisada foi a conexão (C2), a qual faz parte dos mecanismos de textualização, que, de acordo com Bronckart (1999) colabora com a marcação das grandes articulações de progressão temática e se realiza por meio de um subconjunto de unidades que o autor denomina de “organizadores textuais”. Ainda de acordo com o autor, esses mecanismos de conexão são responsáveis por realizar as relações entre estruturas e por explicitar as relações existentes entre os diversos níveis de organização textual. Tais mecanismos podem ser aplicados às transições entre sequências textuais (nesse caso, os organizadores textuais assumem uma função de segmentação), entre frases de uma sequência (nesse segundo caso, assumem uma função de demarcação ou balizamento) ou às articulações mais locais entre frases (nesse terceiro caso, assumem uma função de empacotamento). Além disso, esses organizadores podem articular duas ou várias frases sintáticas em uma só frase gráfica, exercendo, nesse caso, uma função de ligação (justaposição, coordenação) ou de encaixamento (subordinação).

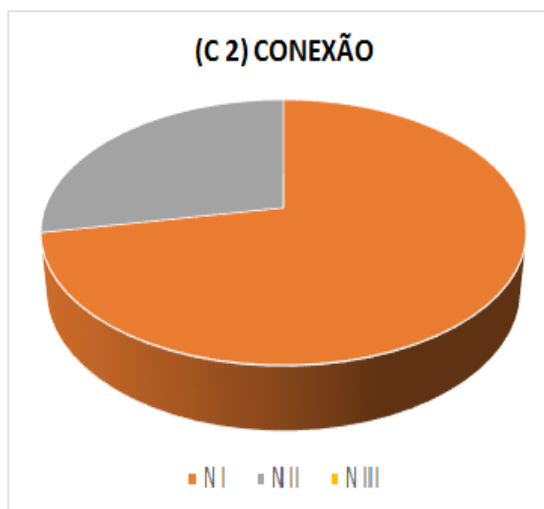
Os organizadores textuais, conforme Bronckart (1999), podem ser agrupados em quatro categorias principais: a- advérbios ou locuções adverbiais com caráter transfrástico (que podem marcar a segmentação, o balizamento e o empacotamento); b- um subconjunto de sintagmas preposicionais (que também podem marcar a segmentação, o balizamento e o empacotamento); c- as conjunções ou locuções coordenativas (que podem marcar o empacotamento e/ou ligação e, às vezes, balizamento); d- as conjunções ou locuções subordinativas (que podem marcar o encaixamento).

Os textos produzidos pelos alunos foram aqui analisados por meio da descrição e análise dos mecanismos de textualização (mais precisamente a conexão) presentes nos exemplares de artigos de opinião, verificando o

estabelecimento da coerência temática. Em nossa análise, porém, detivemo-nos nos organizadores textuais que colaboram para a argumentatividade os quais denominamos de operadores argumentativos, com base em Koch (2006), os quais já foram explicitados no item 3.2.1 que tratou da conexão.

Podemos observar a classificação dos textos nos seus respectivos níveis para a categoria no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Conexão



Fonte: Autora (2019)

Apresentamos, inicialmente, a análise dos operadores argumentativos que foram mais recorrentes em nosso *corpus*, em seguida, analisamos algumas inadequações no uso dos operadores no que diz respeito à relação semântico-pragmática pretendida e/ou realizada pelos alunos e, por fim, tratamos sobre outras ocorrências que mereceram destaque, considerando o objeto de estudo.

O quadro a seguir traz a frequência de uso de cada um dos operadores argumentativos verificados em nosso *corpus*.

Quadro 10: Frequência dos operadores argumentativos

Conectores	Frequência	Porcentagem
E	41	19,24%

Porque	44	20,65%
Também	11	5,16%
Pois	16	7,5%
Mas	22	10,32%
Por outro lado	1	0,46%
Então	4	1,87%
Assim	3	1,40%
Já	9	4,22%
Se	2	0,93%
Principalmente	2	0,93%
Sendo assim	3	1,40%
Em vez de	1	0,46%
Com isso	1	0,46%
Por isso	4	1,87%
Por conta de	10	4,69%
Seja... seja	1	0,46%
Ou seja	5	2,34%
Para que	1	0,46%
Primeiro/Primeiramente	2	0,93%
Segundo	1	0,46%
Terceiro	1	0,46%
Conclusão/Pode-se concluir	5	2,34%
Por...	8	3,75%
Outra	1	0,46%
Ao/Pelo contrário	3	1,40%
Por causa	2	0,93%
Mais que (do que)	3	1,40%
E não	2	0,93%
Não só...mas também/sim	2	0,93%
Como (se)	1	0,46%
E nem	1	0,46%

Fonte: Autora (2019)

Verificamos, no total, 213 operadores argumentativos, nos textos analisados, distribuídos através de 26 formas utilizadas pelos alunos, dentre as quais, a mais frequente foi o *porque*, responsável por 44 das ocorrências (20,65%). A segunda

mais frequente foi o *e* com 41 das ocorrências (19,24%). Ainda merecem destaque, em termos de uso, o *mas* com 22 utilizações (10,32%) e o *pois* com 16 (7,5%).

O primeiro aspecto que pode ser destacado refere-se ao uso das relações de explicação ou justificativa em relação ao enunciado anterior, com o uso mais recorrente do operador argumentativo *porque*. Esse fato nos fez concluir que isso se deu, devido ter sido mais recorrente, nos textos, na fase dos argumentos (da sequência argumentativa), conforme pudemos verificar na análise da categoria anterior (C1), cuja materialização linguística pode acontecer mediada por articuladores indicadores de explicação. É o que pudemos constatar nos exemplos abaixo:

Exemplo 01

Já os idosos tão sendo jogados de lado porque muita gente pensa que só porque eles não estão muito atualizados eles não sabem de nada, mais pelo contrário não é só porque eles não estão muito atualizados que eles não sabem de nada [...] (T 15)

No exemplo 01, notamos a relação de causalidade no uso do operador *porque* quando o aluno tenta mostrar que a causa de os idosos serem “jogados de lado” é o fato de as pessoas pensarem que eles não estão atualizados e a causa de as pessoas pensarem isso é o fato de acharem que os idosos não sabem de nada.

Exemplo 02

Os idosos de antigamente eram respeitado pelos jovens porque eles tem muita experiência da vida. Mais nesses últimos anos eles estão perdendo o respeito dos jovens, porque os jovens de hoje estão se achando mais inteligente e experiente[...] (T 16)

Verificamos também a relação de causalidade no exemplo 02, produzida pelo operador *porque* ao se colocar como causa de os idosos de antigamente serem respeitados, o fato de eles terem muita experiência de vida. Além disso, aponta-se como causa para o fato de os idosos estarem perdendo o respeito atualmente, o fato de os jovens se acharem mais inteligentes e experientes.

Exemplo 03

[...] as formas das pessoas pensarem estar muito errado porque isso também ofende os mais velhos e eles começam a pensar que eles não serve para nada e isso pode deixar eles muito triste porque muitas pessoas não acredita que eles tem conhecimento e isso é muito triste de verdade porque é como tivesse deixando eles de lado[...] muitos adolescentes podem um dia não aceitar a sua aparência e faz cirugia plastica isso é muito triste porque eles devem aceitar a sua aparência e eles tem que parar de fazer isso porque isso é muito feio [...] (T 25)

Já no exemplo 03, verificamos uma utilização muito produtiva do operador *porque*. Percebemos uma relação de explicação produzida pelo *porque*, quando justifica-se o erro da forma como as pessoas pensam com o fato de essa forma de pensar ofender os mais velhos. Verificamos, logo em seguida, uma relação de causalidade do uso do operador *porque* quando o aluno tenta estabelecer uma relação de causa e consequência, respectivamente, entre o fato de as pessoas não acreditarem que “eles” (os idosos) não tem muito conhecimento e o fato de eles ficarem tristes. Ainda se estabelece relação de explicação do fato de ser muito triste as pessoas pensarem que os idosos não “servem pra nada” pelo fato de isso ser como estar “deixando eles de lado” (os idosos). Em outro trecho, há também uma relação de explicação do fato de ser muito triste os adolescentes não aceitarem sua aparência e fazerem cirurgia plástica pelo fato de eles (adolescentes) deverem aceitar a aparência que eles têm, atribuindo-se a isso, também, a explicação de que é “muito feio”.

O segundo operador mais usado foi o *e*, que correlaciona enunciados que formam argumentos, os quais apontam para uma mesma conclusão. Analisemos os exemplos a seguir, os quais utilizam, de maneira mais recorrente, o articulador *e*.

Exemplo 04

[...] a criança tem que ser criança e aproveitar sua fase, adolescente deve ser como eles são e idosos tem que ser idoso e merecem todo o respeito que é seu direito. (T 11)

Percebemos, no exemplo 04, a utilização recorrente do operador *e* na sua função de adição de ideias que convergem para uma mesma conclusão. O uso dessa conjunção sugere a intenção de o aluno acrescentar ideias convergentes às

que vêm desenvolvendo, no intuito de levar o leitor à conclusão de que cada pessoa deve viver plenamente a fase em que estão, o que nos leva a analisar tal uso como a tentativa de defesa do ponto de vista apresentado no texto. Como exemplo, no primeiro caso, ligando a ideia de que a criança tem que ser criança com a ideia de que deve aproveitar a fase. No segundo caso, ligando a ideia de que adolescentes devem ser como são com a ideia de que o idoso tem que ser idoso. No terceiro caso, porém, notamos uma relação que nos parece ser de causa e consequência, sendo a causa, o fato de ser idoso e a consequência o fato de merecer todo o respeito, por ser seu direito, o que caracteriza uma inadequação.

Exemplo 05

As crianças de antigamente brincavam mais e não ligavam para a aparência [...] as crianças de hoje estão com outros pensamentos porque estão brincando novos e já estão se maquiando utilizando roupas e sapatos de pessoas mais velhas estão perdendo a infância muito rápido. (T 16)

No exemplo 05, notamos que o operador *e* promove o acréscimo de ideias. No primeiro caso, acrescenta a ideia de que as crianças de antigamente não ligavam para a aparência à ideia de que elas brincavam mais. Na segunda ocorrência, acrescenta a ideia de que as crianças já estão se maquiando à ideia de que elas estão “brincando novos”. Já na terceira ocorrência, o *e* apenas liga duas palavras com mesma função sintática (roupas/sapatos).

Exemplo 06

A criança tem e deve aproveitar cada segundo de sua vida, seja brincando, correndo, chorando e se divertindo. [...] (T 19)

A juventude é a parte em que você começa a ter responsabilidade nos estudos e em tudo que for fazer. [...]

Em sua ocorrência no exemplo 06, percebemos que o operador *e* liga termos de mesma função sintática e promove o acréscimo de ideias. Na primeira ocorrência, liga as orações que giram em torno dos verbos *tem* e *deve*. Na segunda, liga as orações “chorando” e “se divertindo”. Na terceira, o *e* acrescenta uma ideia a

outra: “ter responsabilidade nos estudos” e “(ter responsabilidade) em tudo que vai fazer.

Quanto à forma *mas*, a qual, segundo Koch (2006), “apresenta-se por meio de enunciados de orientações argumentativas diferenciadas, contrapondo-os e direcionando a conclusões contrárias”, pudemos verificar que foi o terceiro operador argumentativo mais utilizado, como podemos constatar nos seguintes trechos:

Exemplo 07

[...] antigamente as crianças pensavam em brinca, pula corda, pinta etc... mais hoje em dia elas pensam agora er em se maquia, arrumar cabelo em fica bonita[...] (T 4)

No exemplo 07, o *mas* contrapõe o pensamento das crianças de hoje com o das de antigamente: pensar em se maquiar, arrumar o cabelo e ficar bonita, em contraposição ao fato de pensar em brincar pular, pular corda e pintar.

Exemplo 08

Os adultos [...] as vezes eles se comportam como jovens, falam como jovens mais se esquecem de suas responsabilidades.

[...]

Eles são pessoas com mais experiência, já viveram muito, mais as vezes, eles (não são) estão sendo bastante desvalorizados. (T 5)

No exemplo 08, na primeira ocorrência, há uma inadequação, pois o fato de os adultos se esquecerem de suas responsabilidades não se contrapõe à ideia de que eles às vezes se comportam e falam como jovens. Cabe, então, uma conjunção de valor consecutivo, visto que o fato de os jovens às vezes se comportarem e falarem como jovens teria como consequência o fato de eles se esquecerem de suas responsabilidades. Na segunda ocorrência, percebemos a contraposição entre a ideia de que os idosos não são valorizados, com a ideia de que eles têm experiência e que viveram muito. Nessa ocorrência, embora haja inadequação ortográfica, observamos, de maneira subentendida, que o aluno atribui a ideia da valorização ao fato da experiência de vida dos idosos e que, portanto, eles deveriam ser valorizados, tendo em vista a experiência que possuem.

Exemplo 09

Os idosos de antigamente eram respeitado pelos jovens porque eles tem muita experiencias de vida. Mais nesses últimos anos eles estão perdendo o respeito dos jovens [...]

As crianças de antigamente brincavam mais e não ligavam para a aparência, mais as crianças de hoje estão com outros pensamentos porque estão brincando novos [...](T 16)

Assim como em 08, no exemplo 09, há inadequação ortográfica na escrita do *mas*, entretanto, em ambas as ocorrências, o operador cumpre sua função de contrajunção, ao ligar enunciados de orientações argumentativas diferenciadas. Na primeira ocorrência, contrapõem-se as ideias de que os idosos de antigamente eram respeitados e os de hoje, não. Já no segundo uso, opõem-se as ideias de as crianças de antigamente não ligavam para a aparência e as de hoje pensam diferente.

É importante salientar que o operador *mas* foi frequentemente escrito na forma *mais*, revelando uma inadequação ortográfica.

O operador *pois*, que assim como o *porque*, “manifesta-se pela justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior”, de acordo com Koch (2006), também foi utilizado, com um total de 16 ocorrências. Seu uso pode ser constatado nos seguintes trechos:

Exemplo 10

A criança, o jovem, o adulto e o idoso tem que viver a fase em que estão. Pois se não for assim, pode ser prejudicial ao corpo e ao psicologico na minha opinião.

[...]

Muitos jovens fazem cirurgias plásticas para mudar seu aspecto fisico pois são obcecados por beleza, eu acho. (T 10)

Na primeira ocorrência no exemplo 10, o uso do *pois* justifica a opinião defendida pelo aluno de que a criança, o jovem, o adulto e o idoso devem viver a fase em que estão, explicando que, do contrário, pode ser prejudicial. Na segunda

ocorrência, o operador também cumpre sua função ao introduzir a justificativa para o fato de os jovens fazerem cirurgias plásticas, alegando a obsessão pela beleza.

Exemplo 11

É errado querer crescer antes do tempo pois depois que cresce quer voltar a ser quem era [...] (T 19)

Em sua única ocorrência no exemplo 11, o uso do *pois* ocorre para justificar a ideia defendida de que é errado querer “crescer” antes do tempo, alegando que, quando isso ocorre, a tendência é o desejo de voltar ao que era antes.

Exemplo 12

[...] as crianças estão mudando ao seu longo tempo, pois pra mim estão exagerando demais no estilo de vida e na aparência também.

[...]

Os adultos eles já teêm o que fazer pois alguns estão nos seus trabalhos e outros vivendo há seu trabalho artísticos [...] (T 21)

No exemplo 12, nas duas ocorrências, há uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior.

O operador *também*, que, segundo Koch (2006), manifesta-se por meio de um enunciado posterior, que expressa uma generalização do fato anterior ou uma extensão da ideia nele contida, foi utilizado em alguns trechos:

Exemplo 13

O adolescente tem que viver também cada fase de vida [...]

As crianças também precisam viver a sua fase de vida [...] (T 23)

Nesse exemplo, nas duas ocorrências, percebemos que o operador *também* expressa uma extensão da ideia contida em parágrafos anteriores. No primeiro caso, estende a ideia defendida no parágrafo anterior (relativa aos idosos) e, na segunda ocorrência, estende a ideia defendida no parágrafo anterior (relativa aos adolescentes)

Exemplo 14

[...] alguns dos adolescentes já querem ser adultos, para terem seu próprio (...) inteiro e também de querer viver sua vida plenamente[...]

[...] famosos que podem alguns ter os melhores trabalhos e também seu direito de ter o respeito por sua própria pessoa.

[...] idosos devem o máximo de respeito e também o direito de ter o respeito ao seu longo do tempo. (T 21)

Já no exemplo 14, chamou-nos a atenção a utilização do operador *também* sempre em conjunto com o *e*, o que nos pareceu ter a intenção de reforçar a extensão de ideias anteriores.

Foi razoavelmente recorrente, também, o uso do operador *por conta de...* como podemos verificar nos exemplos:

Exemplo 15

Primeiramente às crianças, hoje em dia, às crianças não estão vivendo sua fase de infância, por conta de se preocuparem mais com o futuro do que com o presente [...]

Os adolescentes também não estão vivendo sua fase, por conta de quererem mudar suas aparências para ficarem popular [...]

Agora os idosos, muitos idosos estão sendo desprezados por conta da ciência e da tecnologia ter aumentado muito nos últimos anos[...] (T 18)

Em todas as ocorrências no exemplo 15, notamos que esse operador apresenta valor causal, podendo ser substituído pela conjunção *porque*. Na primeira ocorrência, introduz a causa de as crianças não estarem vivendo sua fase de infância. Na segunda, introduz a causa de os adolescentes não estarem vivendo sua fase. Já na terceira ocorrência, introduz a causa de os idosos estarem sendo desprezados.

Exemplo 16

[...] tem jovens que pensão até em fazer cirurgia plástica muitos no meio da cirurgia não resistem por conta da dor [...] (T 22)

No exemplo 16, o operador *por conta de* também expressa um valor causal, assim como no exemplo 15, introduzindo a causa de muitos jovens não resistirem à cirurgia plástica.

Exemplo 17

Alguns anos atrás os idosos eram mais procurados e considerados mais experientes, mais por conta do avanço tecnológico e avanço nos estudos os jovens estão mais inteligentes [...] (T 24)

Assim como nos outros exemplos apresentados, no exemplo 17, o operador *por conta de* também expressa um valor causal, introduzindo a causa de os jovens estarem “mais inteligentes”.

Outro operador argumentativo recorrentemente utilizado foi o *por que*, assim como o *por conta de*, apresenta valor causal, podendo ser substituído pela conjunção *porque*. É o que podemos notar nos exemplos a seguir:

Exemplo 18

Os idosos por serem mais velhos são mais experientes, antigamente os mais jovens respeitavam por suas sabedoria mais agora por os idosos não se atualizarem a vida moderna os jovens acham que se saberem materias como matemática e português entre outras matérias acham que não precisam da sabedoria e esperiencia dos idosos. (T 4)

No exemplo 18, o *por* introduz, respectivamente, a causa para os fatos de que os idosos de antigamente eram mais respeitados pelos jovens, de que os jovens respeitavam os mais velhos e de que os jovens acham que sabem mais. Na segunda ocorrência, porém o uso da preposição *por*, seguida do artigo definido os está inadequado.

Exemplo 19

Os próprios idosos se acham inferiores por não saber mexer na tecnologia [...] (T 16)

No exemplo 19, o *por* introduz a causa de os idosos se acharem inferiores, a qual, segundo o aluno, consiste no fato de o idoso não saber utilizar a tecnologia.

Exemplo 20

Nos dias de hoje muitas crianças querem ser adultas por ver meninas mais velhas que elas se maquiando, fazendo os cabelos, saindo pra festas e por as crianças estarem vendo essas meninas se arrumando e se maquiando elas ja querem ser adultas ou adolescentes [...] (T 13)

No exemplo 20, assim como nos exemplos anteriores, o *por* também estabelece uma relação causal. O operador introduz, nas duas ocorrências, a causa para o fato de muitas crianças quererem ser adultas, sendo que essa justificativa até se repete.

O operador *ou seja*, que expressa uma especificação ou exemplificação e, segundo Koch (2006), manifesta-se por meio de um segundo enunciado, que particulariza e/ou esclarece uma declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro, também foi verificado em nosso *corpus* de maneira razoável, como podemos constatar nos exemplos a seguir.

Exemplo 21

As crianças devem ter um pouco de responsabilidade e de respeito mais tem muita gente, ou seja, crianças já querendo ser adultos [...]

Os adolescentes estão pois ainda e claro rapidamente mudando seu estilo de vida, ou seja, fase de crescimentos, maturidade [...]

Os adultos eles já teêm o que fazer pois alguns estão nos seus trabalhos e outros vivendo há seu trabalho artísticos, ou seja, famosos que podem alguns ter os melhores trabalhos [...] (T 21)

No exemplo 21, o *ou seja*, em todas as ocorrências, esclarece um termo citado anteriormente: *crianças* para *muita gente*; *fase de crescimento*, *maturidade* para *estilo de vida* e *famosos* para “*trabalho artísticos*”.

Exemplo 22

Essa é a parte da vida em que o jovem precisa crescer não só no tamanho mas sim na mente e no comportamento, ou seja, parar de agir como criança que não sabe o que quer [...] (T 19)

Já no exemplo 22, o *ou seja* esclarece uma declaração de ordem mais geral apresentada anteriormente. No caso, esclarece a ideia de que o jovem precisa crescer não só no tamanho mas também na mente e no comportamento.

Outros operadores como *não só...mas sim*, *pelo contrário* e *ao contrário*, além de outros, foram também verificados no *corpus*, em menor frequência de uso, porém, de maneira significativa, contribuindo para a instauração da argumentatividade, como podemos constatar nos exemplos a seguir.

Exemplo 23

Essa é a parte da vida em que o jovem precisa crescer não só no tamanho mas sim na mente e no comportamento [...] (T 5)

Exemplo 24

[...] não é só porque eles não estão muito atualizados que eles não sabem de nada pelo contrário eles tem conhecimento que agente nem imagina. (T 15)

Exemplo 25

Os adultos, ao contrário da criança e do adolescente, as vezes eles se comportam como jovens [...] (T 19)

A presença desses operadores argumentativos nos exemplos 23, 24 e 25 demonstra um bom uso, pois imprime maior força argumentativa ao enunciado.

Após a análise dos dados acima percebemos que, apesar do uso significativo da maioria dos articuladores, em alguns casos não se verificou o estabelecimento da relação discursiva-argumentativa esperada, comprometendo, assim, o sentido pretendido pelo autor do texto, ou seja, o emprego de um operador inadequado não garantiu a coerência textual. A respeito disso, Antunes (2017, p. 57-58) afirma que

(...) essa conexão – expressa no nível da sintaxe (ou seja, aparecendo na linha da superfície onde as palavras estão combinadas) – também atinge o nível semântico, isto é, o nível dos sentidos do texto, pois todos aqueles “marcadores”, além de cumprirem o papel de conectores, expressam sentidos; tem significados, portanto.

Podemos constatar essa inadequação nos exemplos a seguir.

