

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PEDRINHO NASCIMENTO DA SILVA

**A COESÃO EM ARTIGO DE OPINIÃO:
o ensino do gênero textual através de sequência didática**

Rio Branco - AC
2018

Pedrinho Nascimento da Silva

**A COESÃO EM ARTIGO DE OPINIÃO:
o ensino do gênero textual através de sequência didática**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Área de Concentração: Linha 2 – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia Verônica Ramos de Macêdo

Rio Branco - AC

2018

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586c Silva, Pedrinho Nascimento da, 1989-
A coesão em artigo de opinião: o ensino do gênero textual através de
seqüência didática / Pedrinho Nascimento da Silva. – 2018.
116 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de
Mestrado Profissional em Letras. Rio Branco, 2018.

Inclui referências bibliográficas.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Márcia Verônica Ramos de Macêdo.

1. Gênero textual. 2. Lingüística de texto. 3. Didática. I. Título.

CDD: 410

Bibliotecária: Maria do Socorro de Oliveira Cordeiro CRB 11/667

Pedrinho Nascimento a Silva

**A COESÃO EM ARTIGO DE OPINIÃO:
o ensino do gênero textual através de sequência didática**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Márcia Verônica Ramos de Macêdo
Universidade Federal do Acre – PROFLETRAS - Orientadora

Prof.^a Dra. Leonor Werneck dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Membro Externo

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
Universidade Federal do Acre – PROFLETRAS – Membro Interno

Prof.^a Dra. Rosane Garcia Silva
Universidade Federal do Acre – PROFLETRAS – Suplente

Rio Branco, 13 de março de 2018.

À minha mãe, mulher honesta, batalhadora, digna e acima de tudo amiga (in memoriam). A meu pai, irmãos, amigos e meu grande amor, com quem todos os dias aprendo como trilhar os caminhos das pedras, que na sua grande maioria apresentam vias duplas.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À professora Dra. Márcia Verônica Ramos de Macêdo, pela orientação inteligente, dedicada, responsável, compreensiva, mas, sobretudo, pelos gestos maternos e irmãos, que me sustentaram e permitiram a caminhada, e ainda, pela confiança no trabalho realizado, minha eterna gratidão.

À Alexandrina Félix, eterna mestra, (*in memoriam*), com quem dividi as angústias da minha profissão. Mulher guerreira, que não desistiu de mim, mesmo quando eu já havia desistido.

A Marcelo Ramon da Silva Nunes, meu companheiro, por todos os dias de dedicação e apoio e pelo que ainda vier.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser digno de todo louvor e por lavar-me de toda a minha culpa.

Aos meus pais, pelo amor, apoio e compreensão.

Às minhas irmãs e irmãos, que independente de qualquer falha, nunca julgaram ou repreenderam-me, sempre apoiaram minhas decisões e aconselharam-me.

Às minhas amigas companheiras, Lindomar Rezende, Itamara Silva, Hígina Nascimento Nunes por todo carinho, parceria e cumplicidade.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Márcia Verônica Ramos de Macêdo, pela paciência que nunca se esgotara e pela imensa contribuição na minha pesquisa.

À coordenação do PROFLETRAS, pela competência e dedicação.

Aos docentes do Mestrado Profissional em Letras do Campus Rio Branco, pela contribuição em todo processo de minha formação acadêmica nesse mestrado, meu agradecimento em particular à Prof.^a Dra. Margarete Edul Prado de Souza Lopes.

A todos os docentes, que passaram pela minha vida. Sem eles seria impossível a caminhada e, tão pouco, eu teria descoberto que ainda tenho muito a descobrir.

Aos docentes que compuseram a banca examinadora, pela imensa contribuição à pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro. Sem o qual seria impossível o desenvolvimento dos trabalhos e a conclusão desta.

À FAAO, por acreditar no meu trabalho e por oportunizar pesquisas.

À minha diretora Prof.^a Anabel Celeste Gonçalves de Araújo Praxedes e demais colegas de trabalho da Escola Dr. Mário de Oliveira, que me apoiaram.

A todos os meus amigos da turma, em especial Cilene Gaspar, Michelle Assunção e Vera Pires, pessoas inteligentes, batalhadoras e aplicadas, que, em vários momentos, auxiliaram-me em minhas dificuldades. Obrigado.