Exemplo 26

[...] os idosos são sábios sim, sabem mais ou menos de tecnologia não são todos, mais os jovens deveriam aprende que eles tem mais idade e isso é mais difícil [...] (T 9)

Ao analisarmos o articulador *mas* (escrito *mais*) no exemplo 26, verificamos que ele não cumpre a função de contrajunção, ou seja, de introduzir um enunciado de orientações argumentativas contrapostas ao anterior. Percebemos, portanto, um uso inadequado deste articulador, tanto na questão ortográfica, quanto em relação ao sentido pretendido.

Exemplo 27

Os adolescentes estão pois ainda e claro rapidamente mudando seu estilo [...] (T 21)

Notamos, no exemplo 27, que o articulador *pois* está totalmente inadequado, visto que não estabelece a relação de justificativa ou explicação em relação ao enunciado anterior e ainda provoca um truncamento na frase.

Também nos chamou a atenção o relativamente frequente uso do *onde*, o qual refere-se à ideia de lugar. Nos exemplos a seguir, porém, percebemos que esse uso não foi adequado.

Exemplo 28

Uma outra fase gostosa da nossa vida é a infância, uma época onde não nos preocupamos com nada [...] (T 3)

Nesta passagem, a inadequação ocorre pois o *onde* refere-se à palavra *época*, que não corresponde a lugar, e sim a tempo. Um uso mais adequado seria, por exemplo, do termo *em que*.

O mesmo acontece no exemplo 29, a seguir, no qual também verificamos o uso do *onde*, referindo-se a um termo que remete a uma ideia de tempo e não de lugar.

Exemplo 29

A fase da Criança, melhor de todas as fases da vida, onde você só pensa e ser feliz [...] (T 6)

Outro aspecto relevante que observamos foi o fato de que, com o intuito de deixar clara a sua opinião e garantir que o leitor a perceba, grande parte dos alunos recorreu ao uso de expressões responsáveis por essa explicitação. Verificamos que as expressões mais utilizadas foram *dando a minha ideia...*, *Então no meu ponto de vista...*, como podemos constatar nas ocorrências que seguem.

Exemplo 30

Bom dando a minha ideia, a minha opinião geral sobre esses fatos de hoje, eu acho que todos nós cidadãos devemos viver cada fase, cada época, cada momento da nossa vida [...] (T 3)

Exemplo 31

Então no meu ponto de vista, A Criança, O Jovem, O adulto é o Idoso, tem que viver na fase em que estão. (T 5)

Exemplo 32

Então, no meu ponto de vista, não só eu tem esse pensamento de que cada um tem que viver sua fase [...] (T 10)

Dentre os muitos elementos de conexão textual utilizados nos pelos alunos, chamaram a atenção, também, aqueles que comumente são utilizados para o estabelecimento de relações previsíveis no texto, como por exemplo, da transição do desenvolvimento para a conclusão do texto. Para estabelecer a passagem para essa última parte, verificamos que os elementos de conexão mais utilizados foram: *conclusão, minha conclusão é..., conclusões, Bom eu posso concluir, Bom podemos concluir, Com isso pode-se concluir, Com tudo isso pode-se concluir*. Percebemos,

novamente, a necessidade que o aluno teve de deixar explícitas as relações textuais, como se tivesse o intuito de avisar ao leitor e chamar a atenção para tal transição, ou ainda, concordando com Antunes (2017), “Vale chamar a atenção para o fato de que existem sequências de enunciados que já são prototípicas de certas situações e, por isso já são normalmente esperadas”, o que nos parece ser o caso, como podemos constatar nos exemplos que seguem.

Exemplo 33

Conclusões: podemos concluir que hoje em dia os jovens os adultos e os idosos não estão vivendo a vida plenamente. (T 2)

Exemplo 34

Conclusão

Minha conclusão é que todas as pessoas devem aproveitar 100% todos os dias de sua vida [...] (T 19)

Exemplo 35

Conclusão os idosos são sábios sim [...] (T 9)

Exemplo 36

Com isso tudo pode-se concluir que agente devemos viver intensamente a nossa fase [...] (T 13)

Exemplo 37

Com isso pode-se concluir que os adolescentes, idosos e crianças não estão vivendo conforme sua fase. (T 4)

Exemplo 38

Bom eu posso concluir que a criança tem que ser criança e aproveitar sua fase [...] (T 11)

Exemplo 39

Bom podemos concluir que tudo mudou, adolescentes não são como antes, crianças e idosos. (T 12)

Exemplo 40

Conclusão: *Entende que, a criança tem que viver a sua fase [...]* (T 14)

No caso do exemplo 34, é possível inclusive perceber que o aluno destaca a palavra “conclusão”, sublinhando-a e alinhando-a no centro da linha, como a reforçar para o leitor que a partir dali se iniciaria, de fato, a conclusão das ideias expostas.

Apesar de a utilização dos articuladores ter sido adequada, na maior parte das ocorrências (em 18 textos), em relação à conexão entre orações, percebemos uma certa inadequação quando o grau de complexidade vai aumentando, principalmente, no que diz respeito à conexão entre períodos e entre parágrafos ou blocos supraparagrafícos. Na grande maioria dos casos, não há uma conexão (no nível da sintaxe) entre os parágrafos, ou seja, cada parágrafo inicia fazendo referência a cada uma das fases da vida (crianças, adolescentes, adultos, idosos), o que é compreensível, visto que a proposta de produção de texto aponta para que o aluno argumente sobre a importância de que cada fase seja vivida plenamente. Essa transição entre parágrafos é feita sem a utilização de nenhum articulador para marcar a relação entre esses parágrafos, como podemos constatar nos exemplos.

Exemplo 41

Muitas pessoas de hoje em dia, não estão vivendo a suas fases [...]

Os jovens de hoje sou querem namorar, querem saber mais que os idosos [...]

Os adolescentes é mesmo que os jovens, respeito os mais velhos [...]

As crianças também, as crianças devem viver o seu tempo [...] (T 1)

Exemplo 42

As crianças devem ter um pouco de responsabilidade e de respeito [...]

Os adolescentes estão pois ainda e claro rapidamente mudando seu estilo [...]

Os adultos eles já teêm o que fazer pois alguns estão nos seus trabalhos [...]

Os idosos já mais velhos alguns não sabem muito da tecnologia [...] (T 21)

Exemplo 43

Temos que olhar para os adultos ou mais velhos de um modo diferente [...]

Os idosos são pessoas como quem podemos aprender novas coisas [...]

O adolescente tem que viver também cada fase de vida [...]

As crianças também precisam viver a sua fase de vida [...] (T 23)

Nos três exemplos acima, verificamos que não há uma conexão entre os parágrafos (no nível da sintaxe), o aluno apenas inicia citando cada fase da vida, criando uma sequência de parágrafos que parecem não ter qualquer relação entre si.

A partir das análises, não confirmamos as nossas hipóteses de que os sujeitos não utilizariam adequadamente os elementos de conexão do texto. Sendo assim, 18 textos (72%) ficaram no nível I desta categoria, correspondendo aos textos com boa articulação, por meio de operadores argumentativos adequados. 7 textos (28%) foram classificados no nível II, pois, apesar de não haver comprometimento em sua progressão, apresentaram articulação mediana, por meio do uso de organizadores textuais com inadequações algumas utilizações inadequadas dos operadores argumentativos ou ainda a ausência desses operadores para fazer a conexão dos parágrafos.

Observamos a explicitação da opinião em praticamente todos os textos analisados. Tal fator pode indicar que os alunos têm certa consciência desse aspecto do gênero, o que comprova que eles não desconhecem sua principal característica. Paralela a essa constatação, percebemos que, apesar de os textos terem utilizado poucos operadores argumentativos, estes marcaram conexões adequadas. Entretanto, observamos também que em algumas partes dos textos esses mecanismos não foram utilizados, como, por exemplo, na marcação das transições entre as fases da sequência ou entre as articulações mais específicas entre frases sintáticas, o que acreditamos evidenciar algumas falhas.

Como já afirmamos anteriormente, constatamos que a grande maioria dos operadores estão associados à parte do texto em que o aluno expõe uma argumentação em defesa de seu ponto de vista, o que já era previsto, já que essa parte, além de ser a que ocupa maior espaço físico do texto, requer o uso de diferentes estratégias linguístico-discursivas, dentre as quais se inclui a seleção e o emprego de elementos que promovam a conexão textual. Já para a elaboração das

demais partes do texto como a introdução e conclusão, para as quais os alunos dedicaram, no máximo, 02 parágrafos, esses elementos de conexão foram menos recorrentes. Essa constatação nos leva a concluir que os alunos dedicaram maior preocupação para a discussão, propriamente dita, da temática que lhes foi proposta. Essa preocupação fez com que eles acabassem não se atentando para o fato de que a produção de um artigo de opinião, assim como de outros gêneros da esfera do argumentar, exige também que se apresente o tema e que se concluam as ideias apresentadas ao longo da discussão.

Após essas análises, constatamos que escolha do operador argumentativo é de extrema importância, pois como afirma Antunes (2017), “Nada no texto está desconectado, solto, sem articulação com qualquer outro elemento. Em todo texto, as coisas vão se retomando, vão criando uma sequência, um fio, uma espécie de continuidade”. São esses operadores que darão a direcionamento do texto e o sentido que terá o próximo enunciado, se a escolha for equivocada, a relação entre os enunciados será inadequada e prejudicará a interpretação do texto. Nesse sentido, é necessário que haja um bom planejamento pedagógico que tenha como foco o aprendizado dos usos da língua, como preconiza Antunes (2017, p. 69),

(...) afastando, naturalmente, aquela prática bem simplista e ainda comum nas escolas (e respaldadas pelos livros didáticos) de apenas descrever cada classe de palavras, com seus esquemas de divisões e subdivisões e seus respectivos nomes, sem ressaltar as funções que as diferentes categorias gramaticais têm no processo de expressão dos sentidos do texto.

Tendo em vista esta perspectiva, a qual julgamos relevante, consideramo-la, no capítulo seguinte que consiste na proposta de intervenção, cujo objetivo principal foi tentar sanar as dificuldades levantadas nas análises realizadas, propondo atividades, por meio das quais o aluno, ao elaborar um texto, atinja o plano semântico global. No próximo item analisamos as modalizações lógica, deôntica, apreciativa e pragmática.

5.3 As modalizações

A terceira categoria analisada foi a das modalizações, que, de acordo com Bronckart (1999, p. 131), são “as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático”. Esses mecanismos têm como objetivo traduzir os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático, a partir de qualquer voz enunciativa. São mecanismos que independem da linearidade e da progressão do texto. Dessa forma, fazem parte da dimensão configuracional, tendo em vista que contribuem para o estabelecimento da coerência interativa do texto, “orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330).

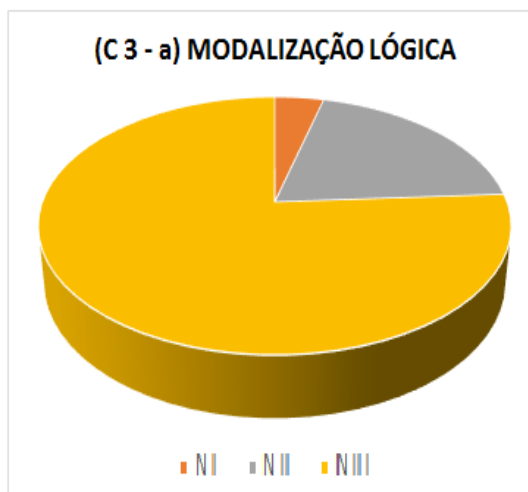
Nesta categoria 3 (C3), analisamos, mais especificamente, as subcategorias (C3-a) modalizações lógicas, (C3-b) modalizações deônticas, (C3-c) modalizações apreciativas e (C3-d) modalizações pragmáticas.

5.3.1 Modalização lógica

A primeira subcategoria da (C3) analisada foi a modalização lógica (C3-a), que, segundo Bronckart (1999, p. 330), “consiste em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas que definem o *mundo objetivo*” (Grifo do autor).

Do conjunto dos 25 textos analisados, fizemos a seguinte distribuição conforme cada nível: apenas 1 (4%) dos textos que compõem o *corpus* foi classificado no Nível I, do qual fazem parte os textos que apresentam avaliação significativa do conteúdo temático, como fatos possíveis, prováveis, eventuais, etc; no Nível II, foram classificados 5 textos (20%) que apresentam avaliação mediana do conteúdo temático, como fatos possíveis, prováveis, eventuais, etc; e os demais, que correspondem à maioria – um total de 19 textos (76%), ficaram no Nível III desta categoria, correspondendo aos textos que não apresentam avaliação do conteúdo temático, como fatos possíveis, prováveis, eventuais, etc. É o que podemos visualizar no gráfico a seguir.

Gráfico 3: Modalização lógica



Fonte: Autora (2019)

De acordo com Bronckart (1999, p. 334), as modalizações lógicas podem ser traduzidas por “unidades de marcação (tempos verbais do condicional¹¹, auxiliares de modo, advérbios, orações impessoais)”, ou seja, podem ser marcadas por unidades linguísticas de qualquer um dos quatro subconjuntos, conforme já enfatizado no item 3.3.2 que tratou das modalizações. Nos textos analisados, verificamos a utilização de apenas duas das unidades de marcação das modalizações lógicas.

Em relação ao uso dos tempos verbais do condicional, os quais correspondem, em português, ao futuro do pretérito, conforme também já enfatizamos no item 3.3.2, houve apenas uma ocorrência de sua utilização no *corpus*. Conforme Bronckart (1999, p. 330), os tempos que marcam esse tipo de modalização são usados, dentre outras, para se referir a ações “possíveis”, como ilustra o exemplo a seguir.

Exemplo 01

Crianças tem que aproveitar sua infância, idosos merecem todo o respeito, sendo assim, o mundo seria bem melhor. (grifo nosso) (T 12)

No exemplo 01, o uso do verbo “seria” no futuro do pretérito denota um tom de possibilidade, ou seja, o fato de as crianças aproveitarem sua infância e de os

¹¹ Os tempos verbais no modo condicional, como já foi explicitado no item 3.3.2, correspondem, conforme Bronckart (1999, p. 333), às formas do futuro do pretérito.

idosos serem respeitados são fatores que contribuiriam para que possivelmente o mundo fosse melhor, como fica claro nas ideias do aluno.

Identificamos também a utilização de verbos no presente do modo indicativo, que, no exemplo ilustrado abaixo, transmite a ideia de um fato necessário, pois, conforme Bronckart (1999, p. 330), a modalização lógica também é usada quando se pretende tratar de fatos “necessários”, como podemos constatar no exemplo abaixo:

Exemplo 02

E os idosos [...] ultimamente estão sendo desrespeitados pelos jovens [...] mas é mentira eles merecem todo o respeito. (grifo nosso) **(T 11)**

Nesse exemplo a ideia de que os idosos “merecem todo o respeito” é colocada como um fato necessário, o que pode ficar claro quando o aluno afirma que os idosos estão sendo desrespeitados pelos jovens fato de estes se acharem sábios e acharem que os idosos são inúteis.

Os auxiliares de modo, que colaboram para a expressão de determinados valores os quais, de acordo com Bronckart (1999), o verbo principal não é capaz de exprimir, estando sozinho, foram as marcações mais utilizadas na modalização em análise. Verificamos essa utilização nas seguintes ocorrências:

Exemplo 03

A criança, o jovem, o adulto e o idoso tem que viver a fase em que estão. Pois se não for assim, pode ser prejudicial ao corpo e ao psicológico, na minha opinião. (grifo nosso) **(T 10)**

No exemplo 03, o verbo “poder” foi usado na formação de uma locução verbal com verbo principal “ser” no particípio, expressando uma ideia de possibilidade, ou seja, de um fato possível. Nesse caso, é defendida a ideia de que o fato de não se viver efetivamente cada fase é uma possibilidade de ser algo prejudicial ao corpo e ao psicológico. Esse fato possível é ainda reforçado pela expressão “na minha opinião”.

Exemplo 04

Os jovens estão à procura de mudanças corporais e faciais [...] mas precisam saber que isso pode ser prejudicial.

Então tudo tem seu tempo não precisa acelerar as coisas basta esperar.
(grifo nosso) (T 11)

No exemplo 04, por meio da expressão “precisam saber”, o aluno alerta para algo que é necessário aos jovens e ainda chama a atenção, com o uso da expressão “pode ser”, para o fato possível de serem prejudiciais as mudanças corporais e faciais que, eventualmente, os jovens possam vir a fazer. Já com o uso de “precisa acelerar”, o aluno defende a ideia de que acelerar “as coisas” – fazendo referência a viver cada fase da vida – é algo não necessário e que pode ser realizado sem pressa.

Exemplo 05

Eu acho que essas coisas não precissa ser tão importante [...] (grifo nosso)
(T 18)

No exemplo 05, com o uso da expressão “não precisa ser”, o aluno também chama a atenção para algo que, segundo ele, não é necessário, fazendo referência às ideias explicitadas no parágrafo anterior, o fato de os adolescentes quererem mudar a aparência para se tornarem populares e fazerem cirurgia plástica. O uso da expressão “eu acho”, entretanto, pode comprometer a construção da argumentação, visto que pode evidenciar dúvidas ou inseguranças por parte do autor do artigo em relação aos às ideias defendidas no texto. Além disso, o uso dessa modalização pode explicitar uma frágil defesa do discurso do sujeito, ao denotar não a certeza dos fatos, mas a possibilidade, ou a probabilidade. O uso dessa expressão, portanto, faz com que o fato exposto possa ter o valor argumentativo fragilizado.

Exemplo 06

Essa é a parte da vida em que o jovem precisa crescer não só no tamanho, mas sim na mente e no comportamento [...] (grifo nosso) (T 19)

Também no exemplo 06, há uma defesa da ideia de algo que é necessário. Nesse caso, o uso da expressão “precisa crescer”, explicita a ideia defendida de que é necessário que o jovem amadureça “não só no tamanho mas sim na mente e no comportamento”.

Exemplo 07

As crianças também precisam viver a sua fase de vida e aproveitar a sua infância e desfrutar das coisas boas [...] (grifo nosso)

Podemos melhorar tudo isso que tá acontecendo ajudando os idosos crianças e adolescentes a viver cada fase de suas vidas [...] (grifo nosso) (T 23)

O uso do auxiliar “precisam” mais o verbo “viver”, no exemplo 07, aponta também para a defesa de um fato necessário, nesse caso, a ideia defendida em todos os textos de que cada fase da vida deve ser plenamente vivida. Ainda no exemplo 07, uso do auxiliar “podemos” mais o verbo “melhorar”, aponta para a defesa de um fato possível que, nesse caso, diz respeito à ideia defendida nos parágrafos anteriores de que crianças, adolescentes e idosos devem viver plenamente cada fase de suas vidas.

No que diz respeito aos advérbios ou orações adverbiais, não foi constatada nenhuma utilização para a marcação da modalidade em análise, provavelmente, pelo fato de que eles são preferencialmente utilizados para a marcação das modalizações apreciativas, conforme Bronckart (1999, p. 334).

Também no tocante às orações impessoais, não verificamos nenhuma ocorrência. Isso pode ser justificado pela provável falta de habilidade dos alunos que, de forma geral, têm dificuldade em construir um enunciado somente com predicado, sem que haja referência a um sujeito explícito, o que para nós é algo compreensível, dada a complexidade de construção desse tipo de frase. Acreditamos também que isso tenha se dado pelo fato de que, por ser um Artigo de opinião, os alunos optam pelo uso da 1ª pessoa, no intuito de defenderem suas ideias de maneira mais pessoal.

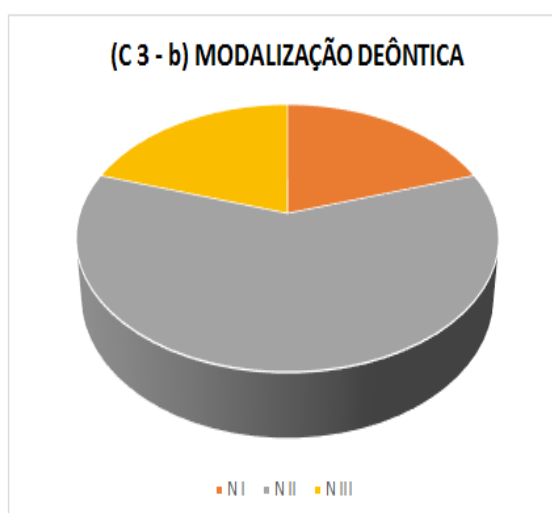
Pela análise dos 25 textos componentes do *corpus* desta pesquisa, verificamos uma precária ocorrência das modalizações lógicas (exceto das marcadas por advérbios ou orações adverbiais e pelas orações impessoais).

5.3.2 Modalização deôntica

A segunda subcategoria da (C3) analisada foi a modalização deôntica (C3-b) que, segundo Bronckart (1999, p. 331), “consiste em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do *mundo social*” (grifo do autor). Tais modalizações apresentam os elementos do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, prováveis, eventuais etc.

Do conjunto dos 25 textos analisados, fizemos a seguinte distribuição conforme cada nível: 5 dos textos que compõem o *corpus* (20%) foram alocados no Nível I, no qual estariam os textos que apresentam avaliação significativa do conteúdo temático, como fatos obrigatórios, de acordo com as regras do mundo social; no Nível II, foram classificados 15 textos (60%) que apresentam avaliação mediana do conteúdo temático, como fatos obrigatórios, de acordo com as regras do mundo social; e os demais, que correspondem um total de 5 textos (20%), ficaram no Nível III desta categoria, correspondendo aos textos não apresentam avaliação do conteúdo temático, como fatos obrigatórios, de acordo com as regras do mundo social. É o que podemos visualizar no gráfico a seguir.

Gráfico 4: Modalização deôntica



Fonte: Autora (2019)

De acordo com Bronckart (1999, p. 334), as modalizações deônticas, assim como as lógicas, podem ser traduzidas por “unidades de marcação (tempos verbais

do condicional, auxiliares, advérbios, orações impessoais)”, ou seja, podem ser marcadas por unidades linguísticas de qualquer um dos quatro subconjuntos. Dentre os 25 textos analisados, verificamos uma grande incidência dessas modalizações. Levando em consideração o gênero em estudo e considerando também os efeitos que esse gênero pretende gerar no interlocutor, constatamos a ideia de autoridade, própria do Artigo de opinião, produzida por essas modalizações, visto que é objetivo do articulista expor seus posicionamentos e emitir determinadas afirmações, a fim de convencer seu interlocutor, a fim de fazê-lo aderir ao seu ponto de vista.

Em relação ao uso do tempo verbal futuro do pretérito não encontramos nenhuma ocorrência no conjunto dos 25 textos analisados. Entretanto, a utilização dos auxiliares de modo, para a marcação da modalidade deôntica foi muito produtiva. Quanto ao uso desse tipo de marcação, constatamos as seguintes ocorrências:

Exemplo 01

[...] os idosos tem que se relazar, por que os seus corpos não agunto mais, mas tem que fase exercícios para ficar saudáveis comer verduras e legumes e frutas.

Os jovens tem que estudar para ter um emprego bom [...]

[...] as crianças devem viver o seu tempo [...]