“[...] os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou por referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.”
(MARCUSCHI, LUIZ ANTÔNIO 2008, p. 101).

“Percebo que os professores falam em coesão, em texto coeso, mas não têm uma ideia muito clara do que seja exatamente essa coesão e de como ela é constituída. Falam de coesão como uma coisa meio abstrata e vaga, uma espécie de zona indefinida que tudo abarca, que comporta tudo o que não se sabe bem o que é. Tudo o que a gente não consegue explicar bem é, genericamente, apontado como uma questão de coesão ou de coerência.”
(ANTUNES, IRANDÉ, 2005, p.10)

“Manejar sabiamente uma língua é praticar uma espécie de feitiçaria evocatória.”
(BAUDELAIRE, CHARLES, 2018).

Os gêneros do discurso: [...] nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade, antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

(BAKHTIN, 2000, p. 301-302),

A decisão estratégica por um determinado gênero de texto, e não outro, e as escolhas linguísticas para sua textualização são decorrentes da capacidade do sujeito de acionar, simultaneamente, um conjunto de conhecimentos a que denominamos de capacidades de linguagem

(DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

RESUMO

Esta dissertação trata de uma investigação, de caráter intervencionista, que objetiva instrumentalizar discentes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Rio Branco-Acre a fim de contribuir para que se tornem autores competentes e críticos de seus próprios textos, através de uma proposta de ensino da coesão em artigo de opinião, pautada pela abordagem das sequências didáticas. A implementação desse procedimento leva em conta o contexto de produção e de recepção do referido gênero e enfoca, prioritariamente, suas características linguístico-discursivas, a partir de uma concepção processual da atividade de escrita. Nessa perspectiva, ao realizar a investigação, recorre-se, principalmente, a Marcuschi (2008), no tocante ao entendimento da natureza sociointeracionista da linguagem e ao conceito de gênero textual bem como Schneuwly *et al* (2004), no que diz respeito à proposta de sequência didática. Além da apropriação das contribuições de Antunes (2003, 2005, 2007, 2009, 2010, 2012, 214), Kock (2004) e Passarelli (2012), voltadas para uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita no ambiente escolar. Quanto à compreensão da dinamicidade do gênero artigo de opinião, sua configuração, dinamicidade e circulação tornou-se necessário o estudo Beltrão (1980), Melo (1994), Rodrigues (2005), Ribeiro (2009) e Nascimento (2012). A proposta de atividade apresentada tem como base a própria produção textual dos discentes envolvidos na investigação. Apresentamos uma sequência didática, na forma de módulos, divididos em oficinas, esperamos que a proposta didático-pedagógica contribua para desenvolver a competência linguística dos discentes e auxiliem docentes a melhorarem suas práticas.

Palavras-chave: Linguística do texto. Artigo de opinião. Coesão.

RESUMEN

Esta disertación se trata de una investigación, de carácter intervencionista, que pretende instrumentar discursos del 9º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública de la ciudad de Rio Branco-Acre, a fin de contribuir a que se convierten en autores competentes y críticos de sus propios de los textos, a través de una propuesta de enseñanza de la cohesión en artículo de opinión, pautada por el abordaje de las secuencias didácticas. La implementación de este procedimiento tiene en cuenta el contexto de producción y de recepción del referido género y enfoca, prioritariamente, sus características lingüístico-discursivas, a partir de una concepción procesal de la actividad de escritura. En esta perspectiva, al realizar la investigación, se recurre, principalmente, a Marcuschi (2008) en lo que se refiere al entendimiento de la naturaleza sociointeraccional del lenguaje y al concepto de género textual así como Schneuwly et al (2004), en lo que se refiere a la propuesta de secuencia didáctica. Además de la apropiación de las contribuciones de Antunes (2003, 2005, 2007, 2009, 2010, 2010, 2012, 214), Kock (2004) y Passarelli (2012), orientadas a una reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el ambiente escolar. En cuanto a la comprensión de la dinámica del género artículo de opinión, su configuración, dinamicidad y circulación se hizo necesario el estudio de Beltrão (1980), Melo (1994), Rodrigues (2005), Ribeiro (2009) y Nascimento (2012). La propuesta de actividad presentada tiene como base la propia producción textual de los discentes involucrados en la investigación. Se presenta una secuencia didáctica, en forma de módulos, divididos en talleres, esperamos que la propuesta didáctico-pedagógica contribuya a desarrollar la competencia lingüística de los alumnos y de los docentes para mejorar sus prácticas.