Todas as pessoas tem que viver as suas fases. (grifo nosso) (T 1)

No exemplo 01, com o uso das expressões “tem que se relazar” (que foi escrito de maneira inadequada, porém compreendemos como significando “relaxar”), “tem que estudar” e “tem que viver”, notamos exatamente o cumprimento da função dessa modalização que, conforme Bronckart (1999) corresponde ao domínio “das obrigações”. Percebemos que, ao defender as ideias de que os idosos têm que “relaxar”, de que os jovens têm que estudar e de que as pessoas têm que viver suas fases, o articulista fundamenta seu conteúdo no domínio das obrigações, apoiado no mundo social.

Exemplo 02

[...] eu acho que todos nós cidadão da nossa sociedade devemos viver cada fase, cada época, cada momento da nossa vida [...] (grifo nosso) (T 3)

No exemplo acima, fica explícita a modalidade deôntica, com a apresentação do conteúdo como sendo do domínio do direito, ou seja, o articulista defende que é um dever (que, na verdade, podemos compreender como sendo um direito) que todos os cidadãos vivam cada fase da vida. Esse “dever/direito” reforça a tese verificada na grande maioria dos textos que constituem nosso *corpus*.

Exemplo 03

Na minha opinião, criança tem que brincar, ser criança. [...]

A criança, o jovem, o adulto e o idoso tem que viver a fase em que estão.

(grifo nosso) **(T 5)**

Ao dizer que a criança “tem que brincar” e que “a criança, o jovem, o adulto e o idoso tem que viver a fase em que estão”, mais uma vez é evidenciada a modalidade deôntica, com a apresentação do conteúdo como sendo do domínio do direito, ou seja, é direito da criança brincar e é direito também de todos a vivência plena de cada fase da vida.

Exemplo 04

[...] para mim todos idoso tem que aproveitar seus anos de vida [...] (grifo nosso) **(T 6)**

Exemplo 05

Na minha opinião cada um tem que viver de acordo com sua idade [...]

Já os jovens [...] eles deveria aproveitar mais sua idade [...] (grifo nosso) **(T7)**

Nos exemplos 04 e 05, verificamos também a intenção do articulista em expor sua opinião, atribuindo “direitos”, por meio da modalização deôntica, atribuindo ao idoso o “direito” de aproveitar os anos de vida e a “cada um” o “direito” de aproveitar a idade.

Exemplo 06

[...] idosos devem viver cada fase da vida, aproveita ao maximo sua fase, sem ligar para opinião dos outros.

[...] jovens e idosos tem que respeita e entender cada lado.

[...] os pais deveriam aconselha isso as crianças deles são muito novos para isso [...]

Cada fase de uma pessoa tem que ser aproveitada. (grifo nosso) (T 9)

Já no exemplo 06, notamos a atribuição de “direitos” e “obrigações”. Direitos para os idosos de aproveitar cada fase da vida e “obrigação” aos jovens e idosos de se respeitarem e também aos pais de aconselhar os filhos, obrigação essa que fica evidente, nesse último caso, com o uso do verbo “dever”.

Exemplo 07

Então no meu ponto de vista, não só eu tem esse pensamento de que cada um tem que viver sua fase e isso não deixa de ser verdade, então devemos quebrar esse pensamento [...]

Cada um a criança, o jovem, o adulto e o idoso tem que viver a fase em que estão. (grifo nosso) (T 10)

No exemplo 07, também constatamos a atribuição de “direitos” e “obrigações”. Assim como no exemplo 06, é expressa a opinião de que cada um tem o direito de viver cada fase da vida e isso é enfatizado com a expressão “no meu ponto de vista” e reforçado quando o articulista defende que não só ele tem esse ponto de vista, mas que possivelmente grande parte da sociedade, comunga com esse seu pensamento.

Exemplo 08

As crianças devem ser crianças [...]

Bom eu posso concluir que criança tem que ser criança e aproveitar sua fase, adolescente deve ser como eles são e idoso tem que ser idoso e merecem todo o respeito que é seu direito. (grifo nosso) (T 11)

Exemplo 09

Crianças tem que aproveitar sua infância [...] (grifo nosso) (T 12)

Exemplo 10

[...] elas devem aproveitar sua infância. (grifo nosso) (T 13)

Exemplo 11

E eles devem viver sua fase sendo jovem com eles são. (grifo nosso) **(T 14)**

Nos exemplos 08, 09, 10 e 11, reforça-se o mesmo argumento, por meio da modalidade deôntica no domínio do direito social, de que crianças e jovens devem aproveitar cada fase de vida, argumento esse repetido em todos os textos do *corpus*.

Exemplo 12

[...] elas Realmente tinham que se preocupar era do que elas vão brincar e não com as coisas de adultos. (grifo nosso) **(T 15)**

No exemplo 12, em uma única ocorrência da modalidade deôntica, o articulista apresenta seu argumento como sendo do domínio da “obrigação”. Ao dizer que elas (as crianças) tinham que se preocupar com o que vão brincar, ele atribui a elas uma certa “obrigação” de se preocupar com suas brincadeiras.

Exemplo13

Eu acho que os idosos tem que voltar a ser respeitado [...] as crianças brincarem mais [...] (grifo nosso) **(T 16)**

No exemplo 13, apesar de o verbo “tem” expressar uma carga semântica mais voltada para o domínio da obrigação, ele explicita, neste caso, mais a um “direito” por parte dos idosos de serem respeitados e deixa implícita a “obrigação” por parte da sociedade de respeitá-los.

Exemplo 14

A criança tem e deve aproveitar cada segundo de sua vida [...]

[...] essas pessoas idosas devem ser defendidas pela lei e pela sociedade.

Minha conclusão é que todas as pessoas devem aproveitar 100% todos os dias de sua vida [...] (grifo nosso) **(T 19)**

Chamou-nos a atenção o uso de dois auxiliares “tem” e “deve”. Consideramos que essa utilização se deu a fim de reforçar o “direito” e ao mesmo

tempo atribuir “obrigação” de as crianças aproveitarem cada momento da vida. Ainda nesse texto, verificamos a defesa do “direito” das pessoas idosas serem defendidas pela lei e pela sociedade. Nesse caso, fica explícita a função da modalidade deôntica em apresentar elementos do conteúdo como sendo do domínio da obrigação social, enfatizada pela questão da aplicação da lei. Além disso, percebemos que o aluno/articulista conclui o texto reforçando a ideia do “direito” de se aproveitar cada fase da vida, com a expressão “devem aproveitar”.

Exemplo 15

[...] as crianças tem que viver o seu tempo. (grifo nosso) (T 20)

No exemplo 15, assim como nos exemplos 08, 09, 10 e 11, defende também, por meio da modalidade deôntica no domínio do direito social (em uma única ocorrência), o argumento, de que a crianças tem o “direito” de viver sua fase.

Exemplo 16

As crianças devem ter um pouco de responsabilidade e de respeito [...]

Pra mim todas as pessoas que existem, ou seja, crianças, adolescentes, adultos e idosos devem o máximo de respeito e também o direito de ter o respeito ao longo do seu tempo. (grifo nosso) (T 21)

No exemplo 16, defende-se tanto a ideia da “obrigação” quanto do “direito”. O domínio da “obrigação” é explicitado no uso do verbo auxiliar “deve” quando o aluno/articulista defende que as crianças devem ter responsabilidade e que crianças, adolescentes, adultos e idosos devem respeitar. O domínio do “direito” é perceptível no uso do verbo “deve” (elíptico, nesta ocorrência) quando o aluno/articulista defende que essas mesmas pessoas têm o direito ao respeito.

Exemplo 17

[...] eu acho que meninas dessas idade devia cassar estudar e viver sua infancia. (grifo nosso) (T 22)

No exemplo 17, o argumento do aluno/articulista se apoia no uso da modalização deôntica, marcado pelo auxiliar “devia” mais os verbos no infinitivo “cassar” (casar), “estudar” e “viver”, explicitando a ideia do “direito” a essas ações.

Exemplo 18

O adolescente tem que viver também cada fase de vida [...] É por isso que temos que ter cuidado com os adolescentes [...]

[...] os idosos crianças e adolescentes [...] eles tem que viver sua fase de vida independente da que estão. (grifo nosso) (T 23)

No exemplo 18, há a utilização da modalidade deôntica para explicitar tanto “direito” quanto “obrigação”. “Direito”, atribuído a idosos, crianças e adolescentes de viverem sua fase e “obrigação” atribuída, de maneira generalizada, à sociedade de cuidar dos adolescentes.

Exemplo 19

[...] as crianças [...] elas tem que deixa de se preocupar com isso e irem aproveitar sua fase [...]

[...] então os jovens tem buscar mais experiencia dos mais velhos para que eles não se sintam mais esquecidos. (grifo nosso) (T 24)

No exemplo 19, nas duas ocorrências, notamos o uso da modalidade no domínio da “obrigação”. Obrigação essa de as crianças deixarem de se preocupar com “isso” (sem referência explícita no parágrafo ao que se refere) e obrigação, por parte dos jovens, de buscarem mais experiência nos mais velhos.

Exemplo 20

[...] adolescentes [...] eles devem aceitar a sua aparencia e eles tem que parar de fazer isso [...] tem que mudar porque tem que aproveitar a infância e (tem que) saber tambem (tem que) que ser criança tem que aproveitar muito e (tem que) saber de verdade o quê é ser criança tem é que brincar [...] (grifo nosso) (T 25)

Já no exemplo 20, faz-se um uso significativo da modalidade deôntica (totalizando nove ocorrências), porém muito repetitivo em relação à ideia de a

criança ter que aproveitar sua fase. O aluno/articulista defende tanto “obrigações”, quanto “direitos”. Obrigação de adolescentes em aceitarem seu corpo e sua aparência, obrigação de os adolescentes pararem de querer mudar o corpo e direito de crianças aproveitarem a infância e de brincar.

No tocante ao uso dos advérbios ou orações adverbiais, assim como nas modalizações lógicas, também não verificamos nenhuma ocorrência, o que justificamos da mesma forma como no item anterior que, provavelmente, seja pelo fato de tais marcações serem mais usuais nas modalizações apreciativas.

No que diz respeito ao uso das orações impessoais, também não houve nenhuma ocorrência, o que também se justifica pelo motivo já levantado para a modalidade anterior, de que são construções mais complexas e de que os alunos/articulistas optam pelo uso da 1ª pessoa para a expressão de sua opinião, tendo em vista que isso é uma característica do gênero. Considerando o gênero em que figuram os enunciados acima, pode-se dizer que o objetivo pretendido, essencialmente, é convencer o interlocutor da validade dos argumentos apresentados.

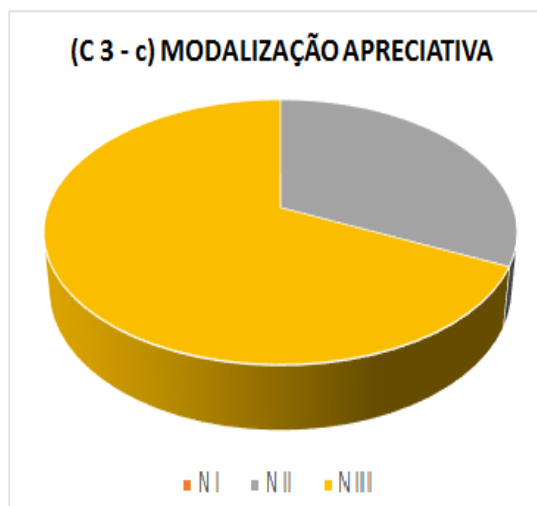
5.3.3 Modalização apreciativa

A terceira subcategoria de (C3) analisada foi a modalização apreciativa (C3-c), que, segundo Bronckart (1999, p. 332) “consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, procedente do *mundo subjetivo* da voz que é a fonte desse julgamento” (Grifo do autor). Tais modalizações apresentam os elementos como benéficos, infelizes, estranhos etc., do ponto de vista da entidade avaliadora.

Do conjunto dos 25 textos analisados, fizemos a seguinte distribuição conforme cada nível: nenhum dos textos foi classificado no N I, que corresponderia aos textos apresentam avaliação significativa do conteúdo temático, do ponto de vista subjetivo da entidade avaliadora, como fatos benéficos, infelizes, etc; 8 textos (ou 32 % do total) foram classificados no Nível II, no qual estariam os textos apresentam avaliação mediana do conteúdo temático , do ponto de vista subjetivo da entidade avaliadora, como fatos benéficos, infelizes, etc. Os demais textos do corpus, um número de 17 (68% do total) foram classificados no Nível III, ou seja, correspondendo aos textos não apresenta avaliação do conteúdo temático, do ponto

de vista subjetivo da entidade avaliadora, como fatos benéficos, infelizes, etc. Podemos visualizar essas informações, de forma mais sintética, no gráfico 5.

Gráfico 5: Modalização apreciativa



Fonte: Autora (2019)

De acordo com Bronckart (1999, p. 334), as modalizações apreciativas podem ser traduzidas, preferencialmente, por advérbios ou orações adverbiais. Estes modalizadores correspondem a uma avaliação fundamentada na percepção subjetiva que o produtor do texto tem do que é enunciado, apresentando-o em tom avaliativo. Por meio desse tipo de modalização, os alunos realizam, conforme o léxico selecionado, apreciações acerca do que está presente no conteúdo temático de seus textos, realizando um julgamento positivo ou negativo.

Em relação ao uso dos advérbios e locuções adverbiais, que são as marcas linguísticas fundamentais das modalizações apreciativas, foi relativamente verificado no *corpus*, como podemos constatar nos exemplos abaixo:

Exemplo 01

[...] Isso na minha opinião não é tão ruim quanto parece.

eles (não são) Estão sendo bastante desvalorizados. (grifo nosso) (T 5)

No exemplo acima, a utilização do advérbio “tão” anteposto à conjunção “quanto”, formando o comparativo de igualdade com o adjetivo “ruim” promove uma

avaliação subjetiva ao se referir à questão de os adultos quererem viver como jovens, o que é reforçado pela expressão “na minha opinião”.

Exemplo 02

Adulto ainda mais responsabilidades e mais compromisso [...] (grifo nosso)

(T 6)

No exemplo 02, verificamos uma avaliação em relação aos adultos, aos quais são atribuídos responsabilidade e compromisso. Ao utilizar o advérbio de intensidade “mais” para intensificar o verbo implícito “tem”, o aluno/articulista julga que os adultos apresentam tais obrigações de maneira mais acentuada.

Exemplo 03

*As pessoas idosas são sim sábias, não tanto com a tecnologia de hoje, 5% dos idosos são conectadas. Jovens de hoje são mais ligados a internet [...] (grifo nosso) **(T 9)***

No exemplo 03, com a utilização do advérbio de afirmação “sim”, o aluno/articulista reforça a ideia de que as pessoas idosas são sábias, explicitando sua avaliação acerca disso. Logo em seguida, ele restringe essa avaliação, excluindo dessa qualidade de serem “sábias” o conhecimento acerca da tecnologia, com a utilização do advérbio de intensidade “tanto”, negado pelo advérbio “não”.

Exemplo 04

Um exemplo, tem crianças, as meninas já querem ser adultos, isso concerteza é algo ruim [...]

*[...] Muitas vezes os meios de comunicação mais modernos como a internet e televisão muitas vezes acaba influenciando muitas crianças e jovens a ter esse tipo de comportamento inadequado para sua fase [...] (grifo nosso) **(T 10)***

No exemplo acima, o aluno/articulista avalia o conteúdo temático por meio de uma locução adverbial “concerteza” (grafado com incorreção gramatical), nesse caso, ele avalia e afirma ser ruim o fato de crianças/meninas quererem ser adultos. O uso de outra locução adverbial “muitas vezes” que nas duas situações destacadas

também materializam uma avaliação do conteúdo temático, assim como do advérbio “mais” que intensifica o adjetivo “modernos” ao se referir aos meios de comunicação.

Exemplo 05

Hoje em dia adolescentes, idosos, principalmente crianças, não brincam, não tem mais infância.

A tecnologia está bastante avançada entre eles [...] (grifo nosso) (T 12)

No exemplo 05, o advérbio “principalmente” é utilizado para particularizar o fato de as crianças não brincarem mais e não terem mais infância, em detrimento de adolescentes e idosos, revelando a avaliação subjetiva, por parte do aluno/articulista. Além disso, também é perceptível essa avaliação no uso do advérbio de intensidade “bastante”, ao se referir ao avanço da tecnologia.

Exemplo 06

[...] É por isso que temos que ter cuidado com os adolescentes porque a fase que estão é muito difícil. (grifo nosso) (T 19)

O uso do advérbio “muito”, no exemplo 06, para intensificar o adjetivo “difícil” revela a intenção do aluno/articulista em avaliar a fase da adolescência e induzir o interlocutor a aderir ao seu posicionamento.

Exemplo 07

[...] por conta do avanço da tecnologia e avanço nos estudos os jovens estão mais inteligentes [...] (grifo nosso) (T 24)

No exemplo 07, a avaliação é feita por meio do uso do advérbio de intensidade “mais”, referindo-se ao adjetivo “inteligentes”, ficando clara a defesa da relação da tecnologia com o aumento da inteligência dos jovens.

Exemplo 08

[...] adolescentes [...] não aceita sua aparência e faz cirurgia plástica isso é muito triste [...]

[...] eles tem que parar de fazer isso porque isso porque isso é muito feio [...]
(grifo nosso) (T 25)

Já no exemplo 08, o uso do advérbio de intensidade “muito” materializa a avaliação por parte do aluno/articulista tanto em relação ao fato de ele avaliar como “triste” a prática de cirurgia plásticas por parte dos adolescentes, quanto ao fato de julgar “feio” essa prática.

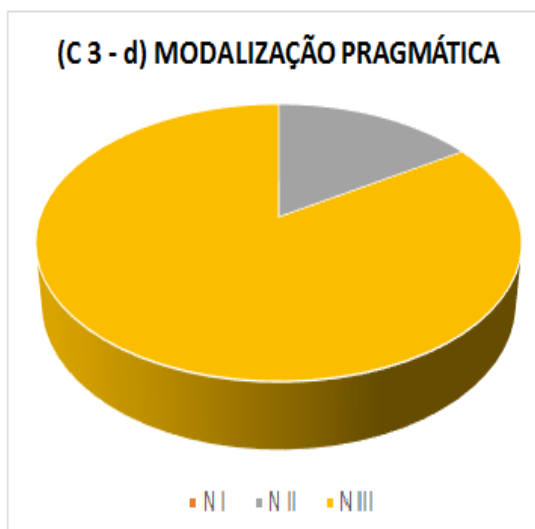
Verificamos que o uso das modalizações apreciativas (em sua grande maioria, por meio de advérbios ou locuções adverbiais de intensidade) teve o intuito de direcionar o sentido do texto a uma determinada conclusão, ou melhor, à adesão, por parte dos interlocutores, das ideias defendidas nos textos, o que assinala a presença do interlocutor e o desejo do produtor de agir sobre ele.

5.3.4 Modalização pragmática

A quarta e última subcategoria analisada de (C3) foi a modalização pragmática (C3-d), que, segundo Bronckart (1999, p. 332) “contribui para a explicitação de alguns aspectos da *responsabilidade* de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente” (Grifo do autor). Tais modalizações são marcadas, de acordo com o autor, preferencialmente, pelo subconjunto dos auxiliares de modo, em sua forma estrita ou ampliada.

Do conjunto dos 25 textos analisados, fizemos a seguinte distribuição conforme cada nível: nenhum dos textos foi classificado no N I, que corresponderia aos textos apresentam avaliação significativa acerca da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático, em relação às suas ações e intenções; 4 textos (ou 16 % do total) foram classificados no Nível II, no qual estariam os textos apresenta avaliação mediana da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático, em relação às suas ações e intenções. Os demais textos do *corpus*, um número de 21 (84% do total) foram classificados no Nível III, ou seja, correspondendo aos textos que não apresentam avaliação da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático, em relação às suas ações e intenções. É o que podemos visualizar, de forma mais sintética, no gráfico 6.

Gráfico 6: Modalização pragmática



Fonte: Autora (2019)

Nos textos analisados, verificamos que foi ínfima a utilização desta modalização, o que é justificável tendo em vista o gênero em estudo, ou seja, em Artigos de opinião não é peculiar a presença do discurso narrativo¹², com a presença de personagens. Isso é corroborado por Bronckart (1999, p. 334), ao dizer que “enquanto alguns textos estão saturados de unidades de modalização, em outros, essas mesmas unidades são raras ou quase ausentes”, ou seja, no caso do gênero Artigo de opinião, essa modalidade é rara. Além disso, não constatamos também, no *corpus* analisado a presença de outras vozes, de discurso de autoridade, que já seriam mais comuns no gênero em análise. Assim, verificamos esse tipo de modalização apenas quando o aluno/articulista se refere a ideias/opiniões atribuídas a grupos que são objeto de discussão (crianças, adolescentes, adultos, idosos), de acordo com a temática tratada. Nesse caso, a responsabilidade pelo que é dito não é mais do enunciador e sim de uma outra voz, como podemos constatar nos trechos abaixo.

Exemplo 01

[...] mais os jovens de hoje, não estão mais pedido conselhos para os mais velhos, já acham que sabem de tudo por causa da Internet [...] (T 5)

¹² No caso do gênero Artigo de opinião, a sequência predominante é a argumentativa, conforme já foi explicitado neste estudo no item 3.1.3.

No exemplo 01, a modalização pragmática acontece quando o articulista apresenta a ideia de que os mais jovens “acham” que sabem de tudo. A responsabilidade dessa afirmação não é do articulista, mas sim, de acordo com ele, de uma voz polifônica (no caso, dos jovens), ou seja, são os jovens que “acham” que sabem de tudo.

Exemplo 02

[...] os idosos hoje em dia não dão mas conselhos porque acham que os mais jovens são mais sábios. (grifo nosso) (T 7)

Da mesma forma que em 01, no exemplo 02 também a responsabilidade do que é afirmado não é do articulista, mas sim dos idosos que, segundo o articulista, “acham” os jovens mais sábios.

Exemplo 03

[...] idosos so querem aquele respeito que eles tinham antes eles só queriam que as crianças dessem a bença [...] (grifo nosso) (T 22)

No exemplo 03, o fato de “querer” “respeito” e a “bênção” é atribuído, pelo articulista, aos idosos.

Exemplo 04

[...] muitas pessoas não acredita que eles tem conhecimento [...] (grifo nosso) (T 25)

Já no exemplo 04, a modalização pragmática ocorre, quando o articulista atribui a “muitas pessoas” o fato de “não acreditarem” que elas têm conhecimento.

Vemos nos exemplos acima que os alunos/articulistas demonstram uma fragilidade expressiva no domínio do gênero Artigo de opinião, pois, ao atribuir “responsabilidades” ou opiniões a outras vozes, desvia-se o foco do real propósito que se espera ser central no gênero Artigo de opinião: expor um ponto de vista e defendê-lo por meio de argumentos.