Palabras-clave: Lingüística del texto. Artículo de opinión. Cohesión.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Funções sociais da escrita: para que escrevemos.....	25
QUADRO 02 – Formas de coesão referencial.....	41
QUADRO 03 – Coesão sequencial.....	41
QUADRO 04 – Esquema dos processos de coesão conectiva.....	42
QUADRO 05 – Elementos de coesão sequencial.....	47
QUADRO 06 – Sequência didática de intervenção.....	65

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Critérios de textualização.....	38
FIGURA 2 – Esquema da sequência didática adotada.....	56
FIGURA 3 – A evolução do homem.....	60
FIGURA 4 – Tira de Bennett, o jovem e a tecnologia.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Sequência didática

LT – Linguística de Texto

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 GÊNEROS TEXTUAIS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	21
2.1 A VISÃO DOS PCN.	21
2.2 AS FUNÇÕES DA ESCRITA E OS PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS.....	21
2.3 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO UM PANORAMA DA SUA CONFIGURAÇÃO, DINAMICIDADE E CIRCULAÇÃO.....	26
3 PRODUÇÃO DE TEXTO: NOÇÕES E PRINCÍPIOS TEÓRICOS	35
3.1 NOÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E TEXTUALIDADE	35
3.2 A COESÃO	39
3.2.1 Coesão referencial	42
3.2.2 Coesão sequencial	47
3.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA	54
3.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADOTADA.....	55
4 METODOLOGIA E FASE EXPLORATÓRIA	58
4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	58
4.2 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	58
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
4.4 FASE EXPLORATÓRIA: ANÁLISE DE DADOS.....	60
4.4.1 Desenvolvimento da atividade diagnóstica	62
4.4.2 As produções dos discentes.....	63
5 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	65
5.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	66
5.1.1 Módulo 1	67
5.1.1.1 Módulo 1 - Oficina 1.....	67
5.1.1.2 Módulo 1 - Oficina 2.....	73
5.1.1.3 Módulo 1 - Oficina 3.....	78
5.1.2 Módulo 2.....	83
5.1.2.1 Módulo 2 - Oficina 1.....	83
5.1.2.2 Módulo 2 - Oficina 2.....	85
5.1.3 Módulo 3.....	94
5.1.3.1 Módulo 3 - Oficina 1.....	94
5.1.3.2 Módulo 3 - Oficina 2.....	96
5.1.4 Produção Final.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	112

1 INTRODUÇÃO

“Cantando espalharei por toda parte, se a tanto me ajudar o engenho e arte”.
(CAMÕES, 1572).

Investigar a prática pedagógica no sentido de instrumentalizar o professor é absolutamente necessário no Ensino Fundamental II, pois é neste segmento que os alunos estão sendo preparados para cursar o Ensino Médio. Dessa forma, a presente dissertação assume o importante papel de investigação da prática, em caráter intervencionista cujo objetivo é instrumentalizar os discentes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Rio Branco-Acre com a finalidade de contribuir para que se tornem autores competentes e críticos de seus próprios textos.

Para que se possa atingir tal objetivo, formulou-se uma proposta de ensino da coesão em artigo de opinião, pautada na abordagem das sequências didáticas, no sentido de ampliar, categoricamente, os conhecimentos dos docentes acerca da amplitude que norteia os sentidos da coesão e coerência na produção textual.

Pode-se conceber tal situação como o pagamento de uma dívida, já que inúmeras vezes, por ignorância ou falta de tempo, o docente escreve nos textos dos discentes que faltava coesão e coerência, tornando, portanto, oportuna tal investigação em concordância com Antunes (2005) quando afirma que, os docentes falam em texto coeso, todavia não têm uma ideia muito clara do que seja exatamente essa coesão e de como ela é constituída.

Dessa forma, buscou-se com este trabalho, aclarar os propósitos do trabalho com gêneros textuais na sala de aula, ampliando o conhecimento sobre a função da escrita e os princípios norteadores para o ensino da produção textual, as contribuições da Linguística de Texto, o gênero artigo de opinião, sua função social, contexto de produção, organização composicional e suas marcas linguísticas, visto que o texto dos discentes, geralmente, padece de problemas de organização formal, linguística e informacional.

Durante todo o Ensino Fundamental o aluno está sendo preparado para a escrita e produção. No entanto, observa-se que na série final do Ensino Fundamental II, o discente ainda não se apropriou das competências e habilidades inerentes à produção de texto dissertativo argumentativo o qual terá que realizar

com conhecimento, sabendo que este possui limites estruturais, apresenta informações, fatos, opiniões e que na sua construção precisa articular os elementos de construção textual que compõem sua estrutura linguística. Qual a dificuldade dos discentes em compreender os aspectos linguísticos de coesão e coerência na produção de textos? As competências leitoras do discente foram desenvolvidas para que a habilidades de escrita seja explorada em sua magnitude? São questões que precisam ser respondidas.

A coesão é um elemento linguístico que não está sendo muito explorada nas gramáticas atualizadas ou nos livros didáticos. Porém, é de fundamental importância que esteja presente nas construções textuais. A forma de aplicação didática perfaz um caminho completamente diferente do trilhado em anos anteriores, pois se fala de produção, revisão e reescrita sem explicar ao discente em que aspectos ele está errando, esperando que este perceba a falta de coesão e coerência durante a revisão coletiva de um texto que não seja dele. Desse modo, o discente, não tem como compreender ou aplicar no texto que produz esse critério da textualidade (coesão) se não for explorado como elemento de ensino “que constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 99).

Ademais, não se desconsidera, na dissertação, o caráter linguístico da coerência, pois é fator inerente a produção de textos, entretanto o foco de pesquisa afunilou-se ao encontro da compreensão da coesão, por se considerar que, em uma sociedade letrada, desenvolver a competência em escrita é fundamental, tornando-se uma habilidade indispensável à vida e necessária para enfrentar os desafios que o progresso científico e os avanços tecnológicos exigem. Entretanto, a artificialidade com que o estudo da língua tem sido trabalhado nas escolas, ao longo dos anos, tem gerado um sério problema, visto que, acompanha o discente em toda vida escolar, distanciando-os da apreensão do caráter interacionista da escrita, seu uso e funções sociais, privando-os da oportunidade de compreender o mundo por meio da escrita eficiente.

A prática pedagógica, no que concerne ao campo da escrita e produção precisa ser mais eficiente, observando-se que apesar de todos os esforços empreendidos pelos docentes, ainda há lacunas no aprendizado efetivo do discente. Portanto, é necessário perceber que lacunas o docente precisa preencher para, então orientar o discente da forma que este, independente das suas limitações, seja capaz de compreender o contexto da escrita e produção, ampliando suas

concepções e desenvolvendo as capacidades necessárias à produção de maneira coesa.

A profissão exige que o professor domine métodos para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, sendo esses cada vez mais práticos, concretos e eficientes. Desse modo, faz-se necessária a aquisição de novos conhecimentos, novas teorias e técnicas para atender aos anseios dos discentes, auxiliando-os a “alcançar o fundamental em linguagem”, haja vista que o problema persiste desde o Ensino Fundamental ao Superior.

Tivemos durante muito tempo, uma escola que favoreceu o mutismo, que obscureceu a função interativa da língua, que disseminou a ideia de uma quase irreversível incompetência linguística, o que nos deixou, a todos, calados e, quase sempre, apáticos. (ANTUNES, 2003, p. 15-16).

Percebe-se que há lacunas a serem preenchidas no aprendizado, mas que ainda não foram supridas, talvez porque não se pensou ainda como reorganizar o “fazer pedagógico” neste sentido. É como se houvesse algo a completar, um canto a ser cantado, segundo o poeta Camões, que em seus versos expressa “Cantando espalharei por toda parte, se a tanto me ajudar o engenho e a arte”, em suas palavras Camões utiliza da palavra *engenho*, referindo-se a capacidade de organizar o texto em sequências linguísticas corretas, remetendo-se à capacidade de produção de um bom texto.