As categorias das modalizações foram importantes para as análises desta pesquisa, visto que os dados coletados evidenciaram que estas correspondem a um

elemento importante para a constituição da argumentação dos textos, visto que a modalização, assim como outros recursos necessários para a argumentação, também se encontra condicionada pelos propósitos comunicativos socialmente reconhecidos dos produtores de textos em diferentes esferas de atuação social. Sendo assim, podemos dizer que o uso das modalizações merece reflexões de cunho teórico aprofundadas, que visem não a determinação de limites conceituais precisos entre seus vários tipos, mas os efeitos produzidos pelo uso efetivo da língua.

Ainda de acordo com o que os dados coletados, pudemos constatar que os textos apresentaram um maior uso da modalidade deôntica, o que nos pareceu compreensível, visto que o uso dessa modalização no gênero Artigo de opinião colabora para a ênfase que os alunos dão à obrigação por parte de pessoas ou instituições para a solução dos problemas apresentados.

Nesse sentido, reforçamos, em nossa proposta de intervenção, o uso produtivo das modalizações, a fim de que os alunos/articulistas construam uma argumentação mais consistente.

6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nossa proposta de intervenção surgiu da necessidade de apontar alternativas para algumas dificuldades verificadas em nossas análises, a partir do diagnóstico, no que se refere às categorias estudadas. Não pretendemos, com esta proposta, esgotar as possibilidades de trabalho com o gênero em estudo, nem tampouco com as categorias abordadas, mas sim, apresentar uma possibilidade de se ampliarem as competências em relação à escrita do gênero. Em nossas análises verificamos a necessidade de intervenção em todas as categorias, visto que notamos uma certa fragilidade na escrita dos alunos ao produzirem os textos que compuseram o *corpus*.

Em relação à Sequência argumentativa (C1), a maioria das produções textuais não seguiram o modelo prototípico proposto por Bronckart (1999), não apresentando as quatro fases previstas para a Sequência. Além disso, notamos uma argumentação muito superficial e a ausência de contra-argumentos. Portanto, pretendemos nesta proposta, aprofundar o estudo da Sequência argumentativa, por meio de atividades que reforcem as fases da sequência e a própria consistência da argumentação.

Em relação à Conexão (C2), também verificamos dificuldades dos alunos em fazer as ligações do texto de modo adequado, principalmente no que diz respeito às conexões entre parágrafos. Dessa forma, propomos também atividades que reforcem o uso dos articuladores e que melhorem a compreensão dos alunos sobre o valor semânticos desses conectores, para que eles os utilizem de maneira consciente e eficaz.

Já no que diz respeito às modalizações (C3), (C4), (C5) e (C6), notamos a pouca utilização destes recursos em prol da argumentatividade dos textos, por isso, elaboramos atividades que possam proporcionar ao aluno o conhecimento desses mecanismos, a fim de que sejam utilizados de maneira produtiva.

Para o desenvolvimento de nossas atividades, escolhemos trabalhar com o modelo de Sequência Didática (doravante SD), nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptado por Costa-Hübes (2008). Também nos baseamos em estratégias de leitura do gênero de Sim-Sim (2007).

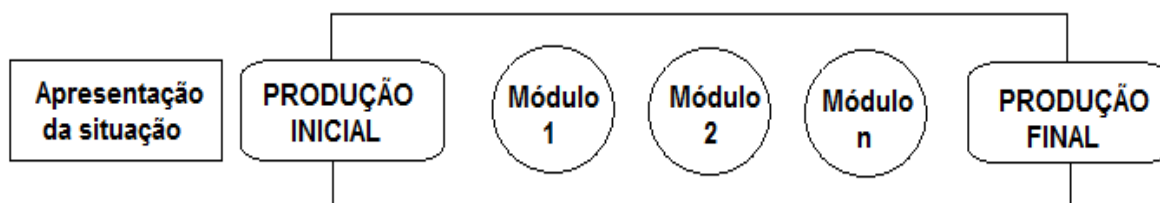
A SD é um procedimento, desenvolvido Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 81-108) – pesquisadores da Universidade de Genebra –, que propicia o

planejamento do ensino e da aprendizagem de um determinado gênero. Essa proposta tem como objetivo contribuir para o aprendizado do aluno em relação à leitura e escrita numa determinada situação comunicativa.

Os autores definem SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito” (2004, p. 82). Trata-se, portanto, de um procedimento metodológico organizado a partir de um conjunto de atividades relacionadas entre si, cujo objeto de estudo é um dado gênero textual. Tal procedimento metodológico organiza atividades acerca do gênero, objeto da SD, proporcionando ao aluno o domínio de uma prática real de linguagem, facilitando sua aprendizagem de maneira progressiva. Ainda segundo os autores “o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente” (2004, p. 83).

A SD foi criada pelos autores em um esquema, organizado em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Podemos visualizar melhor a estrutura da SD elaborada pelos autores na figura abaixo:

Figura 2: Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A primeira etapa da SD é a apresentação da situação. Essa etapa consiste na exposição aos alunos de um projeto de comunicação “que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (2004, p. 84). É um momento crucial, de suma importância, o qual se realiza em duas dimensões, sendo a primeira delas a de “apresentar um problema de comunicação bem definido” (2004, p. 84) e a segunda a de “preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos” (2004, p. 85). Na primeira dimensão, é proposto um caminho a ser seguido no projeto de produção textual, o qual corresponde à definição do gênero oral ou escrito a ser abordado, definição do destinatário da produção, levantamento da forma que a produção assumirá (gravação em áudio, vídeo, folheto etc) e a definição de quem participará

da produção. Na segunda dimensão, os alunos deverão ser informados sobre os conteúdos com quais vão trabalhar e sobre a importância destes na produção do gênero textual em estudo.

A segunda etapa da SD trata-se da primeira produção ou produção inicial, que, segundo os autores, é o momento em que “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (2004, p. 86). A partir dessa etapa, o professor poderá perceber as capacidades que os alunos já possuem e as que ainda não foram contempladas, para, então, realizar intervenções que possam contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Nessa etapa há, conforme os autores, “um primeiro encontro com o gênero” (2004, p. 86) e a “Realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens” (2004, p. 87). Sendo assim, essa primeira produção pode ser simples e ter um destinatário fictício, visto que o intuito é o de ser apenas uma produção reguladora da SD, tanto para o aluno, quanto para o professor.

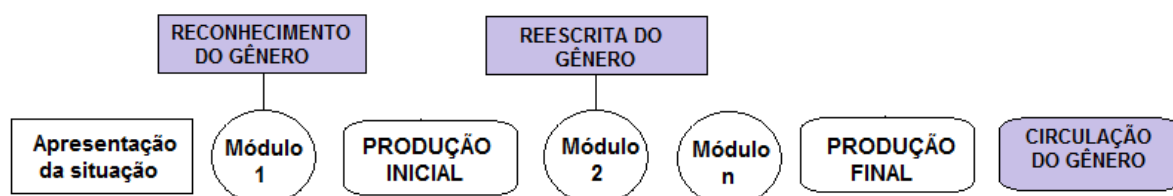
Segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), para o professor, a produção inicial é o momento de “pôr em prática um processo de avaliação formativa” (2004, p. 87), já que não tem objetivo de atribuição de nota, mas apenas de obtenção de informações sobre o que o aluno já sabe. Já para o aluno, esse momento da é o “primeiro lugar da aprendizagem” (2004, p. 87), pois leva o estudante a refletir sobre as dificuldades de elaboração do texto, sobre as capacidades desenvolvidas em si mesmo, sobre exemplares que ele conhece do gênero etc.

A terceira etapa da sequência didática corresponde aos módulos, nos quais o docente tem a oportunidade de, segundo os autores, “trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (2004, p. 87). Para eles, é necessário trabalhar problemas de diferentes níveis, tais como a representação da situação comunicativa, elaboração dos conteúdos, planejamento e realização do texto. É importante também variar as atividades e exercícios, que podem ser distinguidas em três grandes categorias: atividades de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum. Outro aspecto importante nessa etapa da SD, conforme os autores, é capitalizar as aquisições, acerca dos conhecimentos que os alunos vão construindo progressivamente sobre o gênero.

A quarta e última etapa da sequência didática corresponde à produção final. Essa etapa, segundo (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 90), “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”; também “permite ao professor realizar uma avaliação somativa”. Essa produção final propicia ao aluno e ao professor investigar as aprendizagens e, mais especificamente, ao professor realizar uma avaliação de tipo somativo, caso deseje, para fins de atribuição de nota. Para tanto, os autores recomendam a criação de uma grade de correção, na qual estejam as características e os elementos textuais trabalhados durante os módulos e necessários na elaboração ou reelaboração do texto do aluno e a qual permitirá “centrar a intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência”. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 91)

Para adaptar à realidade dos anos iniciais do ensino fundamental¹³, Costa-Hübes (2008) propôs algumas modificações no modelo de SD de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), acrescentando-lhe um módulo de reconhecimento do gênero (antes da primeira produção), no qual são oportunizadas atividades de pesquisa, leitura e análise linguística de textos prontos, já publicados, que circulam socialmente. A autora menciona ainda a etapa de circulação do gênero (após a produção final). Podemos visualizar melhor a estrutura da SD adaptada por Costa-Hübes (2008) na figura abaixo:

Figura 3: Sequência Didática adaptada por Costa-Hübes (2008)



Fonte: Autora (2019), baseada em Costa-Hübes (2008)

Baseamo-nos no modelo proposto por Costa-Hübes, entretanto, fizemos uma pequena alteração na ordem dos módulos, por acreditarmos ser o mais

¹³ No caso da nossa pesquisa, servirá para estudo em uma série dos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente, o 9º ano, como já enfatizamos anteriormente.

pertinente: ao invés da reescrita do gênero ser feita logo no módulo 2, imediatamente após a produção inicial, ela foi remanejada para após o último módulo de atividades, anterior à produção final. Dessa forma, acreditamos que, após realizadas todas as atividades sobre o gênero, o aluno terá maior propriedade para reescrevê-lo o mais próximo possível do modelo prototípico. Assim, nossa SD está estruturada da seguinte forma:

1. Apresentação da situação e seleção do gênero;
2. Reconhecimento do gênero;
3. Produção inicial;
4. Sequência argumentativa;
5. Conexão;
6. Modalizações;
7. Reescrita;
8. Produção final;
9. Circulação do gênero.

Para o desenvolvimento das atividades, fizemos a escolha de um tema, o qual foi explorado durante todas as fases da sequência: o *bullying*. Acreditamos que essa escolha foi pertinente, tanto em relação à questão de se explorar bem uma temática – o que é necessário para que o aluno o conheça e, assim, possa escrever sobre ele de maneira mais consistente –, quanto no que diz respeito à relevância de sua discussão para o público-alvo, no caso, alunos do 9º ano do ensino fundamental, que eventualmente possam se deparar com situações de *bullying*.

Acreditamos que, ao adotar a SD como encaminhamento metodológico de trabalho com um dado gênero, estaremos propiciando ao aluno o contato com uma prática de linguagem historicamente construída, oportunizando a eles a sua apropriação.

APRESENTAÇÃO

Prezado professor, prezada professora,

Um dos objetivos a ser alcançado pela escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e segundo a Base Nacional Comum Curricular, é possibilitar que os alunos desenvolvam capacidades e competências que lhes permitam compreender e produzir textos, orais e escritos, de diferentes gêneros, a fim de se tornarem competentes em relação ao uso da língua materna.

Nesse sentido, elaboramos esta Sequência Didática, cujo objetivo é proporcionar o desenvolvimento de um processo de leitura e escrita, na perspectiva do gênero – mais especificamente, o gênero artigo de opinião –, em que os alunos sejam sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. O objetivo é apresentar um material didático ancorado na perspectiva sociointeracionista da língua e do ensino, conforme os postulados de Bakhtin (2011), Bronckart (1999) e Dolz e Scheneuwly (2004).

Com as atividades propostas, pretendemos dar suporte para que seja desenvolvido um trabalho que proporcione, sobretudo, um espaço de reflexão, construção de conhecimentos visando a estimular e contribuir para que profissionais envolvidos consigam ressignificar e revalidar suas práticas. As atividades presentes nesta Sequência Didática são apenas sugestões. Cada professor pode adaptá-la à realidade de sua escola e de sua turma, bem como à faixa etária de seus alunos, podendo ainda, criar outras atividades que julgue mais adequadas.

É importante ressaltarmos que não se deve abordar o gênero visando apenas à compreensão de sua estrutura, mas, sobretudo, deve-se pautar o ensino na compreensão da função social do gênero. Dessa forma, destacamos a real necessidade de inserir o gênero artigo de opinião como objeto/instrumento de ensino, partindo da concepção de que os gêneros textuais são ações sociodiscursivas para agir e dizer sobre o mundo Marcuschi (2010). Esperamos com esta proposta proporcionar aos alunos a transformação de seus conhecimentos sobre o gênero em atividades práticas de seu cotidiano, bem como o desenvolvimento de suas capacidades de argumentação para que saibam defender seus direitos, ideias e posições e, assim, possam exercer plenamente a sua cidadania.

Partimos, então, da necessidade de se ampliarem as competências discursivas dos alunos para a escrita do gênero, mais precisamente, de algumas categorias como a sequência argumentativa, a conexão e as modalizações.

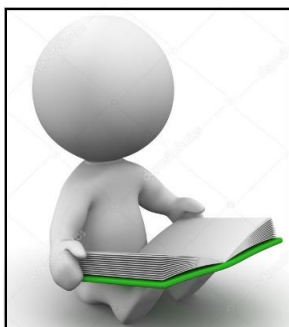
Para o desenvolvimento das atividades, fizemos a escolha de um tema, o qual será abordado durante todas as fases da sequência: o *bullying*. Acreditamos que essa escolha foi pertinente, tanto em relação à questão de se explorar ao máximo uma temática – o que é necessário para que o aluno o conheça e, assim, possa escrever sobre ele de maneira mais consistente –, quanto no que diz respeito à relevância de sua discussão para o público-alvo, no caso, alunos do ensino fundamental, que eventualmente possam se deparar com situações de *bullying*.

Não pretendemos, com esta proposta, esgotar as possibilidades de trabalho com o gênero em estudo, nem tampouco com as categorias abordadas, mas sim, apresentar uma possibilidade de se ampliarem as competências em relação à escrita do gênero. Estamos certos de que, você, professor, poderá ser o coautor dessa proposta. Dessa forma, acreditamos que, após realizadas todas as atividades, o aluno terá maior propriedade para escrevê-lo o mais próximo possível do modelo prototípico.

Esperamos, com isso, que este seja efetivamente um material de consulta e apoio pedagógico para seu trabalho em sala de aula.

A autora

1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E SELEÇÃO DO GÊNERO



- Este primeiro módulo tem o objetivo de proporcionar ao aluno os primeiros contatos com o gênero que será trabalhado durante toda a Sequência, visando despertar o interesse pelas atividades que serão realizadas.
- Tempo estimado: 1 aula de 60 minutos.

✓ Professor, peça que os alunos se disponham em círculo, na sala de aula, ou em outro ambiente da escola que seja conveniente e converse com eles sobre a importância de se defender um ponto de vista.

✓ Questione-os inicialmente sobre o que é “argumentar”. Em seguida exponha-os a seguinte situação:

- Imagine que a sua turma está pretendendo realizar um festival de talentos na escola e você foi escolhido como representante da turma para ir falar com a diretora e convencê-la a permitir a realização do evento. Que argumentos você utilizaria para conseguir essa permissão? Lembre-se de que você precisa de bons argumentos, caso contrário, o/a diretor(a) não permitirá.
- Pensando nessa situação, você acha que é importante saber argumentar?
- Onde é possível encontrar textos argumentativos?

✓ Realizada essa conversa inicial com os alunos, apresente-lhes alguns jornais e/ou revistas e peça para que eles identifiquem textos opinativos. Em seguida, eles devem apresentar para os demais o tema discutido nos textos selecionados.



✓ Feito isso, informe-lhes que o gênero a ser trabalhado nesta Sequência didática é da esfera do argumentar e trata-se de um artigo de opinião e é geralmente veiculado em jornais ou revistas, tanto impressos, quanto em meios digitais.

✓ Informe-lhes também que, após ler vários textos deste gênero, reconhecer suas características e estrutura de organização, será produzida uma coletânea dos textos a ser impressa e distribuída na própria escola e também para representantes de outras escolas.

✓ Peça ainda que eles pesquisem e levem para sala da aula textos do gênero artigo de opinião. Caso os alunos não tenham acesso à internet, disponha a eles alguns exemplares.



2. POLÊMICA E ARGUMENTOS: RECONHECIMENTO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO



- Este módulo da SD tem o objetivo de propiciar ao aluno a apropriação das características e da estrutura do gênero Artigo de opinião e será dividido em 3 etapas.
- Tempo estimado: 2 aulas de 60 minutos.

1ª ETAPA

Antes da leitura...

- Nesta primeira etapa, será feita uma provocação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema abordado no texto que será lido, a fim de que haja uma ativação dos conhecimentos que eles já possuem e uma familiarização com o tema. Após a análise do texto, será feita uma introdução ao conhecimento sobre o gênero.

- ✓ Professor (a), explicita o objetivo da leitura, deixando claro aos alunos que eles irão ler um texto para formularem uma opinião sobre o tema proposto e compreenderem as características do gênero artigo de opinião.
- ✓ Escreva a palavra “*bullying*” no quadro; divida a turma em grupos e peça que cada grupo discuta e formule um conceito sobre a palavra, de acordo com os conhecimentos prévios que eles têm. Em seguida, cada grupo deverá socializar seu conceito.
- ✓ Após a socialização, discuta com os alunos o conceito de *bullying* e pergunte:

1ª) O que você já conhece sobre o assunto?

2ª) Você se lembra de ter lido ou assistido a algum caso recente que tenha tido grande repercussão?

✓ Após essas discussões, distribua cópias do texto “**Bullying e contaminação do ambiente escolar pela violência**” (reproduzido na 2ª etapa) e peça para que os alunos façam uma primeira leitura do texto para terem uma primeira noção sobre o que vão ler e faça perguntas.

3ª) O que você compreende pela expressão do título “contaminação do ambiente escolar”? Por que você acha que a autora utilizou essa expressão?

2ª Etapa

Durante a leitura...

- Nesta segunda etapa, será realizada a leitura, propriamente dita, do texto, de maneira seletiva, a fim de que haja um avanço na compreensão.

Sugestão:

Bullying e contaminação do ambiente escolar pela violência

Ana Paula Siqueira Lazzareschi de Mesquita*

Jornal do Brasil- 20 de out de 2017

Um estudante de 14 anos disparou tiros contra os colegas, no dia de hoje, dentro do Colégio Goyases, escola particular de ensino infantil e fundamental, em Goiânia. De acordo com o Corpo de Bombeiros e Polícia Militar, dois estudantes morreram e outros quatro ficaram feridos na unidade, localizada no Conjunto Riviera, bairro de classe média. As informações preliminares colhidas pela Polícia Militar apontam que se tratou de mais um caso de *bullying*, onde o atirador não suportou as ofensas dos demais alunos e, utilizando-se da arma dos pais, disparou tiros de forma indiscriminada.

Desde 2014, momento em que foi lançado o programa "Proteja-se dos prejuízos do *cyberbullying*", tenho alertado - de forma constante e ininterrupta - professores, alunos e pais sobre a gravidade do *bullying* no Brasil e o menosprezo da situação pelas autoridades públicas e determinados administradores escolares.

Crianças e adolescentes são constantemente violentados pelos seus pares nas redes sociais e nos pátios dos colégios, pois ainda existem 2 pensamentos equivocados sobre a intimidação sistemática, que são repetidos como mantras da ignorância comportamental: *bullying* é brincadeira de criança - isso passa; e, na minha época, não existia *bullying* - tudo se resolvia na porrada. O caso de hoje nos mostra exatamente o oposto e nos leva a alguns pontos de reflexão.

Nos termos da lei nº 13.185/15, considera-se como *bullying* todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Todas as instituições de ensino, clubes e agremiações recreativas têm o dever legal de instituir um Programa de Combate a Intimidação Sistemática (*bullying*) de acordo com a Lei 13.185/15. A vigência da lei iniciou em fevereiro de 2016 e o texto da norma é claro – a implementação do programa não é uma faculdade do gestor, é uma exigência imperativa-normativa.

Para que o programa de combate ao *bullying* seja realmente eficaz é essencial a abordagem do tema relacionado com a lei brasileira, interligado com o método pedagógico de ensino. Afinal, quando um caso grave de *cyberbullying*

ocorre, o primeiro a ser acionado é o advogado, em virtude dos crimes cometidos entre os envolvidos (em especial o agressor e o administrador escolar).

A falta de implementação do programa de combate ao *bullying* e inadequação dos estabelecimentos de ensino à Lei 13.185/15, ocasionam de forma inevitável a falta de diagnose e prevenção aos casos de *bullying*. Quando o programa de combate ao *bullying* é implementado de forma correta, nos termos do artigo 4º da lei, a comunidade escolar estará envolvida com a problemática da intimidação sistemática e terá formas de coibir e auxiliar as vítimas e os agressores deste terrível evento.

O *bullying* só acontece em virtude da existência de três partes envolvidas, sendo elas: a vítima, o (os) agressor (res) e a plateia. Os alunos que convivem com a violência sistemática geralmente silenciam em razão do medo de se tornar a “próxima vítima”, ou de ser chamado de “dedo duro”. No espaço escolar, quando não ocorre uma efetiva intervenção contra o *bullying*, o ambiente fica contaminado para violência explícita ou velada nas redes sociais; desta forma, todos, sem exceção, são afetados negativamente, experimentando sentimentos de terror e ansiedade. Quando a vítima é encurralada, o alvo da fúria é incerto, pois aquele que sofreu as humilhações e a exclusão social extravasa sua “sede de justiça” contra aqueles que estão na sua frente.

Para evitar que qualquer um faça “justiça com as próprias mãos” – crime previsto no artigo 345 do Código Penal, sem prejuízo da apuração dos demais atos ilícitos que envolvem a vingança particular (homicídio, lesão corporal, ameaça, injúria, calúnia, difamação etc.), é necessário e urgente que as autoridades públicas tenham consciência de que o *bullying* é um fenômeno a ser tratado de forma interdisciplinar, tendo em vista que envolverá os Ministérios da Educação, Saúde, Justiça e Segurança, Ciência e Tecnologia e Planejamento.

O *bullying* inevitavelmente repercute na ordem jurídica, sendo que o envolvimento de menores em episódios de agressão presencial e virtual abarrotam as varas judiciais com pedidos de reparação de danos morais e materiais, em valores expressivos em virtude da ausência de instrução jurídica dos envolvidos no problema (pais, alunos e educadores), que desconhecem as responsabilidades que lhe são atribuídas por lei e tentam, muitas vezes, “remediar” conflitos sem a assistência profissional específica, atuando de forma displicente e inepta frente ao conflito.

O crescente número de casos de *bullying* exige da sociedade civil uma atuação específica e em conjunto com o Poder Judiciário, membros do Ministério Público, conselhos tutelares, União, Estados, municípios e suas respectivas secretarias para que as efetivas medidas protetivas sejam adotadas o mais rapidamente possível.

* Advogada e coordenadora do programa “Proteja-se dos prejuízos do *cyberbullying*”

Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/bullying-e-contaminacao-do-ambiente-escolar-pela-violencia>. Acesso em: 03/12/2018.