A angústia dos docentes está exatamente com relação à busca de uma estratégia de ensino capaz de desenvolver a capacidade do discente com relação à escrita coesa. Portanto, repensar o ensino e propor intervenções se torna algo que possibilita ir em busca de elementos concretos que auxiliem na resolução dos problemas encontrados durante as experiências em sala de aula.

Com a Linguística de texto, passou-se a repensar a prática do ensino de gêneros textuais e o papel social da escrita, proporcionando ao docente refletir sobre sua prática, ampliando as dimensões do ensino, favorecendo o discente por meio da descrição de uma metodologia que amplie suas habilidades escritoras, auxiliando-o na compreensão dos diversos gêneros, tornando a sua escrita significativa.

Durante este estudo, buscou-se analisar a prática pedagógica em busca de respostas que estimulassem o docente a ampliar seus conhecimentos no sentido de fazer mais por esta nação, que tem apresentado nas avaliações externas do Ensino

Fundamental, resultados desastrosos no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa.

Marcuschi (2008, p. 52) alerta quanto ao problema:

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as últimas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas. (MARCUSCHI, 2008, p. 52).

Os gêneros precisam ser tomados como um dos objetos de ensino-aprendizagem. Não se deve limitar aos estudos sistemáticos que vigoraram como as limitações de um trabalho baseado apenas em tipologias textuais que destacam apenas as propriedades formais dos textos, sua estrutura e no máximo sua função:

Mas o problema não reside só na forma de acesso aos textos e sim na forma de sua apresentação. Quanto a essa inadequação sabe-se que os textos escolares, sobre tudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes eles carecem de coesão, formando conjunto de frases soltas e, em outras, a têm em excesso causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 52-53).

Compreende-se que é necessário um trabalho com gênero em que se possa dispor como defendem os PCN “tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado”. (BRASIL, 1998, p.48).

Assim, o discente necessita compreender que:

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos semelhantes, que podemos chamar de gêneros de texto, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que por isso mesmo facilita a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. (SCHNEUWLY et al, 2004, p. 83).

Ao tomar como princípio a ideia de que toda ação pedagógica exige ação – reflexão – ação, antes da elaboração da proposta de intervenção foi realizada uma

avaliação diagnóstica discursiva com o gênero artigo de opinião, que teve como objetivos específicos:

1. Examinar o conhecimento prévio dos discentes em relação à sua produção escrita.
2. Descobrir se conhecem a estrutura básica para desenvolver um artigo de opinião;
3. Perceber se os discentes dominam a organização dos parágrafos argumentativos;
4. Analisar como os operadores coesivos se constituem no texto e como os discentes compreendem e utilizam esses elementos;
5. Por fim, construir uma proposta de intervenção para os problemas identificados.

Propôs-se, então um trabalho com o artigo de opinião, já que esse é um gênero textual, que além de permitir a apresentação de informações, também possibilita denotar comentários e avaliações, que por sua vez, expressa o ponto de vista do autor.

O trabalho pautou-se na metodologia da Sequência Didática, doravante SD, conforme proposta de Schneuwly et al (2004) afirmando que as sequências didáticas auxiliam os discentes nas práticas de novas linguagem dificilmente domináveis. A implementação desse procedimento levou em conta o contexto de produção e de recepção de referido gênero e enfocou, prioritariamente, suas características linguístico-discursivas a partir de uma concepção processual da atividade de escrita.

Na realização da investigação, recorreu-se, principalmente, a Marcuschi (2008), no tocante ao entendimento da natureza sociointeracionista da linguagem e ao conceito de gênero textual, exposto nas contribuições de Koch (2004), Antunes (2005), Santos *et al* (2013), que traduzem a complexa propriedade da coesão e sua relação com os textos. Antunes (2003, 2005, 2007, 2009, 2010, 2012, 2014) e Passarelli (2012) refletem sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita no ambiente escolar. Beltrão (1980), Melo (1994), Rodrigues (2005), Ribeiro (2009), Nascimento (2012) e Passarelli (2012) expõem sobre a compreensão da dinamicidade do gênero artigo de opinião, sua configuração, dinamicidade e circulação.

O *corpus* de análise foi constituído por 15 (quinze) artigos de opinião produzidos pelos discentes.