- ✓ Faça uma primeira leitura do artigo, em voz alta, ou peça que algum aluno, voluntariamente, leia. Esse momento proporcionará uma compreensão geral e crítica do texto.

- ✓ Peça que os alunos, em grupos, destaquem as palavras ou expressões que não conheçam. Em seguida, cada grupo deverá socializar as palavras destacadas e, em discussão coletiva, juntamente com a sua mediação, tentem compreendê-las pelo contexto, caso não compreendam, oriente-os a buscar o auxílio do dicionário impresso ou online (se possível).

- ✓ Peça também que eles façam uma leitura silenciosa, identificando a ideia central de cada parágrafo e destaquem/sublinhem a frase que melhor resuma o parágrafo.

- ✓ Após discutir a ideia central de cada parágrafo e sobre os trechos que os alunos destacaram, selecione, juntamente com a turma, os mais adequados e peça que eles registrem no caderno.

3ª Etapa

Após a leitura...

- Nesta terceira etapa, haverá um aprofundamento do texto lido e o confronto entre as previsões feitas pelos alunos e a visão gerada a partir das etapas anteriores.

✓ Para fixar a leitura e promover uma melhor compreensão, proponha aos alunos que, após a leitura do artigo, respondam as seguintes questões sugeridas:

1ª) A finalidade principal do texto é

(A) convencer. (B) relatar. (C) descrever. (D) informar.

2ª) Qual a questão polêmica à qual o artigo se refere?

3ª) Que fato motivou a articulista a escrever o artigo?

4ª) Você já tinha conhecimento sobre o fato que motivou a elaboração do artigo? Se sim, comente.

5ª) Qual a tese defendida no artigo?

6ª) A articulista afirma que “Crianças e adolescentes são constantemente violentados pelos seus pares nas redes sociais e nos pátios dos colégios”. Segundo ela, por que isso acontece?

7ª) Quais são os argumentos principais desenvolvidos no artigo?

8ª) A articulista apresenta argumentos contrários aos dela? Se sim, quais?

9ª) Com base no que você leu, é possível perceber que público-alvo o texto pressupõe?

10ª) Que possíveis medidas a articulista aponta para solucionar o problema?

✓ Solicite aos alunos que observem, durante a leitura, a forma como a articulista vai construindo os argumentos e utilizando os elementos que são próprios do gênero em estudo. Você pode elaborar um quadro de análise, conforme sugerido a seguir.

Quadro 11: Elementos presentes em artigo de opinião

Sobre os elementos do Artigo de Opinião presentes no texto:	SIM	NÃO
O texto aborda uma questão polêmica que circula na imprensa, na mídia ou na sociedade?		
Refere-se direta ou indiretamente, a fatos recentes relacionados a essa questão?		
Expõe uma opinião explícita em uma tese acerca dos fatos e/ou da polêmica?		
Apresenta suas razões, com base em argumentos que sustentam a tese defendida?		
Antecipa ou contesta os argumentos contrários mais fortes?		
Adequa a linguagem do texto aos interlocutores?		
Apresenta, ao final, uma conclusão do raciocínio?		

Fonte: Autora 2019

- ✓ Após todos esses questionamentos, levante o debate na turma a respeito da opinião de cada um sobre o tema discutido.
- ✓ Solicite aos alunos que releiam o texto e questione se suas hipóteses e expectativas foram confirmadas ou não.
- ✓ De posse dessas informações, discuta com os alunos as características de um artigo de opinião.

Para saber mais

Características próprias dos artigos de opinião

- Costumam circular em veículos tipicamente jornalísticos e de grande penetração popular: jornais impressos, revistas, sites de notícias etc.;
- Geralmente são escritos por especialistas num determinado assunto, pessoas publicamente reconhecidas por suas posições, autoridade etc.;
- Abordam assuntos e/ou acontecimentos polêmicos atuais, recentemente noticiados e de interesse público;
- Dirigem-se a um leitor que o jornal considera como potencialmente envolvido no debate, na qualidade de cidadão;
- Têm como finalidade defender uma opinião ou tese, a qual é apresentada com base em argumentos coerentes.

Fonte:

3. PRODUÇÃO INICIAL: VOCÊ É O(A) ARTICULISTA!!!



- Neste módulo, deverá ser solicitada aos alunos uma primeira produção de texto do gênero estudado.
- Tempo estimado: 2 aulas de 60 minutos.

✓ Após a realização das três etapas do item anterior e da discussão sobre o tema abordado no texto lido, solicite que os alunos façam uma lista com tópicos sobre possíveis argumentos que serão utilizados para a produção do artigo.

✓ Peça que os alunos pesquisem mais informações, em fontes confiáveis (jornais, revistas, livros, internet, textos acadêmicos, documentos, entrevistas com autoridades etc.) sobre o tema e anotem, também, opiniões divergentes.

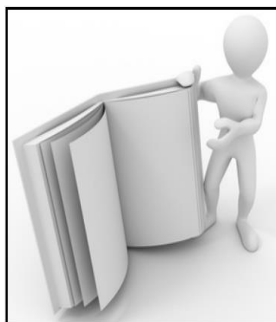


✓ Finalizada a pesquisa, os alunos deverão socializar as informações e anotar as mais relevantes juntamente com as já listadas anteriormente.

✓ Após a socialização... mãos à obra! Oriente os alunos a produzirem um artigo de opinião sobre o tema: **“O combate ao *bullying* no ambiente escolar”**

✓ Professor (a), analise os textos dos alunos e, na aula seguinte, escolha um deles (sem divulgar o nome do aluno), para fazer comentários e correção coletiva. (SUGESTÃO: o texto pode ser projetado em Datashow ou distribuídas cópias para a turma).

4. APROPRIANDO-SE DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA:



- Neste módulo, será feita a análise do esquema da sequência argumentativa e da organização textual de um Artigo de opinião e reforçada a escrita de uma tese, de argumentos e contra-argumentos e da conclusão. O módulo está dividido em 4 etapas.
- Tempo estimado: 4 aulas de 60 minutos.

1ª Etapa

Identificando as fases da sequência argumentativa

✓ Apresente aos alunos o esquema com as fases da sequência argumentativa, com base em Bronckart (1999). (Ver sugestão abaixo)

Quadro 12: Fases da sequência argumentativa

A sequência argumentativa é composta pelas seguintes fases:

- **Premissa:** fase em que se propõe uma constatação de partida acerca da temática.
- **Argumentos:** fase em que se apresentam elementos que orientam para uma conclusão provável, podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns, regras gerais, exemplos etc.
- **Contra-argumento:** fase em que se opera uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos etc.
- **Conclusão** (nova tese): fase que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

Fonte: Autora (2019), com base em Bronckart (1999)

✓ Após discutir com os alunos o esquema com as fases da sequência argumentativa, proponha a leitura e análise de um Artigo de opinião. (Sugestão: “**As razões do bullying**”)

As razões do bullying

Ana Regina Caminha Braga

Florianópolis - 17/04/2017 10:04

O *bullying* é uma ação cada dia mais comum no meio escolar, porém o que a grande maioria não se dá conta é que ela pode ter consequências graves em todas as instâncias da vida da pessoa. Recentemente, a Netflix lançou uma série que trata sobre o tema: “13 reasons why”. A grande discussão em torno da série é a prática do *bullying* no meio escolar, os danos que ele pode causar e o papel da sociedade e escola no combate e conscientização do ato. Hanna Becker é uma adolescente recém-chegada em uma pequena escola no interior que sofre as mais variadas ações e agressões por parte dos novos colegas. Sem a ajuda e acompanhamento adequado, ela toma a decisão extrema: o suicídio.

Para alguns, pode até parecer exagero, mas o fato é que esses casos vêm se tornando mais e mais comuns entre crianças e adolescentes. Na série em questão, a escola nega conhecimento dos casos de *bullying* e essa é uma consequência grave. Mas afinal, qual o papel da escola nesse caso? Como nós educadores podemos prevenir e conscientizar pais e alunos sobre tal ação? Nosso papel é entender esse conceito e lutar para o combate de sua progressão no meio escolar. Como mestre e pesquisadora da Educação, é possível compreender que a escola precisa trabalhar e se desenvolver para que a tomada de consciência aconteça de modo geral, desde a equipe pedagógica, o administrativo até os discentes. Devemos sim estar sempre atentos para detectar o processo e trabalhar em prol dos alunos vitimizados pelo *bullying*. É de extrema importância a intervenção na família e na escola, com planos que possam melhorar a vida daquela criança ou adolescente.

Na grande maioria das vezes, como no caso de Hanna na série, sabemos que esses jovens não terão atendimento adequado e, em alguns casos, nem o reconhecimento da situação. Diante disso, a principal forma de lutar para evitar o *bullying* é investir em prevenção e estimular a discussão aberta com todos os atores da cena escolar, incluindo pais e alunos. Orientar os pais para que possam ajudar, pois os mesmos devem estar sempre alertas para o problema; seja o filho vítima ou agressor, ambos precisam de ajuda e apoio psicológico. Em muitos casos é esquecida a prática de cuidar do agressor – este também pede socorro. O *bullying* é um problema sério, que pode levar a graves consequências e precisa ser extinto. Em meio à era digital e a tantas mudanças sociais e culturais, nós, como pais e educadores devemos estar ainda mais atentos para o que está acontecendo. E a reversão desses casos só será possível com o apoio da escola, dos pais e dos próprios alunos.

Fonte: <https://ndonline.com.br/florianopolis/opiniaio/artigo/as-razoes-do-bullying>. Acesso em 24/11/2018

- ✓ Analise com os alunos as fases da sequência argumentativa no texto lido.
 - Sugestão: distribuir, em grupos, o texto fragmentado em parágrafos e pedir que os alunos o montem seguindo uma ordem lógica, obedecendo à estrutura composicional da sequência argumentativa.

2ª Etapa

Construindo a tese

- ✓ Professor (a), nesta fase, você deverá propor alguns temas para debate e elaboração de teses.
 - ✓ Sugestão: imprimir as fichas abaixo e colocá-las em uma caixa ou saquinho. Caso se formem mais grupos, elabore mais quantas fichas forem necessárias.

Pedestres x motoristas: as condições de segurança dos pedestres nas vias urbanas.

Álcool e direção: os perigos da ingestão de bebidas alcoólicas e a posterior direção no trânsito.

Lei da palmada: bater ou não bater, eis a questão.

A questão da pirataria no Brasil: combater ou não a comercialização de produtos pirateados?

Alimentação nas cantinas escolares: restringir ou não o consumo de alimentos com alto teor de açúcar, gordura, sódio?

O uso do celular na escola: uma ferramenta positiva ou negativa?

✓ Divida a turma em grupos e peça que cada grupo pegue uma ficha de dentro da caixa ou saquinho. Cada grupo terá um tempo para debater e deverá expor sua opinião sobre o tema sorteado. Após a discussão, os grupos deverão elaborar uma tese sobre o tema, com seu auxílio, caso tenha dificuldade. Ao final, você poderá anotar no quadro cada tese elaborada e analisá-las com os alunos, fazendo as correções necessárias.

3ª Etapa

Construindo argumentos e contra-argumentos

- ✓ O professor começará a aula com uma explicação sobre o que são argumento e contra-argumento.
- ✓ Nesta etapa, organize um debate com a turma. Divida-a em dois grupos e proponha um tema bastante polêmico para discussão. (sugestão: Redução da maioria penal)
- ✓ Sugestão: antes de iniciar o debate sobre o tema, você poderá exibir uma reportagem ou documentário sobre o tema proposto, a fim de que os alunos conheçam melhor o tema a ser debatido. (Ver sugestões de vídeos abaixo)

Redução da maioria penal


<https://www.youtube.com/watch?v=BmpWjuXtVZA>



REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL 2:38

Enquanto a liberdade não canta - a redução da maioria penal

<https://www.youtube.com/watch?v=5bTktGGwiss>



51% Não frequentavam a escola

Profissão repórter redução da maioria penal

<https://www.youtube.com/watch?v=UJEDCpeGeZg>



34:52

Roda Viva | Maioridade Penal | 13/07/2015

https://www.youtube.com/watch?v=oWvI_ZWn1_KM



MAIORIDADE PENAL 1:13:39

✓ Proponha ao Grupo 1 que levante argumentos a favor do tema abordado e ao Grupo 2 que levante argumentos contrários. Em seguida será feita a apresentação dos argumentos levantados pelos grupos, sendo que cada grupo terá a sua vez de expor. Professor (a), divida o quadro em dois lados e anote, de maneira sintética, em forma de tópicos, os argumentos favoráveis e contrários ao tema.

✓ Após ter anotado sinteticamente os argumentos elaborados pelos grupos, peça que contestem os argumentos do grupo adversário. Volte a anotar, em forma de tópicos, os contra-argumentos apresentados pelos grupos. (Sugestão: Você poderá digitar as informações escritas e disponibilizar aos alunos.)

✓ É importante avaliar a qualidade dos argumentos elaborados. Para isso, seria interessante apresentar aos alunos, um quadro com os principais tipos de argumentos, em seguida, dividir a turma em grupos e distribuir fichas com exemplos e pedir que os alunos identifiquem o tipo de argumento presente em cada exemplo.

- Sugestão:

Quadro 13: Tipos de argumentos

TIPOS DE ARGUMENTO
<p>Argumento de autoridade: A ideia se sustenta pela citação de uma fonte confiável, que pode ser um especialista no assunto ou dados de instituição de pesquisa, uma frase dita por alguém, líder ou político ou algum pensador, enfim, uma autoridade no assunto abordado.</p> <p><i>Ex: Como mestre e pesquisadora da Educação, é possível compreender que a escola precisa trabalhar e se desenvolver para que a tomada de consciência aconteça de modo geral, desde a equipe pedagógica, o administrativo até os discentes.</i></p>
<p>Argumento por exemplificação: baseia-se em exemplos representativos, os quais são suficientes para justificá-la.</p> <p><i>Ex: A grande discussão em torno da série (13 reasons why) é a prática do bullying no meio escolar, os danos que ele pode causar e o papel da sociedade e escola no combate e conscientização do ato. Hanna Becker é uma adolescente recém-chegada em uma pequena escola no interior que sofre as mais variadas ações e agressões por parte dos novos colegas. Sem a ajuda e acompanhamento adequado, ela toma a decisão extrema: o suicídio.</i></p>

Argumento por 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).

Ex: *No espaço escolar, quando não ocorre uma efetiva intervenção contra o bullying, o ambiente fica contaminado para violência explícita ou velada nas redes sociais; desta forma, todos, sem exceção, são afetados negativamente, experimentando sentimentos de terror e ansiedade.*

Argumento por comprovação ou evidência: A sustentação da argumentação se dará a partir das informações apresentadas (dados, estatísticas, percentuais) que a acompanham.

Ex: *Todavia, a Constituição Federal (proteção da dignidade da pessoa humana), o Código Civil (artigo 159) e o Código de Defesa do Consumidor (artigo 14) conjugados com as três leis acima, elevam o patamar da responsabilidade dos pais e das escolas, em especial, para um nível maior.*

Argumento por comparação ou analogia: baseados em semelhanças e aproximações.

Ex: *Na grande maioria das vezes, como no caso de Hanna na série (13 reasons why), sabemos que esses jovens não terão atendimento adequado e, em alguns casos, nem o reconhecimento da situação.*

Fonte: Autora 2019

✓ Para reforçar a contra-argumentação, você poderá sugerir a leitura de um texto e pedir que os alunos identifiquem os contra-argumentos apresentados. (Sugestão: Texto “**Lei do bullying 2018 aumenta a responsabilidade das escolas**”)

Lei do bullying 2018 aumenta a responsabilidade das escolas

Por Lélío Braga Calhau*

Campo Grande - 28/06/2018 13:57

Legislativamente, o Brasil avançou muito pouco nos últimos anos no combate ao *bullying* escolar. Foram sancionadas três leis sobre o assunto: 13.185/15, 13.277/16 e 13.663/18. A primeira, especifica o que é *bullying* e *cyberbullying* no Brasil. Ela instituiu o programa de combate à intimidação sistemática, mas não prevê punições (cíveis ou criminais) pela sua prática e nem metas e prazos para ser implantada. Já a de 2016, estabeleceu o dia 07 de abril como o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* no país.

A lei de 2018 altera a LDB (Lei de Diretrizes de Bases e Educação) para acrescentar em seu artigo 12, que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate

a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática, no âmbito das escolas e estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nesses ambientes. Analisando isoladamente as três leis do *bullying*, podemos ter a falsa impressão que o assunto avançou muito pouco ou quase nada - o que não é totalmente errado.

Todavia, a Constituição Federal (proteção da dignidade da pessoa humana), o Código Civil (artigo 159) e o Código de Defesa do Consumidor (artigo 14) conjugados com as três leis acima, elevam o patamar da responsabilidade dos pais e das escolas, em especial, para um nível maior. A lei de 2018, a meu ver, é uma bomba nuclear, que repassa o que era encontrado na interpretação sistemática dos Códigos Civil/Consumidor e da Constituição Federal, para uma responsabilidade direta e muito maior, ao determinar, na própria LDB, que a escolas previnam e resolvam o problema.

Não havendo prazo para adotar as medidas das leis de 2015 e 2018, e, conjugando-as com as normas de proteção da Constituição, Código Civil e Código de Defesa do Consumidor, fica patente que a aplicação das mesmas é imediata. E o que se vê na prática? A grande maioria das escolas ainda não adotou nenhuma medida concreta ou, as que o fizeram, implantaram "medidas cosméticas" ou até "planos antibullying" frágeis, que não resistiriam a uma análise preliminar em caso de ajuizamento de uma ação de indenização por danos morais por uma vítima.

Ou seja, as escolas que não a adotarem poderão ser responsabilizadas financeiramente com maior intensidade a partir da lei do *bullying* de 2018. Se não forem adotadas medidas efetivas para prevenir e acabar com casos concretos em seu estabelecimento, as penalidades serão mais efetivas. Envolver os alunos, professores, funcionários administrativos, as famílias e a comunidade local é de suma importância para que resultados consistentes ao longo do tempo possam ser alcançados e mantidos.

**Lélio Braga Calhau é Promotor de Justiça do Ministério Público de Minas Gerais, Mestre em Direito do Estado e Cidadania, e Graduado em Psicologia. É autor do livro "Bullying: o que você precisa saber".*

4ª Etapa

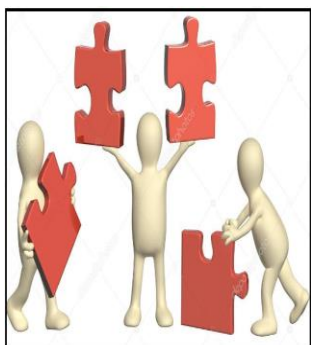
Elaborando a conclusão/nova tese

- ✓ Retome os textos já lidos anteriormente: “**Bullying e contaminação do ambiente escolar pela violência**” e “**Lei do bullying 2018 aumenta a responsabilidade das escolas**” e peça que os alunos destaquem a conclusão (ou nova tese) apresentada em cada um deles.

- ✓ Em seguida, divida a turma em grupos e peça que cada um elabore uma proposta de intervenção para o problema apresentado nos textos lidos.
- ✓ Logo após, os grupos deverão apresentar as propostas elaboradas para os demais grupos.

- ✓ Professor, organize as propostas elaboradas pelos grupos, corrija-as e escreva-as no quadro. Peça que os alunos registrem no caderno.

5. ARTICULANDO OS TEXTOS



- Neste módulo, os alunos irão trabalhar com a conexão do texto, conhecendo e utilizando operadores argumentativos adequadamente e também percebendo os vínculos estabelecidos entre as partes do texto. O módulo possui 3 atividades.

- Tempo estimado: 3 aulas de 60 minutos

Atividade 1: Jogo dos conectivos

- ✓ Professor, para esta atividade é necessário, inicialmente, fazer cópias do material e recortá-lo.
- ✓ Divida a turma em grupos (sugestão: 4 grupos) e distribua as tiras já cortadas dentro de saquinhos ou envelopes. Diga-lhes que eles irão montar períodos articulando-os adequadamente com os conectivos disponíveis.

O material está disponível nas duas páginas seguintes

- Sugestão: você poderá dividir o quadro em quatro partes ou mais, de acordo com a quantidade de grupos, e pedir que eles montem os períodos no quadro, colando-os com fita adesiva. Outra possibilidade é montar os períodos em cartolinas.
- ✓ Oriente-os para que eles tenham atenção para o estabelecimento das relações adequadas entre os períodos. Além disso, oriente em relação à pontuação dos períodos construídos.
- ✓ Diga-lhes que os grupos que forem terminando de montar os períodos poderão ajudar os outros. Isso fará com que os alunos se animem em desenvolver a atividade e despertará o espírito de solidariedade entre eles.

Para recortar:

O problema do *bullying* não está na pessoa que sofre

em quem se sente superior e pratica tal ato.

A família deve ficar atenta para perceber os sintomas do *bullying*.

é importante que professores, funcionários, administrativos
fiquem atentos, para perceberem tais atos.

Família, escola, comunidade e os próprios alunos devem se
envolver no combate ao *bullying*.

o problema poderá ser solucionado de maneira eficaz.

A prática do *bullying* nas escolas deve ser combatida

porque causa danos psicológicos nas vítimas, podendo levar à
situações extremas, como o suicídio.

A prática do *bullying* nas escolas deve ser combatida.

porque pode causar danos físicos nas vítimas.

A prática do *bullying* nas escolas deve ser combatida.

é dever de todos intervir no problema com atitudes que
possam melhorar a vida da criança ou adolescente.

O *bullying* é uma prática cruel

muito prejudicial às crianças e adolescentes que são vítimas de tais práticas.

As leis de combate ao *bullying* podem parecer pouco eficazes,

houve um avanço significativo ao se ampliar a responsabilidade dos pais e das escolas, em especial, em lidar com o problema.

A prática do *bullying* é prejudicial,

pode afetar as vítimas, tanto fisicamente, quanto psicologicamente.

A lei de combate ao *bullying* de 2018, incumbiu aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de promover medidas de combate a todos os tipos de violência.

as escolas que não adotarem medidas, poderão ser responsabilizadas financeiramente de forma mais rígida

e sim

não só mas também

Além disso,

porém,

Dessa forma,

pois

Primeiramente,

Em segundo lugar,

Portanto,

Consequentemente,

Atividade 2: Compreensão do valor semântico dos articuladores.

✓ Professor, esta atividade tem como objetivo reforçar o estudo do valor semântico dos articuladores textuais. Você poderá, inicialmente, apresentar aos alunos um quadro com alguns articuladores e mostrar os valores semânticos que eles possuem. Em seguida, oriente a atividade que poderá ser realizada em forma de *quiz* entre grupos, ou em folha xerocopiada. Você poderá solicitar ainda, que os alunos substituam os articuladores destacados por outros de mesmo valor semântico, fazendo adaptações (se necessárias).

- Marque a alternativa que apresente o sentido adequado dos termos destacados:

a)



Fonte: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/colégio-playpen/bullying-nao-e-brincadeira-de-crianca/> Acesso em: 07/12/2018

() adição () alternativa () explicação () oposição

b)



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104161052829/tirinha-original>. Acesso em: 07/12/2018.