Na análise da produção inicial, se detectou problemas relacionados à estrutura do gênero, aos critérios de textualização, principalmente a falta de domínio dos alunos em relação mecanismos linguísticos necessários à construção da coesão, que ainda é um problema, para os quais se construiu uma proposta de intervenção: SD, na forma de módulos, divididos em oficinas. Entretanto, ressalta-se que não houve tempo hábil para a aplicação da proposta, visto que a escola enfrentou problemas internos que inviabilizaram a aplicação da proposta.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O capítulo 1 aborda os gêneros textuais: considerações teóricas, a visão dos PCN, as funções da escrita, os princípios norteadores para o ensino de gêneros textuais e um panorama da configuração, dinamicidade e circulação do gênero artigo de opinião. O capítulo 2 discute a produção de texto: noções e princípios teóricos, noções de língua, texto, textualidade, a coesão, os gêneros textuais em sala de aula e a sequência didática adotada. O capítulo 3 apresenta a metodologia da pesquisa, o contexto e os sujeitos, os procedimentos metodológicos e a fase exploratória. O capítulo 4 descreve a proposta de intervenção, produzida com base na análise da primeira produção, visando contribuir com a prática pedagógica do docente e o desenvolvimento linguístico textual dos discentes. E, por fim, as Considerações Finais seguida das Referências.

2 GÊNEROS TEXTUAIS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, discute-se o conceito de gêneros textuais com base em um aporte teórico que compreende a linguagem em uma perspectiva sociointeracionista e, conseqüentemente, aborda a produção textual a partir de uma concepção dialógica. Para isso, recorreu-se a Marchuschi (2008), Passarelli (2012), Geraldí et al (2012), Antunes (2003) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN (1998).

2.1 A VISÃO DOS PCN

Essa sessão apresenta uma breve introdução sobre a visão dos PCN em relação aos gêneros textuais, que adotam a concepção de gênero como forma de inclusão e participação ativa do indivíduo na sociedade. Nesse sentido, os PCN objetivam orientar o trabalho cotidiano do docente na educação em todo o país e servem como referências comuns ao ensino das disciplinas da educação básica no Brasil.

Os PCN de Língua Portuguesa foram elaborados a partir das reflexões e estudos que surgiram como respostas aos modelos estruturais fundamentados na tradição normativa do ensino de língua e que representavam estagnação em relação às novas abordagens linguísticas. A incorporação dessas novas ideias pressupõem práticas de ensino em que o uso da língua seja o ponto de partida e chegada para a aprendizagem: “(...) as situações didáticas têm como objetivo levar os discentes a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos”. (BRASIL, 1998, p. 19)

Os PCN apresentam:

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. São caracterizados por três elementos:

- Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências³ que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21).

Marcuschi (2008), por sua vez, define gênero textual como textos materializados que são encontrados na vida cotidiana e que possuem características definidas para a ação social; tais características são moldadas por sua funcionalidade, estilo e composição. Essas noções de gênero como conjunto de textos são similares à definição encontrada nos PCN:

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. (...) a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 22-23).

Os gêneros, dessa forma, são apresentados como objeto da prática pedagógica por representarem os diferentes tipos de contextos sociais em que a interação é realizada através do discurso. Consoante com os PCN é necessário “abandonar a crença na existência de um gênero protótipo que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social” (BRASIL, 1998, p. 24). Ainda, conforme os PCN, na prática de produção:

[...] aplica-se o mesmo raciocínio: a produção de um artigo de opinião, por exemplo, pode estar colocada em diferentes ciclos, ou, ainda em diferentes momentos do mesmo ciclo, pressupondo níveis diferenciados de domínio do gênero. Pode-se tanto priorizar aspectos a serem abordados nas diferentes ocasiões quanto estabelecer graus de aprofundamentos diferentes para os mesmos aspectos nas diferentes situações. (BRASIL, 1998, p. 39).

Logo, o primeiro passo é compreender que o mesmo gênero pode estar presente nos mais variados ciclos escolares. Entretanto, isso não significa que se deve priorizar os mesmos elementos constitutivos. Torna-se importante saber construir um plano de ensino que contemple o que preconiza os parâmetros curriculares.

Na sessão seguinte faz-se uma explanação, sobre os gêneros textuais, funções da escrita e os princípios norteadores para o ensino da produção textual. Ao longo da sessão procura-se compreender as definições teóricas que giram em torno da temática.