() causa () consequência () finalidade () condição

c)



Fonte: <https://clubedamafalda.wordpress.com/2011/11/09/o-assunto-e-bullying/> Acesso em: 07/12/2018

() adição () conclusão () explicação () oposição

d)



Fonte: <https://opoderdaleituracom.wordpress.com/2018/05/18/bullying-nao-e-brincadeira/> Acesso em: 07/12/2018

() causa () consequência () finalidade () concessão

e)



Fonte: <http://professora-criativa.blogspot.com/2012/07/tirinhas-turma-da-monica.html>. Acesso em: 07/12/2018.

() adição () alternativa () explicação () oposição

f)



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/?ref=ts>. Acesso em: 07/12/2018

() adição () conclusão () explicação () oposição

g)



Fonte: <https://minilua.com/po-mae-se-nao-pode-ajudar-nao-atrapalha>. Acesso em: 07/12/2018.

() causa () consequência () finalidade () condição

h)



Fonte: <https://medium.com/tend%C3%A2ncias-digitais/j%C3%A1-acabou-j%C3%A9ssica-o-v%C3%ADdeo-a-frase-e-sua-repercuss%C3%A3o-anti-bullying-49bf518a1c3a>. Acesso em: 07/12/2018

() adição () conclusão () explicação () oposição

Atividade 3: Preenchendo lacunas

- Preencha as lacunas do texto, utilizando os articuladores do quadro abaixo, adequadamente.

O termo *bullying* surgiu no século XX, nos Estados Unidos, inspirado nos casos de opressão que muitos alunos sofriam em sua época escolar, _____, nos dias de hoje esse tipo de prática vem se adaptando as novas tecnologias, haja vista, o *cyberbullying* que tem como foco principal as redes sociais. _____, apura-se, um crescente número de casos da famigerada ofensa travestida de brincadeira no Brasil, não se limitando ao ambiente escolar, _____ afetando a sociedade como um todo. Sob tal perspectiva, faz-se necessário debater e se aprofundar acerca das causas de tal problemática e os caminhos para o combate aos efeitos do bullying.

_____, é importante constatar que, o adolescente durante a vida escolar é um indivíduo ávido por sociabilidade, _____ a maioria almeja uma aceitação social por parte de seus companheiros de classe. Partindo dessa premissa, denota-se que nessa fase o jovem é mais vulnerável aos efeitos que uma realidade longe de uma sociabilidade pode vir a ocasionar no seu comportamento e que, em razão disso, inúmeros são os quadros de depressão nessa idade. Tal contexto pode ser ratificado com os atentados que tem como causa central o *bullying*, _____ a vítima manifesta desvios psicológicos devido as fortes agressões que sofre em seu cotidiano e acaba por suscitar mortes generalizadas em seu ambiente escolar.

_____, cabe ressaltar que há uma ausência de sincronia entre as famílias e as escolas no que diz respeito a situação do aluno no cotidiano estudantil. _____, não ocorre um indispensável contato do jovem que é vítima de *bullying* e, _____, a pressão psicológica que o aluno vive se acentua e contribui diretamente ao aumento da taxa de suicídio no cenário brasileiro. _____, outro fator que foge constantemente do controle dos pais é o *cyberbullying*, que consiste na prática de constranger e humilhar outras pessoas pelas redes sociais, tal atividade ganha força nas escolas pois é praticada muitas vezes de forma anônima, o que confere uma ideia ao agressor de isenção à punição.

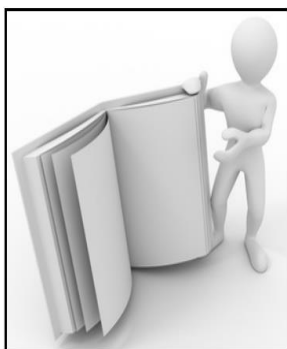
Torna-se evidente, _____, que o *bullying* hoje é um problema social que gera efeitos inestimáveis à sociedade e a juventude brasileira. _____, é necessário que as escolas atuem na abordagem dessa temática em sala de aula, transmitindo segurança aos alunos que são vítimas de *bullying* e alertando os agressores das consequências que seus atos poderiam vir a acarretar no colega de classe ou no ambiente escolar. _____, cabe aos pais instituir uma consonância com os funcionários das instituições escolares, a fim de estruturar um canal de comunicação com os alunos que eventualmente poderiam ser acometidos por brincadeiras de mau gosto. _____, é indispensável uma maior fiscalização das redes sociais por parte dos responsáveis, para que, assim, não ocorra *cyberbullying*.

Fonte: <https://www.imagine.com.br/enem/exemplo-de-redacao/efeitos-do-bullying-na-sociedade/799019>. Acesso em 07/12/2018.

Desse modo	Em primeiro lugar	Ademais
portanto	por conta disso	Diante disso
Aliado a isso	Dessa forma	mas também
visto que	Além disso	todavia
Somado isso	uma vez que	

- ✓ Professor, você poderá solicitar que os alunos substituam adequadamente os articuladores do quadro por outros de mesmo valor semântico.

6. AS MODALIZAÇÕES



- Neste módulo, apresentamos sugestões de atividades para reforçar a utilização de expressões modalizadoras, visto que são recursos importantes para a expressão da opinião acerca do conteúdo temático e que observamos a pouca utilização destas expressões nos textos analisados.
- tempo estimado: 2 aulas de 60 minutos.

Atividade 1: Análise das expressões de modalização em Artigo de opinião.

✓ Professor (a), explicita o objetivo da leitura, deixando claro aos alunos que eles irão ler um artigo de opinião para analisarem as expressões de modalização utilizadas.

Sugestão:

Bullying a Violência nas Escolas

A violência na escola tanto física quanto psicológica está aumentando consideravelmente e ganhando destaque na mídia. É considerado bullying: chutar, zoar, bater, ameaçar, e várias outras maneiras de humilhação. Esta situação é muito preocupante para toda a sociedade. O que fazer? O bullying é tão antigo quanto a existência da escola. Infelizmente acontece em todo o mundo. A situação é preocupante, muitos alunos sofrem violência por serem diferentes, mas é claro que o problema não está nessas pessoas e sim nos que se sentem superiores, poderosos. Parte dos alunos que sofreram bullying são praticantes.

Muitos sofrem calados e se tornam adultos agressivos, é aquela velha história, "violência gera violência". Outros além de não procurarem ajuda acabam se isolando tanto e se sentindo tão humilhados que chegam a cometer suicídio. Baixa autoestima, medo, angústia, diminuição no rendimento escolar, aumento do pedido de dinheiro aos pais, não querer ir à escola, entre inúmeras outras são consequências do bullying que podem refletir em toda a sociedade, esses

agressores possuem grandes chances de se tornarem adultos revoltados, criminosos e até mesmo criarem uma gangue perigosa.

É preciso que familiares e professores estejam atentos aos sintomas, pois, geralmente as vítimas não procuram ajuda. Não adianta mudar de escola, pois o problema acontece em todo o mundo. Após notar esse comportamento anormal é preciso procurar ajuda de um psicólogo. Seria importante também que todos os professores tivessem um conhecimento que fosse capaz de analisar a mudança de comportamento dos alunos pra que não resolvam o problema tarde demais.

Fonte: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/bullying-a-violencia-nas-escolas/15010>. Acesso em: 09/12/2018

✓ Após a leitura do texto, discuta com os alunos a intenção das expressões modalizadoras destacadas.

Atividade 2

✓ Professor (a), copie no quadro as frases das atividades ou imprima-as e distribua aos alunos. Em seguida, oriente as atividades que seguem:

1ª) Reescreva a frase, fazendo as adaptações necessárias, utilizando modalizadores que indiquem:

A prática do *bullying* acontece em todo o mundo

- a) possibilidade:
- b) certeza:
- c) probabilidade:
- d) dúvida:
- e) incerteza:
- f) necessidade:
- g) obrigatoriedade:

2ª) Observe as frases:

**I - Com certeza a prática do *bullying* é prejudicial.
II - Infelizmente a prática do *bullying* é prejudicial.
III - Talvez a prática do *bullying* seja prejudicial.**

✓ Embora os enunciados acima abordem o mesmo conteúdo, os efeitos de sentido são diferentes. Isso acontece em razão do uso de diferentes elementos modalizadores. Diante disso, responda:

Em qual enunciado o locutor

- a) assume como verdadeiro o conteúdo dito?
- b) não se responsabiliza pelo que é afirmado?
- c) emite um juízo de valor sobre o conteúdo?

3ª) Reescreva cada enunciado a seguir duas vezes, de modo que uma versão tenha marcas de **dúvida** e a outra tenha marcas de **certeza**.

- a) O *bullying* é uma ação cada vez mais constante no meio escolar.
- b) O *bullying* gera consequências graves em todas as instâncias da vida da pessoa.
- c) A violência na escola tanto física quanto psicológica está aumentando.
- d) Parte dos alunos que sofreram *bullying* são praticantes.

4ª) Reescreva os trechos a seguir, usando modalizadores que confirmem comprometimento, responsabilidade do locutor sobre o que está afirmando, isto é, que imprimam marcas de certeza.

Na minha opinião, é importante a intervenção da família e da escola na prevenção do *bullying*.

Acho que quem pratica *bullying* deveria ser punido com serviços prestados na própria escola ou na comunidade.

Atividade 3

✓ Professor (a), distribua cópias do texto abaixo, ou projete-o na parede, a fim de analisá-lo com os alunos. Em seguida, oriente as questões que seguem.

Bullying: brincadeira que machuca

O *bullying*, de fato, sempre existiu. O que ocorre é que, com a influência da televisão e da internet, os apelidos pejorativos foram tomando outras proporções. A natureza e o desenvolvimento humano demonstram que a agressividade é a arma daquele que se sente acuado, impotente, com dificuldade de se impor e de expressar aquilo que sente de forma que o outro o entenda e respeite. As crianças são as principais vítimas, porém já possuem muitos adultos com as mesmas dificuldades de lidar com a problemática, a depressão, baixo autoestima e ansiedade – já que tudo isso pode ser resultado das agressões sofridas pelas vítimas. Normalmente, os agressores foram ou são vítimas de agressões dentro de suas

casas. O processo de educar, de ensinar, de criar laços verdadeiros de afeto e cumplicidade é algo que leva tempo, que não se impõe e nem se consegue através da força, das chantagens ou da manipulação e nem, muito menos, através dos excessos do poder.

Os pais devem mostrar que o filho não é culpado pelas perseguições e deixar claro que ele tem os seus valores e qualidades. É importante incentivá-lo a contar sobre o que acontece na escola e apresentar as pessoas que fazem parte do seu ciclo de relacionamento. Já com os agressores, a reação deve ser parecida. “Só criticar não resolve o problema. É preciso conversar, se interessar e saber ouvir. Deixe claro que o comportamento violento é inaceitável, mas que é possível mudar essa conduta”, salienta a psicóloga Maria Tereza Maldonado, do Rio de Janeiro, autora do livro "A Face Oculta – Uma história de bullying e cyberbullying", da Editora Saraiva.

As crianças são as principais vítimas, porém já possuem muitos adultos com estes problemas: Depressão, baixo autoestima, ansiedade, abandono dos estudos – essas são algumas das características mais usuais das vítimas. De certa forma, o bullying é uma prática de exclusão social cujos principais alvos costumam serem pessoas mais retraídas, inseguras. Essas características acabam fazendo com que elas não peçam ajuda e, em geral, elas se sentem desamparadas e encontram dificuldades de aceitação.

As formas de *Bullying* mais comuns em ambientes escolares são: agressões físicas e verbais, ameaças, brigas, chantagens, apelidos, trotes, roubo, racismo, xenofobias - aversão a tudo aquilo que vem de outras culturas e nacionalidades - intimidações, piadinhas, assédios, xingamentos, abusos discriminações e várias outras formas de se ridicularizar uma pessoa.

Para extravasar sentimentos como raiva, medo e ansiedade, a pedagoga Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros sugere que a criança realize atividades como brincar com outras pessoas, participar de atividades coletivas, interativas ou artísticas (música, teatro, artes plásticas e dança), além de praticar esportes. “São várias formas de a criança se abrir para os conhecimentos e assim transformar sua própria realidade. A escola, a família e a comunidade podem proporcionar isso, como algo que extravase a criatividade, e a formação de um adulto mais humanitário”, diz.

Talvez guarde essa mágoa durante anos e tenha dificuldade de se relacionar com as pessoas.

É necessário que todos os envolvidos no processo educacional estejam atentos a este vilão que permeia a educação do século XXI e elaborem planos de ação em que valores como o respeito, amor, companheirismo e cidadania sejam constantemente abordados. Conseqüentemente, os ambientes escolares que investirem nesses valores tão esquecidos em tempos atuais, estarão contribuindo para que a prática do Bullying venha a se extinguir de nossas escolas.

Fonte: <http://estilo.uol.com.br/comportamento/ultimas-noticias/2010/04/14/especialistas-dao-dicas-para-lidar-com-bullying.html>. Acesso em 04/12/2018

1ª) A respeito de que fato ou tema o autor se posiciona, no Artigo em análise? Qual a opinião dele sobre o assunto debatido?

2ª) Em sua opinião, o autor utilizou argumentos convincentes para defender seu ponto de vista? Justifique.

3ª) No artigo, o autor recorreu aos modalizadores para manifestar sua opinião, sentimentos e atitudes frente ao assunto abordado por ele aos interlocutores. Esses recursos estão destacados no texto.

- a) Qual é o efeito de sentido que as expressões modalizadoras imprimem no texto?
- b) Esses recursos contribuem para a orientação argumentativa pretendida por seu autor?

4ª) Destaque as expressões de modalização presentes no texto.

5ª) Reescreva trechos do artigo usando expressões modalizadoras diferentes das usadas pelo autor. Depois, observe se as alterações propostas geraram efeitos de sentido diferentes daqueles propostos pelo autor.

7. PRODUÇÃO FINAL



- Este módulo, tem como objetivo propiciar aos alunos uma apropriação, o mais próximo possível, dos modelos prototípicos do gênero artigo de opinião que circulam socialmente. Ao final deste módulo, esperamos que os artigos produzidos revelem o aprendizado de tudo o que foi explorado nos módulos anteriores, de modo que o professor consiga avaliar a progressão dos alunos em cada etapa.
- Tempo estimado: 1 aula de 60 minutos.

✓ Professor (a), após a correção dos textos produzidos pelos alunos no 3º módulo desta sequência, devolva-os para que eles tenham a oportunidade de visualizar as possíveis falhas e corrigi-las, tendo como base o que aprenderam no estudo dos módulos 4, 5 e 6.

✓ Conforme sugerido anteriormente, você pode escolher um dos textos dos alunos e fazer a correção coletiva, obviamente, sem revelar a autoria. Para isso, você poderá distribuir cópias do texto escolhido ou ainda projetá-lo na parede, para realizar a análise.

✓ Reorienta os alunos a produzirem um novo Artigo de opinião sobre o mesmo tema: **“O combate ao *bullying* no ambiente escolar”**

8. REESCRITA DO GÊNERO



- Este módulo, tem como finalidade fazer com que o aluno lance um olhar crítico sobre seu texto, de modo a aperfeiçoá-lo. Nesta etapa esperamos que o estudante perceba a importância da revisão e da reescrita no processo de produção textual.
- Tempo estimado: 1 aula de 60 minutos.

✓ Após a produção final, corrija novamente os textos e verifique se eles ainda apresentam problemas. É importante que a versão final (a que constará na coletânea) não apresente nenhuma inadequação.

✓ Pronto: agora, professor (a), oriente a reescrita do texto, reforçando aos alunos que se baseiem nos estudos dos módulos anteriores.

✓ Após a reescrita, outra sugestão é que você apresente aos alunos um quadro com alguns questionamentos, a fim de que eles possam autoavaliar o texto e, se ainda houver necessidade, reescrevê-lo novamente.

Quadro 14: Autoavaliação do texto

Autoavaliação do texto:	SIM	NÃO
Meu texto apresenta as quatro fases da sequência argumentativa?		
Os argumentos utilizados em defesa do ponto de vista são consistentes?		
As partes do texto estão conectadas adequadamente, de modo que o texto esteja coerente?		
Há a presença de expressões de modalização utilizadas a serviço da argumentação?		
Há erros ortográficos no meu texto?		
Meu texto está pontuado adequadamente?		

9. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO NA SOCIEDADE



- Este módulo tem como objetivo organizar a compilação dos artigos produzidos, a fim de que eles sejam divulgados, não só no ambiente escolar, mas também nos meios digitais.
- Tempo estimado: 1 aula de 60 minutos.

- ✓ Professor, o primeiro passo deste módulo é checar a correção dos textos e pedir que os alunos os digitem, no laboratório de informática da escola (se houver).
- Sugestão: Caso algum aluno tenha habilidade com desenho, peça para que produza um desenho que será utilizado na capa da coletânea de textos.
- ✓ Finalizada a digitação dos textos, reúna os alunos e, com auxílio do professor de informática (se houver), criem um blog para a inserção dos textos. Oriente-os a divulgar o blog aos demais alunos da escola e aos amigos nas redes sociais.
- ✓ Organize, junto com a direção e equipe pedagógica da escola a confecção da coletânea impressa de artigos e um evento de lançamento. Na ocasião, poderão ser convidados representantes de outras escolas, a comunidade escolar e os pais dos alunos, para que prestigiem o evento. Poderão ser distribuídos exemplares do material para os alunos, para os representantes de outras escolas e deverão ficar cópias da coletânea na biblioteca da escola, a fim de que alunos de outras turmas tenham contato com o material.

7. CONCLUSÃO

Neste estudo, discutimos as habilidades de escrita dos alunos em relação ao gênero Artigo de Opinião, com base na teoria do folhado textual de Bronckart (1999). Foram analisadas seis categorias em um *corpus* de 25 textos do gênero em estudo produzidos por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Teresina/PI.

Partindo da concepção de que os textos são produtos da atividade humana e estão vinculados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais nas quais são produzidos, defendemos a ideia que a produção eficaz de um texto depende, principalmente, do domínio dos elementos discursivos que o configuram. Dessa forma, julgamos ser importante destacar a necessidade de um trabalho pedagógico voltado não apenas para os aspectos formais da produção dos gêneros, mas que também possibilite aos alunos o desenvolvimento de outras habilidades essenciais para a elaboração do texto. Assim, acreditamos que a relação entre os elementos constituintes do folhado textual (infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos) seja importante para uma boa textualidade, de forma que os textos tenham uma configuração que melhor os aproxime dos interesses sociocomunicativos.

Para analisar a arquitetura interna do gênero Artigo de opinião, elencamos as seguintes categorias: sequência argumentativa, conexão e modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. A partir das análises realizadas constatamos, em todas as categorias, uma certa fragilidade na escrita dos textos que compuseram o *corpus*, sendo, então, necessária intervenção em todas elas.

Em relação à Sequência argumentativa (C1), verificamos que a maioria dos textos não estavam em conformidade com o modelo prototípico proposto por Bronckart (1999) para tal sequência, sendo que nenhum dos textos apresentou as quatro fases previstas (premissas, argumentos, contra-argumentos e conclusão). Além disso, notamos uma argumentação muito superficial, sustentada apenas por meio de argumentos do senso comum.

Em relação à Conexão (C2), também verificamos dificuldades por parte dos alunos em fazer as articulações do texto de modo adequado, principalmente no que diz respeito às conexões entre parágrafos. Verificamos que a

grande maioria dos operadores argumentativos utilizados estavam associados à parte do texto em que o aluno expõe uma argumentação em defesa do seu ponto de vista, acreditamos que isso ocorreu por se tratar da fase da sequência argumentativa que ocupa maior espaço, ou seja, trata-se da parte que os alunos mais desenvolvem. Já para em relação à elaboração das demais fases do texto como a premissa e conclusão, para as quais os alunos dedicaram, no máximo, dois parágrafos, esses operadores foram menos recorrentes. Percebemos que apesar de as conexões entre orações ou entre períodos terem sido adequadas na maioria das ocorrências, houve uma dificuldade nas conexões entre os parágrafos, o que fez com que os textos se tornassem uma junção de parágrafos aparentemente aleatórios, que não se conectavam entre si.

Já no que diz respeito às modalizações (C3), (C4), (C5) e (C6), percebemos a pouca utilização destes recursos em prol da argumentatividade dos textos.

Em relação à modalização lógica, verificamos uma razoável ocorrência, o que não prejudicou a argumentatividade, visto que o uso dessa modalização pode explicitar uma frágil defesa do discurso do sujeito, ao denotar não a certeza dos fatos, mas a possibilidade, ou a probabilidade.

Já no que diz respeito à modalização deôntica, notamos que foi o tipo mais utilizado, o que nos pareceu compreensível, tendo em vista que seu uso no gênero artigo de opinião colabora para a ênfase que os alunos dão à obrigação por parte de pessoas ou instituições para a solução dos problemas apresentados. Sua ocorrência se deu por meio apenas da utilização de verbos auxiliares de modo que, apesar de terem sido muito recorrentes, julgamos as utilizações um tanto quanto frágeis e não muito diversificadas, considerando o gênero em estudo cujo objetivo é, essencialmente, convencer o interlocutor da validade dos argumentos apresentados.

No tocante à modalização apreciativa, que na grande maioria das ocorrências foi expressa por meio de advérbios ou locuções adverbiais de intensidade, seu uso foi razoável e teve o intuito de direcionar o sentido do texto a uma determinada conclusão, ou melhor, à adesão, por parte dos interlocutores, das ideias defendidas nos textos, o que assinala a presença do interlocutor e o desejo do produtor de agir sobre ele.

Por fim, em relação à modalização pragmática, percebemos que esta não foi muito recorrente, o que é compreensível tendo em vista que sua presença é mais comum no discurso narrativo, por se referir a vozes de personagens não sendo,

portanto, tão peculiar em Artigos de opinião. Percebemos o uso dessa modalização apenas quando o aluno/articulista se refere a ideias/opiniões atribuídas a grupos que são objeto de discussão (crianças, adolescentes, adultos, idosos), atribuindo a eles a responsabilidade pelo que é dito.

Tendo em vista algumas dificuldades verificadas em nossas análises, a partir do diagnóstico, no que se refere às categorias estudadas, elaboramos uma proposta de intervenção, no modelo de Sequência Didática, a qual surgiu da necessidade de apontar alternativas para ampliar as competências discursivas dos alunos, em relação à escrita do gênero. Com as atividades propostas, pretendemos dar suporte para que seja desenvolvido um trabalho que proporcione, sobretudo, um espaço de reflexão, construção de conhecimentos visando a estimular e contribuir para que profissionais envolvidos consigam ressignificar e revalidar suas práticas.

Incontestavelmente, o estudo realizado nos proporcionou uma ampliação dos conhecimentos em relação aos elementos estudados e demonstrou como esses elementos são importantes ferramentas para que o professor tenha parâmetros para avaliar as produções dos alunos, para avaliar a infraestrutura e a organização do conteúdo temático do gênero, para analisar as articulações de progressão temática dos textos e para compreender como eles imprimem em seus textos suas visões de mundo, seus conceitos e julgamentos sobre determinados assuntos e a forma como eles constroem seus discursos. Além disso, acreditamos que o estudo colaborou para o aperfeiçoamento de nossa prática e esperamos que possa também colaborar para o aperfeiçoamento da prática de outros professores de língua portuguesa do ensino fundamental, principalmente em relação ao ensino de produção de textos escritos.

Finalmente, afirmamos que não temos pretensão de que os resultados desta dissertação estejam esgotados, estando abertos a críticas e sugestões. Acreditamos também que nossa temática se constitui espaço propício para novas reflexões e outros enfoques teóricos que complementem e aprofundem as discussões empreendidas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2006.
- _____. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-46.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.
- BRAKLING, Katia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Pontos de vista. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniao/index.html> Acesso em: 10/03/2019.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Acesso em: 18 nov. de 2018.
- CUNHA, D. de A. C. da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 179 a 193.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na**

escola / Tradução e organização ROJO. R.; CORDEIRO. G. L. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.61-77.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização ROJO. R.; CORDEIRO. G. L. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FERREIRA, Maxsilane dos Santos. **Argumentação em artigo de opinião**: uma proposta metodológica para o ensino da produção textual. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia, 2015.

GIL. A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 13 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011a.

_____, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fonte, 2006.

_____, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 20 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental / Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão (org). 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 45-63.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In. KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69 a 82.

_____, M. A. G. **Sequências didáticas para produção escrita na escola**: um registro de práticas bem sucedidas no ensino fundamental e médio. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17 a 31.

_____, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio De Janeiro: Lucerna, 2010. p 19 a 38.

MORESI, Eduardo (org). **Metodologia da pesquisa**. Brasília – DF: Educab, 2003.

PEREIRA, Camila Sequetto. **Universos: língua portuguesa, 9º ano: anos finais: ensino fundamental**. 3 ed. São Paulo: SM, 2015.

PERELMAN, Chaim. **Retóricas**. 2 ed. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; ROTH, Désirée Mota. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2007. p. 154-183.

SANTOS, M. C dos; MELO, M. de F. A utilização da sequência didática para a construção da argumentação no artigo de opinião. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 619, mar de 2012.

SILVA, Jacineide Virgínia Borges Oliveira da. **Produção textual: o gênero artigo de opinião através de sequências didáticas no ensino fundamental**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura: A compreensão de textos**. Ministério da Educação: 1 ed, Lisboa, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZANOTTO, Normelio. **O ensino da língua, os gêneros de texto e a gramática**. Rio Grande do Sul: Ibral, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “**A arquitetura interna do gênero artigo de opinião em produções de alunos do 9º do ensino fundamental**”. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: Investigar as dificuldades nas produções textuais escritas de alunos em relação ao gênero Artigo de Opinião em uma turma do 9º ano, a fim de analisar as principais dificuldades dos alunos acerca desse gênero de texto. Em outras palavras, vamos investigar se os alunos produzem adequadamente o gênero textual Artigo de Opinião.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é por considerarmos importante pesquisar o gênero por se por ser da esfera do argumentar, também por ser um dos selecionados para as Olimpíadas de Língua Portuguesa do Ministério da Educação e além disso, pelo fato de que os sujeitos da pesquisa encontram-se no último ano do Ensino Fundamental, sendo importante a inserção de um gênero argumentativo, visto que, ao final do Ensino Médio, eles se depararão com a redação do ENEM, que também é de cunho argumentativo.

Com a realização da pesquisa, será possível conhecer as reais dificuldades dos alunos do 9º ano, em relação à produção desse gênero de texto, sendo possível fazer um diagnóstico que nos possibilite promover um ensino de forma reflexiva e que vise amenizar as dificuldades.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: pesquisa descritiva, de campo, de cunho qualitativo-quantitativo. Serão analisadas produções textuais dos alunos, com base em atividade proposta no livro didático.

A sua participação nesta pesquisa não terá nenhum custo, nem será recebida qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Sua participação tem caráter voluntário e a sua 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.

Toda investigação realizada por meio de pesquisa envolvendo seres humanos, independente de sua natureza, implica alguns riscos. No caso específico desta pesquisa, os possíveis riscos poderiam ser: Constrangimento, Saída da rotina e Trauma. O primeiro desses riscos decorria da exposição dos dados, porém, para evitar tal risco, garantiremos o anonimato dos envolvidos. O segundo risco poderia ser a quebra da rotina do participante, pois a proposição de uma atividade diagnóstica pode colocar o sujeito em situação desconfortável. No intuito de minimizar esse risco, aplicaremos a atividade proposta no livro didático, no horário normal de aula, na mesma sala em que os alunos assistem às aulas e em um dos dias letivos previstos no calendário escolar. Outro risco que poderia decorrer da participação em uma pesquisa, seria o trauma psíquico dos participantes. Para que isso não ocorra, asseguraremos o cuidado no que se refere à escolha do instrumento de coleta de dados, respeitando o ritmo de produção textual dos alunos.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 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.

Teresina, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: VIRGÍNIA MARTA DO NASCIMENTO CASTRO

ENDEREÇO: QUADRA 174 CASA 01 – BAIRRO DIRCEU ARCOVERDE II

TERESINA (PI) - CEP: 64078-072

FONE: (86) 99920-5426/ E-MAIL: martavcastro@hotmail.com

APÊNDICE 2: Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“A arquitetura interna do gênero artigo de opinião em produções de alunos do 9º do ensino fundamental”**. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: Investigar as dificuldades nas produções textuais escritas de alunos em relação ao gênero Artigo de Opinião em uma turma do 9º ano, a fim de analisar as principais dificuldades dos alunos acerca desse gênero de texto. Em outras palavras, vamos investigar se os alunos produzem adequadamente o gênero Artigo de Opinião.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é por considerarmos importante pesquisar o gênero por se por ser da esfera do argumentar, também por ser um dos selecionados para as Olimpíadas de Língua Portuguesa do Ministério da Educação e além disso, pelo fato de que os sujeitos da pesquisa encontram-se no último ano do Ensino Fundamental, sendo importante a inserção de um gênero argumentativo, visto que, ao final do Ensino Médio, eles se depararão com a redação do ENEM, que também é de cunho argumentativo.

Com a realização da pesquisa, será possível conhecer as reais dificuldades dos alunos do 9º ano, em relação à produção desse gênero de texto, sendo possível fazer um diagnóstico que nos possibilite promover um ensino de forma reflexiva e que vise amenizar as dificuldades.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: pesquisa descritiva, de campo, de cunho qualitativo-quantitativo. Serão analisadas produções textuais dos alunos, com base em atividade proposta no livro didático.

A sua participação nesta pesquisa não terá nenhum custo, nem será recebida qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Sua participação tem caráter voluntário e a sua 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.

Toda investigação realizada por meio de pesquisa envolvendo seres humanos, independente de sua natureza, implica alguns riscos. No caso específico desta pesquisa, os possíveis riscos poderiam ser: Constrangimento, Saída da rotina e Trauma. O primeiro desses riscos decorria da exposição dos dados, porém, para evitar tal risco, garantiremos o anonimato dos envolvidos. O segundo risco poderia ser a quebra da rotina do participante, pois a proposição de uma atividade diagnóstica pode colocar o sujeito em situação desconfortável. No intuito de minimizar esse risco, aplicaremos a atividade proposta no livro didático, no horário normal de aula, na mesma sala em que os alunos assistem às aulas e em um dos dias letivos previstos no calendário escolar. Outro risco que poderia decorrer da participação em uma pesquisa, seria o trauma psíquico dos participantes. Para que isso não ocorra, asseguraremos o cuidado no que se refere à escolha do instrumento de coleta de dados, respeitando o ritmo de produção textual dos alunos.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 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.

Teresina, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: VIRGÍNIA MARTA DO NASCIMENTO CASTRO

ENDEREÇO: QUADRA 174 CASA 01 – BAIRRO DIRCEU ARCOVERDE II

TERESINA (PI) - CEP: 64078-072

FONE: (86) 99920-5426/ E-MAIL: martavcastro@hotmail.com

APÊNDICE 3: Declaração do Pesquisador

Declarações do Pesquisador

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Estadual do Piauí

Eu, VIRGÍNIA MARTA DO NASCIMENTO CASTRO, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada **“A Arquitetura Interna do Gênero Artigo de Opinião em Produções de Alunos do 9º do Ensino Fundamental”**, declaro que:

- Assumo o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados pelo período de cinco anos sob a responsabilidade de VIRGÍNIA MARTA DO NASCIMENTO CASTRO que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UESPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UESPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Declaro que esta pesquisa ainda não foi iniciada.
- Apresentarei relatório final desta pesquisa ao CEP-UESPI.

Teresina, 14 de novembro de 2017

Virginia Marta do Nascimento Castro - 019.101.623-37
Pesquisador responsável (assinatura, nome e CPF)

APÊNDICE 4: Declaração de Infraestrutura

ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC
44010- ESCOLA MUNICIPAL PARQUE ITARARÉ INEP 22022074 CNPJ 01.043792/0001-44
Rua Jornalista Antônio Diniz, 2834, Parque Itararé. Tel.32157915

Teresina, 14 de novembro de 2017

DECLARAÇÃO

Eu, CÍNTIA FERREIRA LIMA, responsável pela Escola Municipal Parque Itararé autorizo a realização da pesquisa intitulada “A ARQUITETURA INTERNA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO EM PRODUÇÕES DE ALUNOS DO 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora VIRGÍNIA MARTA DO NASCIMENTO CASTRO e sob a orientação da professora doutora Bárbara Olímpia Ramos de Melo e declaro que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da resolução 466/2012 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidade.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao sistema CEP/CONEP.

ASSINATURA E CARIMBO

Escola Municipal Parque Itararé
Cintia Ferreira Lima
Diretora
ATP/SEMEC Nº 836/2016

ANEXOS

ANEXO 1: Parecer CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ARQUITETURA INTERNA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO EM PRODUÇÕES DE ALUNOS DO 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: VIRGINIA MARTA DO NASCIMENTO CASTRO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 80353217.2.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.522.040

Apresentação do Projeto:

O presente projeto trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório e descritiva e também de cunho quali-quantitativo. Será realizada na Escola Municipal Parque Itararé no período de fevereiro de 2018 a janeiro de 2019 com uma amostra de 30 alunos na faixa etária de 13 a 14 anos, tendo como critérios ser aluno do 9º ano do Ensino Fundamental e a participar da atividade proposta. O instrumento de coleta de dados será uma atividade de produção de texto proposta no livro didático, a ser realizada no horário da aula e o aluno não será obrigado a realizar a atividade, apenas realizarão os alunos que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral desse trabalho é investigar as habilidades de escrita dos alunos em relação ao gênero Artigo de Opinião em uma turma do 9º ano de uma escola municipal de Teresina/PI, a fim de analisar as principais dificuldades dos alunos acerca desse gênero de texto.

Objetivo Secundário:

Analisar o nível de desenvolvimento linguístico-textual no qual os alunos se encontram para a construção do gênero em estudo; verificar a infraestrutura geral dos textos, o uso dos

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-8658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.522.040

mecanismos de textualidade (conexão) e enunciativos (modalizações) e, finalmente, elaborar proposta de intervenção, com base nas possíveis dificuldades identificadas e organizar a produção de uma coletânea de textos produzidos pelos alunos, para ser disponibilizado na biblioteca da escola, como estratégia de circulação dos gêneros textuais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa envolve risco, já que conceitualmente, toda coleta de dados que envolve seres humanos acarreta em algum tipo de risco, seja ele físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Os possíveis riscos desta pesquisa são constrangimento e o vazamento de informações pessoais dos sujeitos participantes. Entretanto, asseguraremos a não ocorrência de constrangimento, tendo em vista que a coleta de dados será realizada por meio de uma atividade proposta no livro didático, não ocasionando, assim, a quebra da rotina escolar, uma vez que esse instrumento já é previsto no planejamento da disciplina. Em relação ao vazamento de dados, asseguraremos sua não ocorrência, visto que as atividades utilizadas como objeto de análise não conterão os nomes dos alunos, sendo elas apenas numeradas para sistematizar nossas análises. Asseguramos que os sujeitos receberão uma adequada e acurada descrição e informação dos riscos, desconfortos e dos benefícios que podem ser antecipados, por meio de uma explanação prévia acerca da pesquisa a ser realizada e do esclarecimento dos objetivos da mesma.

Benefícios:

Esta pesquisa pode trazer benefícios para a comunidade acadêmica uma vez que ela venha a levantar dados importantes que possam servir de base para que seja feito um melhor trabalho em relação à apropriação do gênero Artigo de Opinião, principalmente em relação às categorias elencadas para a análise. Acreditamos também que, concluída, a pesquisa poderá contribuir como fonte para outras pesquisas posteriores, ao suscitar novas reflexões e outros enfoques teóricos que sirvam para complementar e aprofundar as discussões aqui apresentadas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

pesquisa viável

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-8858

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.522.040

aspectos

metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);

- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/entrevista/formulário/roteiro);

Pendências solucionadas:

RETIRAR O ENDOSSO FINAL DO TCLE E TERMO DE ASSENTIMENTO.

O TCLE não apresenta a numeração das páginas

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS N°466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1017873.pdf	17/01/2018 23:46:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento.doc	17/01/2018 23:46:17	VIRGINIA MARTA DO NASCIMENTO CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.doc	17/01/2018 23:45:55	VIRGINIA MARTA DO NASCIMENTO CASTRO	Aceito
Outros	atividade_coleta_dados.pdf	18/12/2017 12:04:22	VIRGINIA MARTA DO NASCIMENTO CASTRO	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	18/12/2017 12:02:59	VIRGINIA MARTA DO NASCIMENTO	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

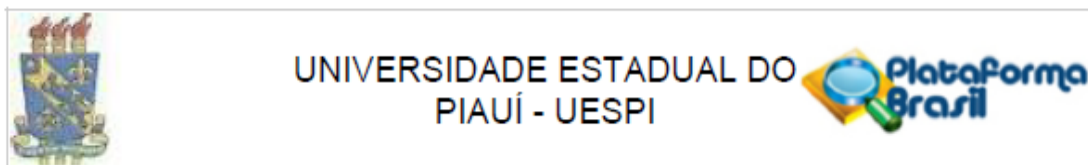
UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 2.522.040

Folha de Rosto	folharosto.pdf	18/12/2017 12:02:59	CASTRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.doc	14/11/2017 23:21:41	VIRGINIA MARTA DO NASCIMENTO CASTRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_infraestrutura.pdf	14/11/2017 23:08:49	VIRGINIA MARTA DO NASCIMENTO CASTRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisador.pdf	14/11/2017 23:04:09	VIRGINIA MARTA DO NASCIMENTO CASTRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 01 de Março de 2018

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

ANEXO 2: Produções textuais

T1

VIVENDO A SUA FASE

Muitas pessoas de hoje em dia, não estão vivendo a suas fases, idosas, adultos, jovens, adolescentes e crianças.

Os jovens de hoje não querem namorar, querem saber mais que os idosos mais os idosos é quem sabem mais alguns não estudam porque não tiveram condições, os idosos tem que se relaxar, porque os seu corpos não aguento mais, mas tem que fazer exercícios para ficar saudável comer verduras e legumes e frutas. Os jovens tem que estudar para ter um emprego bom, mais não todo hora tem que estudar, tem boa horas para se divertir.

Os adolescentes é mesmo que os jovens, respeito os mais velhos e estudar. Porque os adolescentes vivem as suas fases, outros não mas querem ser gente grande não respeito e sabedoria.

As crianças também, as crianças devem viver o seu tempo de brincar, estudar, etc.

Muitos crianças querem ser adultos os pais tem que incentivar as crianças.

Todos as pessoas tem que viver as suas fases.

T2

PRODUÇÃO DE TEXTO - ARTIGO DE OPINIÃO

Criancas, jovens, adultos e idosos tem o direito de viver sua fase.

Hoje em dia as crianças não tem o direito de viver como antes, não por que não querem, mais porque já não sabem aprendendo coisas novas, não como antes, não respeitam mais os idosos e as outras pessoas.

Os adolescentes não querem mais estudar obedecer as escolas muito cedo, entra no mundo errado muitas vezes por causa de descuido dos pais ou familiares, porque não recebeu atenção né? mais principalmente a educação.

Os idosos não estão respeitados como as mães das jovens por falta de respeito, pois as jovens estão se sentindo mais perigosas que os idosos.

Conclusões: Podemos concluir que hoje em dia as jovens os adultos e os idosos não está vivendo a vida plenamente.

T3

PRODUÇÃO DE TEXTO - ARTIGO DE OPINIÃO

Seja, aqui, uma fase que está de hoje.

O mundo que vivemos hoje está cada vez mais tecnológico, e tem por está passando de forma veloz e as fases da vida. Também evoluem

Uma fase de hoje que evoluiu muito foi a velhice, e é nessa fase que as velhas de hoje vivem se anulando a ponto de acharem que o saber (experiência) está com os jovens. Por não saberem lidar com as tecnologias de hoje, elas acham concordando que o saber realmente está com os mais jovens. Isso é um problema que acaba como resultado a falta de respeito com os mais velhos.

Outra fase é a adolescência, época de grandes mudanças; mudanças que comemora e as que incomodam. É por essa razão que os adolescentes de hoje estão recorrendo a cirurgia plástica para obterem bons resultados diante de uma deformação. Isso é preocupante porque os jovens de hoje não vivem sua fase como deveria ser e que faz com que muitos deles se voltem para as cirurgias, que acabam "reformando" a real imagem do jovem.

Uma outra fase gestora da nossa vida é a infância, uma época onde nós nos preocupamos com nada, onde o que se interessa é brincar. Mas a infância de ultimamente mostra com clareza o que os crianças de hoje querem: serem quem não são ou seja, jovens como eu.

Bom, dando a minha ideia, na minha opinião, geral sobre essas fases de hoje, eu acho que todos nós cidadãos da nossa sociedade devemos viver cada fase, cada época, cada momento da nossa vida que vivemos, primeira porque elas não voltam mais, segundo porque futuramente elas irão virar lembranças e terceiro é porque não fazes da mesma vida.

T 4

PRODUÇÃO DE TEXTO - ARTIGO DE OPINIÃO

Temas que vivem a nossa geração

Hoje em dia a adolescência está muito mudada. Antigamente as crianças pensavam em brincar, pula corda, pinto etc... mais hoje em dia elas pensam agora em se maquiar, correm cabelo em pé e bonito, elas pensam mais em vaidade. Hoje em dia tá bem mudado nem se compara como antigamente, o modo de viver dessas crianças fazem elas nem esquecerem muito a infância delas.

Os adolescentes hoje em dias estão querendo mudar seu corpo seus aparências, estão atrás de cirurgias, por que eles não estão dando e pode mexer com o psicológico deles e pode ser até inseguro da parte deles.

Os idosos por serem mais velhos são mais experientes, antigamente os jovens respeitavam por suas sabedoria mais agora por os idosos não se atualizaram a vida moderna os jovens acham que se sabem materias como matemática e português entre outras materias acham que não precisam da sabedoria e experiência dos idosos.

Com isso pode-se concluir que os adolescentes, idosos e crianças não estão vivendo conforme sua fase.

T5

PRODUÇÃO DE TEXTO - ARTIGO DE OPINIÃO

Viver Conforme a Idade

Muitas pessoas na nossa sociedade não estão vivendo conforme a sua idade, no caso da Criança. A criança de hoje em dia, quem vive como adulto, já tem maquinagem, roupas de todos os tipos. Elas já tem redes sociais, vão ao Shopping. Na minha opinião, Criança tem que brincar, ser Criança. A liberdade de hoje, não liga para brincadeiras de Criança. O adolescente por outro lado, já estão vivendo o seu tempo. A modernidade, todos os jovens tem que ter algum aparelho digital, estão sempre conectados a tudo, mais os jovens de hoje, não estão mais pedindo conselhos para os mais velhos, já acham que sabem de tudo por causa da Internet, é isso e triste.

Os adultos, ao contrário da Criança, do adolescente, as vezes eles se comportam como jovens, quem ia pra festa, se vestem como jovens, falam como jovens mais se esquecem de suas responsabilidades, como uma mãe que tem filhos, mais se esquece deles e vai pra festa, é isso e triste.

O Idoso, é a pessoa que tem mais experiência, do que os demais; assim como os adultos, quem vive como jovens, mais isso na minha opinião não é tão ruim quanto parece. Eles são pessoas com mais experiência, já viveram muito, mais as vezes, eles (não são) estão sendo bastante desvalorizados. As outras pessoas pensam que só por causa que tem Internet, já sabem de tudo, só por conta disso, os Idosos não estão mais sendo tratados com o devido valor como antigamente.

Então no meu ponto de vista, A Criança, o Jovem, o adulto e o Idoso, tem que viver na fase em que estão.

T6

PRODUÇÃO DE TEXTO - ARTIGO DE OPINIÃO

Veivendo plimamente cada fase da vida.

Ter a vida e tudo que está nela, faz parte de está vivas. E temas que aprouitam bastante dependendo da fase que estamos seja ela criança, jovem, adulto ou Idoso.

A fase da criança, melhor de todas as fases da vida, onde vivi só pensa e ser feliz e se divertir, nada de responsabilidades, só diversão.

O jovem, fase das responsabilidades, compromissos, e alguns estudos entre outros. Os jovens de hoje em dia começam aumentar responsabilidades não tá mais pra brincadeira, bem era para ser assim, jovens que não querem nada com a vida estão namoras, pedindo escola, se drogando, se na vida, realmente, isso é realidade de alguns infelizmente.

Adulto ainda mais responsabilidades e mais compromissos, fase onde o foco principal é no emprego, mais não tem tempo pra família assim tendo menos aprouitamento família, a fase da grande família instrusse, tendo assim menos paciência dia-a-dia, onde o dia mais esperada da maioria deles é da aposentadoria.

Idoso, a fase de grande a experiência do mundo, e também de tamanha tranquilidade mesmo sabendo que a morte que está por vim, para mim todos idosos tem aprouitado seus anos de vida se divertindo e tendo com toda família, sendo um vida inteira bem aprouitada ao máximo.

T7

PRODUÇÃO DE TEXTO - ARTIGO DE OPINIÃO

na minha opinião todo um tem que viver de acordo com sua idade os idosos tem do jeito que os adultos se comunicam principalmente aqueles idosos que vivem com os pais para visitar os amigos alguns idosos brincam de se moquear cuidar de Bonicos, mais tem alguns idosos não sorri mas como Brincos.

Ja os jovens ate pode ver o que os idosos querem ser! mais alguns farram dos limites por que querem fazer coisas que os adultos fazem eles duvidam aprender mais sua idade Rarece que eles se esquecem que um dia eles serao adultos alguns jovens soao querem ser adultos por pensarem que não perder experiencias outros não querem ser porque tem medo do processo natural de falhar alguns jovens dizem que a adolescencia e amelia fase.

os idosos antigamente era uma fonte de conhecimento para os mais novos hoje em dia os idosos que estão pedindo conselho para os mais novos. os idosos hoje em dia não dão mais conselhos porque acham que os mais jovens são mais sábios.

T 8

PRODUÇÃO DE TEXTO – ARTIGO DE OPINIÃO

Viver cada fase em que estão.

As crianças na nossa sociedade, estão bem mais avançadas do que as de antigamente. A maioria das crianças de hoje querem ^{ANDAR} como se fossem adultas, a maioria delas só querem saber de roupas caras, salto alto, cabelo feito, unhas pintadas, é muito raro ver uma criança que vive a fase em que estão, e na minha opinião, criança tem³ que se vestir como criança, elas tem que viver como elas realmente vivem, e não se comportar como se fossem adultas, essa é a minha opinião.

Já os adolescentes, só se importam com a opinião dos outros, não se agradam do próprio corpo, não se importa com a opinião dos pais, já querem fazer cirurgias plásticas, eles acham que fazendo mudanças no corpo, eles vão ser os tal, mais que os outros, e eu acho⁴ que isso não é correto, isso ^{NÃO} deveria ser permitido, na minha opinião, cirurgias plásticas não deveria ser aplicadas em adolescentes.

Os idosos não estão tendo aquele respeito como antes, eles mesmo acho que os jovens tem mais conhecimento que eles, eles estão se sentindo inúteis, muitos acham que os idosos só sabem fazer bostas, acham^{que} com o envelhecimento, eles vão perdendo o conhecimento, e isso não é verdade, na minha opinião, os idosos são muito importantes, eles tem vivido muito coisa importante, momentos que podem ser compartilhado, netos, filhos e é raro ver alguém mostrar respeito que pensão como eu, eu só acho que os idosos merecem respeito.

T9

PRODUÇÃO DE TEXTO – ARTIGO DE OPINIÃO

Cada fase da vida

A defesa de que crianças, adolescentes, adultos, idosos devem viver cada fase da vida, aproveitar ao máximo sua fase, sem ligar para opinião dos outros. As pessoas idosas não são sabias, não tanto com a tecnologia de hoje, 5% dos idosos não conectados. Jovens de hoje são mais ligados a internet, eles sabem também por dificuldades, sofrimento, Idosos também sabem por isso, adolescentes de hoje não respeitam muito os idosos porque pensam que não devem ligar, eles começam a achar que isso é verdade, eles começam a se sentir para baixo inferiores, não é assim, jovens e idosos tem que respeitar e entender cada lado.

Hoje em dia adolescentes de 15 a 16 anos querem fazer cirurgia plástica os jovens deveriam entender que eles não muito novos para fazer isso eles não lindos do jeito que são, não devem fazer uma cirurgia só por que está na moda, só porque não gostam do seu corpo, todos as pessoas crianças, jovens, adultos e idosos não maravilhosos do jeito que Deus fez. Se querem fazer cirurgia plástica deixa quando tiverem mais adultos, jovens estão em crescimento ainda.

Crianças de hoje em dia, mal completa 5 anos de idade já não vivem mais nem maquiagem, nem ir ao cabeleireiro, os pais deveriam aconselhar isso às crianças deles que eles não muito novos para isso, o dever de uma criança é brincar, se divertir, aprender coisas de crianças e não de adultos.

Conclusão os idosos não sabem nem, sabem mais ou menos de tecnologia não são todos, mais os jovens deveriam aprender que eles tem mais idade e isso é mais difícil, eles deveriam ensinar a mãe na internet. Adolescentes podem de fazer cirurgia plástica vocês não novos ainda, vivem sua fase da vida. Crianças vocês tem que brincar de divertir e não se preocupar ir ao cabeleireiro fazer coisas de adultos e pais ajudem seus filhos com isso aconselhem. Cada fase de uma pessoa tem que ser aproveitada.

T 10

PRODUÇÃO DE TEXTO – ARTIGO DE OPINIÃO

Hoje em dia:

A criança, o jovem, o adulto e o idoso tem que viver a fase em que estão. Pais se não for ansiosos, não ser prejudicial ao corpo e ao psicológico na minha opinião.

Quando cada um vive sua fase isso espera para o desenvolvimento legal da psicologia (na meu ponto de vista) e não é legal a gente nos preocupar exageradamente com o nosso corpo e principalmente com nossa aparência facial. Um exemplo, tem crianças, os meninos que já querem ser adultos, isso acontece é ruim elas, não só elas mais também outras pessoas que se preocupam demais com a aparência tem que refletir sobre si mesmos. Muitas vezes os meios de comunicação mais modernas como a internet e televisão muitas vezes acaba influenciando muitos crianças e jovens a ter esse tipo de comportamento inadequado para sua fase, diferente do pensamento que alguns jovens tem, os idosos tem uma grande variedade de pensamento e experiência sobre a vida, eles não dominam muito as tecnologias mais devemos respeitá-los.

Muitos jovens fazem cirurgias plásticas para mudar seu aspecto físico pois são observados por beleza, ou alta. Então, no meu ponto de vista, não só eu tem esse pensamento de que cada um tem que viver sua fase e isso não deixa de ser verdade, então devemos quebrar esse pensamento que muitas pessoas tem por aí que os jovens principalmente, que os idosos "não cambera de nada" sobre o assunto e o mundo tecnologia e de como ele mudou hoje um dia, e dos crianças querendo ser adultos, cada um a criança, o jovem, o adulto e o idoso tem que viver a fase em que estão.

T 11

PRODUÇÃO DE TEXTO – ARTIGO DE OPINIÃO

Hoje em dia:

A criança, o jovem, o adulto e o idoso tem que viver a fase em que estão. Pais se não for assim, pode ser prejudicial ao corpo e ao psicológico na minha opinião.

Quando acho um erro sua fase como espera para o desenvolvimento legal da psicologia (na meu ponto de vista) e não é legal a gente não preocupar exageradamente com o nosso corpo e principalmente com nossa aparência facial. Um exemplo, tem crianças, os meninos que já querem ser adultos, isso acontece é ruim elas, não só elas mas também outras pessoas que se preocupam demais com a aparência tem que refletir sobre si mesmos. Muitas vezes os meios de comunicação mais modernos como a internet e televisão muitas vezes acaba influenciando muitas crianças e jovens a ter esse tipo de comportamento inadequado para sua fase, diferente do pensamento que alguns jovens tem, os idosos tem uma grande variedade de pensamento e experiência sobre a vida, eles não clamam muito as tecnologias mas devemos respeitá-los.

Muitos jovens fazem cirurgias plásticas para mudar seu aspecto físico pois não observam por beleza, eu acho. Então, no meu ponto de vista, não só eu tem esse pensamento de que acho um erro tem que viver sua fase e isso não deixa de ser verdade, então devemos quebrar esse pensamento que muitas pessoas tem por aí que os jovens principalmente, que os idosos "não sabem de nada" sobre o assunto e o mundo tecnologia e de como ele mudou hoje em dia, e dos crianças querendo ser adultos, acho um erro criança, o jovem, o adulto e o idoso tem que viver a fase em que estão.

T 12

PRODUÇÃO DE TEXTO – ARTIGO DE OPINIÃO

A sociedade de hoje crianças, adolescentes e idosos não estão mais vivendo sua fase da vida corretamente.

Hoje em dia, adolescentes, idosos, principalmente crianças, não brincam, não têm mais infância. Em vez de meninas brincarem com bonecas e tudo mais, não! Querem mesmo maquiagens, salto alto, roupas curtas etc... Idolosos não têm o mesmo respeito com os idosos, chamam de "tô", não mais de senhor ou senhor, tudo mudou a forma que os pais educam seus filhos é bastante diferente, não ensinam mais a dar a bendição aos avós, tios, para os familiares em geral. A tecnologia está bastante avançada então eles, os idosos perguntam para os médicos se foi usar equipamentos mais avançados, quando dizem que sim, os filhos se sentem bem mais seguros, como se tudo de antes fossem praticamente esquecido, os aprendimentos de antigamente foram agora e tudo tecnologia.

Bom podemos concluir que tudo mudou, adolescentes não são como antes, crianças e idosos. Crianças têm que aproveitar sua infância, idosos merecem todo respeito, sendo assim o mundo seria bem melhor.

T 13

PRODUÇÃO DE TEXTO – ARTIGO DE OPINIÃO

A sociedade de hoje crianças, adolescentes e idosos não estão mais vivendo suas fases da vida corretamente.

Hoje em dia, adolescentes, idosos, principalmente crianças, não brincam, não têm mais infância. Em vez de meninas brincarem com bonecas e tudo mais, não! Querem mesmo, maquiagens, salto alto, roupas curtas etc... Idolosos não têm o mesmo respeito com os idosos, chamam de "tô". Não mais de senhorou e senhor, tudo mudou a forma que os pais educam seus filhos é bastante diferente, não ensinam mais a dar a bendição aos seus tios, para os familiares em geral. A tecnologia está bastante avançada entre eles, os idosos perguntam para os médicos se já usam equipamentos mais avançados, quando dizem que sim, as pulsoas se sentem bem mais seguras, como se tudo de antes fossem praticamente esquecido, os aprendimentos de antigamente foram esquecidos, agora é tudo tecnologia.

Bom podemos concluir que tudo mudou, adolescentes não são como antes, crianças e idosos. Crianças têm que aproveitar sua infância, idosos merecem todo respeito, sendo assim o mundo seria bem melhor.

T 14

PRODUÇÃO DE TEXTO - ARTIGO DE OPINIÃO

Conforme viver a idade

Crianças hoje em dia estão bem mais atualizadas do que antigamente não querem mais brincar quase não querem estudar, não querem saber de tecnologia não usam mais do celular, etc...

Os Adultos hoje em dia estão mais alheados e não pensam em mudar seu corpo ou sua aparência através de cirurgia etc... E eles devem viver sua fase sendo firmes com eles não.

Os idosos de hoje tem muito pouco saber sobre as tecnologias atuais com um smartphone ou um computador e isso fazem eles se acharem superiores diante da mais jovem de hoje. O saber real para os idosos está com os jovens de hoje, o saber da antiguidade não é o da tecnologia o que acaba tendo muita falta de respeito.

Conclusão entende que, Criança tem que viver sua fase, Adultos tem que ser adultos e idosos tem que viver sua fase com respeito.

T 15

PRODUÇÃO DE TEXTO – ARTIGO DE OPINIÃO

Os tempos mudaram.

As crianças de hoje em dia estão muito diferentes como as de antigamente porque os de hoje só querem saber de Redes Sociais e se preocupar com a beleza, mas quem elas realmente tinham que se preocupar era de quem que elas vão brincar e não com coisas de adulto.

Os Jovens também mudaram porque antes eles eram mais relaxados, hoje em dia só querem saber de namorar e impressionar os outros fazendo coisas ruins, desobedecendo seus pais e etc...

Já os idosos tão sendo seguidos de perto porque muita gente pensa que só porque eles não estão muito atualizados eles não sabem de nada, mas pelo contrário não é só porque eles não estão muito atualizados que eles não sabem de nada pelo contrário eles tem conhecimento que agente nem imagina.

S

T 16

PRODUÇÃO DE TEXTO – ARTIGO DE OPINIÃO

VIVA SUA FASE NA SUA IDADE.

Os idosos, jovens e crianças não estão aproveitando a sua fase de maneira certa pois estão querendo ser aquilo que ainda não são.

Os idosos de antigamente eram respeitados pelos jovens porque eles têm muita experiência de vida. Mas nos últimos anos eles estão perdendo o respeito dos jovens, porque os jovens de hoje estão se achando mais inteligentes e experientes por saber controlar as tecnologias, os próprios idosos se acham inferiores por não saber mais na tecnologia e ficam isolados com doenças e esperando a morte.

Os adolescentes dos últimos anos estão fugindo cirurgias plásticas, pois eles não estão se achando da forma que eles não e os adolescentes de antigamente não ligavam muito pra isso pois eles gostavam desde da forma que eles eram.

Os crianças de antigamente brincavam mais e não ligavam para aparência, mais as crianças de hoje estão com outros pensamentos porque estão brincando novos e já estão se preocupando muito com roupas e sapatos de pessoas mais velhas estão perdendo a infância muito rápido.

Eu acho que os idosos tem que voltar a ser respeitados nos adolescentes não ligarem muito para aparência e as crianças brincarem mais assim eles vivem a fase de acordo com a idade.

T 17

PRODUÇÃO DE TEXTO – ARTIGO DE OPINIÃO

A Geração Celular

As crianças estão diferente querendo ser adultos antes do tempo hoje em dia ninguém brinca mais de nada só querem saber de jogar em celulares, ficaram sem infância mas antigamente todas as crianças brincavam, com carrinhos puxados por barbante amarrado no cossinho hoje não tem mais isso só uma menina pessoal brincando com celular na mão e a cada um é um celular diferente que eles usam também brincam de 2 anos não brincam no celular se os pais não dão o celular para eles mas ~~depois~~ que os pais tem alguns que não dão. E outros que as crianças gostam celular quando muito pouco.

Adolescentes não respeitam mais os pais como antigamente eles querem mudar em seus próprios pais os desrespeitando por isso que as crianças não tem mais infância como as de antigamente tinham.

T 18

PRODUÇÃO DE TEXTO – ARTIGO DE OPINIÃO

VIVA sua vida conforme sua fase
Hoje em dia, crianças, adolescentes e idosos não estão vivendo plenamente suas fases, por conta de vários fatores.

Primeiramente às crianças, hoje em dia, às crianças não estão vivendo sua fase de infância, por conta de se preocuparem mais com o futuro do que com o presente, elas se preocupam muito com que vai ser quando for adulto ou o que vai estudar futuramente. Na minha opinião, às crianças tem que viver seu momento de infância, porque a gente só pode aproveitar a infância uma vez na vida.

Os adolescentes também não estão vivendo sua fase, por conta de quererem mudar suas aparências para ficarem populares, alguns vão para a academia, outros fazem cirurgias plásticas, e esses são apenas dois fatores que influenciam adolescentes a mudarem sua aparência.

Eu acho que essas coisas não precisam ser tão importante, pois temos que aproveitar também essa fase.

Agora os idosos, muitos idosos estão sendo desprezados por conta da ciência e da tecnologia ter evoluído muito nos últimos anos, muitos adolescentes não respeita os idosos como antigamente, por serem mais desatualizados por conta disso os idosos se sentem inúteis na sociedade.

T 19

PRODUÇÃO DE TEXTO – ARTIGO DE OPINIÃO

As fases da vida

A criança tem e deve aproveitar cada segundo de sua vida, seja brincando, correndo, chorando e se divertindo. É errado querer crescer antes do tempo pois depois que cresce quer voltar a ser quem era, quer voltar e aproveitar o tempo em que não brincou o tanto que pode por estar muito o culpado querendo crescer.

A juventude é a parte em que você começa a ter responsabilidade nos estudos e em tudo que for fazer. Essa é a parte da vida em que o jovem precisa crescer não só no tamanho mas sim na mente e no comportamento, ou seja, parar de agir como criança que não sabe o que quer, precisa fazer a escolha certa independente da situação em que está.

A partir do momento que você se torna um idoso não é porque você viveu muito e sim porque já tem bastante sabedoria e vivência. Pessoas com essa idade merecem respeito e prioridade onde for, muitos idosos são mal-tratados por pessoas mais novas e guardam um trauma pro resto da vida por isso essas pessoas idosas devem ser defendidas pela lei e pela sociedade.

Conclusão

Minha conclusão é que todas as pessoas devem aproveitar 100% todos os dias de sua vida desde criança passando pela juventude até a parte da de ser um idoso, pois a vida passa muito rápido e as vezes você não consegue aproveitar por conta dos erros e talvez da pressa de crescer e ser dependente.

T 20

PRODUÇÃO DE TEXTO – ARTIGO DE OPINIÃO

Toda fase em seu tempo

Vamos respirar os mais velhos
- os velhos ultimamente estão muito abandonados, essas adolescentes de hoje estão muito envolvidas na tecnologia ultimamente estão deixando a sua vida e a dos velhos tempo para trás os jovens não respeitam mais os velhos os adolescentes poderiam ser mais um pouquinho nas suas tecnologias do passado para ver que o velho sabe de muitas coisas boas.

- os adolescentes estão muito envolvidos na tecnologia não querem mais saber de respirar pai e mãe eles não querem viver suas fase e sua a fase de adultos, os adolescentes não querem tratar os seus pais como devia eles poderiam ser um pouquinho, muitos deles não sabe que a melhor fase de viver é aquela viver.

- as crianças ultimamente querem ser crianças elas estão avaliando muito rápido, elas não sabe que elas tem que viver em seu tempo, elas querem ser adultos muito rápido querem fazer as coisa de adultos tipos das coisas maquiagem, sei lá de caso, escova os cabelos etc... as crianças tem que viver o seu tempo.

T 21

PRODUÇÃO DE TEXTO – ARTIGO DE OPINIÃO

A diferença nos novos hábitos

As crianças devem ter um pouco de responsabilidades e de respeito, mais tem muita gente, ou seja, crianças já quando são adultas ou adulescentes, que não sabem falar e não sabem ouvir, e aí, a andar pelas ruas ouvindo música, mudando de um lugar para outro, pois pra mim isto, quando se trata de respeito de vida, no ambiente também.

Os adolescentes estão mais ainda, e isso rapidamente mudando seu estilo de vida, ou seja, o estilo de vida, a maturidade, porque a vida passa rapidamente, pois estão por vir pela frente, e que alguns dos adolescentes já querem ser adultos, para terem seu próprio jeito próprio e também de poder viver sua vida plenamente, e que já está criando uma tecnologia que pode fazer com que a pessoa simplesmente mude de caráter, que se chama cirurgia plástica.

Os adultos eles já têm e que fazem, pois alguns estão nos seus trabalhos, e outros vivendo há em trabalhos autônomos, ou seja, pessoas que podem alguns ter os melhores trabalhos, e também o direito de ter o respeito por sua própria pessoa.

Os idosos já mais velhos, alguns não sabem muito da tecnologia e coisas importantes que estão por acontecer em torno de sua volta, pois eles não têm, pessoas que utilizam mais não estão sendo respeitadas, que não são eles mesmos, pois alguns tudo bem já estão sendo e tendo o respeito que estão querendo perto de suas famílias.

Para mim todas as pessoas que existem, ou seja, crianças, adolescentes, adultos e idosos, devem o máximo de respeito, também o direito de ter o respeito ao seu longo de tempo.

T 22

PRODUÇÃO DE TEXTO - ARTIGO DE OPINIÃO

Crianças e jovens fora de hora
 As crianças de hoje em dia são tão tufo que
 querem ser rebeldes querendo ir para festas tomar
 bebidas alcoólicas se maquiarem meninas de 11, 12, 13
 anos querendo namorar com meninos com a idade
 de mais eletricidade ou saber que meninas dessa
 idade devem estudar e crescer suas imper
 cia. Sem querer ser rebeldes.

Os jovens de hoje são porque seus pai
 gen acham eles feios ficam insatisfeitos eles acham
 que se por causa disso eles (as) querem se
 matar, ficar com depressão e etc... tem pessoas que
 pensam até em fazer cirurgia plástica muitas me
 mais da cirurgia não resistem por conta de dor
 e acham horrível enquanto tem uma que nem
 se importa com a opinião dos outros.

Já os mais velhos querem o respeito
 de volta que ninguém quer nem saber eles
 muitas são abandonados mas quem se são
 abandonados mas a idade de velhos muitas morrem
 e a família não tá nem aí para eles se que
 rem saber da aposentadoria deles ou saber que
 muita idade se querem aquele respeito que
 eles tinham antes eles se queriam que as cri
 anças dessem a honra que sua mãe e fami
 líria não se esqueça deles nem quando es
 tiverem doente e não depois de estar morto.

T 23

PRODUÇÃO DE TEXTO – ARTIGO DE OPINIÃO

Fase de vida dos idosos adolescentes e crianças

Temps que olham para os adultos ou mais velhos de um modo diferente, temps que suspiram os direitos dos outros

Os idosos são pessoas com quem podemos aprender novas coisas das quais não sabemos por isso temos que suspirar e deixar-los viver cada fase de vida principalmente a fase em que estão. Essa fase tem novas e rápidas mudanças, o mundo está muito diferente do que era antes, as pessoas mais novas vem as mais velhas de um modo diferente, desatualizados e eles se sentem inferiores a eles.

O adolescente tem que viver também cada fase de vida pois com crianças e adolescentes não é diferente dos mais velhos. É por isso que temos que ter cuidado com os adolescentes porque a fase que estão é muito diferente.

As crianças também precisam viver a sua fase de vida aproveitar a sua infância e desfrutar das coisas boas que é por criança porque criança é para aproveitar sua infância brincando.

Podemos melhorar tudo isso que tá acontecendo ajudando os idosos crianças e adolescentes a viver cada fase de suas vidas por que é bom aproveitar essas fases boas da vida e eles tem que viver sua fase de vida independente da que estão

T 24

PRODUÇÃO DE TEXTO - ARTIGO DE OPINIÃO

Nas últimas semanas, jornais, revistas, jornais e revistas não estão apresentando a parte em que estão, principalmente as revistas não estão apresentando sua parte está de acordo com o que se diz para se manter as revistas e jornais, eles tem que não se preocupar com isso e não apresentar sua parte, por que eles não tem mais valor e não se preocupam com a parte de não terem a parte de sua opinião.

Os jornais e revistas não estão apresentando sua parte, não estão com as suas aparências não estão se valorizando, estão querendo ser o que não é, eles estão pagando cirurgias plásticas e que não é bom para eles, eles tem que parar com isso e se aceitar de fato que não tem sua aparência.

Alguns jornais e revistas ~~tem~~ tem mais aparências e consideram mais experientes, mais por conta de avanço da tecnologia e avanço nos jornais e revistas não estão mais inteligentes e os jornais e revistas não tem mais valor e não se preocupam com a parte de não terem a parte de sua opinião.

T 25

PRODUÇÃO DE TEXTO - ARTIGO DE OPINIÃO

faz parte da vida

Muitas pessoas olham para as idosas e pensam só por causa da idade elas não tem conhecimentos muitas pessoas só querem fazer cirurgia plastica e outras cirurgia com vidalcentes porque acham que elas tem mais conhecimentos e mais experiencias mais as formas das pessoas pensam esta errado porque isso tambem afeta as mais velhas e elas e elas comecaram a pensar que elas não valem para nada mesmo e isso pode deixar elas muito triste porque muitas pessoas não acreditam que elas tem conhecimentos e isso é muito triste de verdade porque é como dizem dizendo elas de lado e assim deixam elas muito triste mesmo muitas adolescentes batem um dia não aceita a sua aparência e faz cirurgia plastica isso é muito triste porque elas devem aceitar a sua aparência e elas tem que parar de fazer isso porque isso é muito feio tudo passa e essas crianças querem ser adultos mais isso tem que mudar porque porque tem que aproveitar a infância e saber tambem que ser criança tem que aproveitar muito e saber de verdade o que é ser criança tem que deixar e não querer ser adulto sendo criança ser criança é uma lembrança muito boa mais bate um dia é muito difícil ter uma infância baseada bate e mais feliz ter uma infância só maquiagem com batom na boca cabelo manchado isso tem que acabar porque crianças tem que ser e assim.