2.2 AS FUNÇÕES DA ESCRITA E OS PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA ENSINO DA PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

A escrita é uma das mais criativas invenções humanas. Entretanto, é necessário ensinar aos discentes a percebê-la como um mecanismo capaz de emancipá-lo socialmente, passando assim a considerar suas funções.

Segundo Passarelli (2012, p. 115) “Escrever não pode ser tido apenas com um exercício escolar, distante da realidade do aluno”. Todavia o que se percebe é que a escrita tem sido tratada como uma atividade escolar que parece distinta do ambiente externo. O discente precisa compreender que faz uso da língua escrita em qualquer ambiente, seja ele interno ou externo, pois ambos fazem parte de sua realidade e não podem ser considerados dicotômicos, uma vez que a escrita é uma constante tanto dentro quanto fora do contexto escolar como revela Passarelli (2012):

Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com várias maneiras como ela é veiculada em sociedade. Daí a relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar. (PASSARELLI, 2012, p. 116).

Para que o sujeito não se contamine pelo desânimo de não se ver parte deste processo, deve perceber a relevância da escrita para as suas necessidades reais, tanto comunicativas, quanto expressivas.

Antunes (2003) acrescenta que muito empenho vem sendo demonstrado e com alguns resultados evidentes e louváveis, no sentido de deixar a escola em condições de mais qualidade e maiores êxitos. Não obstante, o trabalho com a escrita consoante com a autora, no que se refere às atividades em torno da escrita, ainda se constata,

a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para ‘exercitar’), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto; [...] a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, no qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa ‘o que se diga’ e o ‘como se faz’. (É a língua da escola, como observou um menino sabido!), (ANTUNES, 2003, p. 26-27).

A prática de uma escrita sem função, improvisada, única e exclusivamente para cumprir “a tarefa de realizá-la”, tem impedido a realização de uma prática de produção de texto mais louvável. Portanto, a presente proposta procura fugir dessa problemática, agregando valor aos textos produzidos pelos discentes, evitando que sejam descartados sem que sejam lidos ou utilizados de maneira produtiva. Neste sentido Geraldi et al (2012) expressa com louvor sua concepção.

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando ler os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele). (GERALDI et al, 2012, p. 65).

O docente deve sentir-se “inteiro e legitimamente” responsável “para o desafio de estimular o desenvolvimento pessoal, social e político de seu discente, pela ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas” (ANTUNES, 2003, p. 17). Por conseguinte, para desviar-se de práticas de escrita que foge totalmente ao sentido de uso da língua, propõe-se que os textos produzidos em sala de aula sejam organizados em um Jornal Mural, sendo que os discentes devem tomar conhecimento no início da proposta de produção de gêneros textuais.

Para Antunes (2003, p. 47) “a escrita na diversidade dos seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes”. Logo, outro aspecto que contribui para dar um novo tom às aulas de produção textual ancora-se na perspectiva que mais se apregoa em relação a linguagem. “Trata-se de levar em conta e mostrar aos discentes que a linguagem se realiza em situações práticas, de convívio social, por textos orais e escritos, mediante as quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (PASSARELLI, 2012, p. 116).

No tocante à importância da escrita pode-se afirmar “que para abrir um espaço diferenciado para o ensino da produção textual, é relevante iniciar por uma reflexão sobre a importância da escrita em nossas vidas” (PASSARELLI 2012, p. 116), haja vista que estamos cercados por textos. E “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Cada vez mais, o discente depara-se com textos das mais variadas ordens. “Se refletirmos junto com nossos discentes sobre as funções da escrita, podemos

mostrar duas funções predominantes – comunicativa e informativa”. (PASSARELLI 2012, p. 116-117).

Para compreensão das funções sociais ou propósitos comunicativos, que alguns gêneros podem desempenhar, organizou-se o Quadro 1, no qual se expõe variadas funções sociais que podem ocorrer por meio do gênero artigo de opinião.

QUADRO 01 – Funções sociais da escrita: Para que escrevemos

	Função social e/ou Propósito comunicativo	Gênero
Escrever para	Fornecer/obter informações e resolver problemas práticos do dia a dia	Cheque; carta comercial; ofício; memorando; relatório técnico, circulares; <i>curriculum vitae</i> ; textos de procedimentos; <i>e-mails</i> ; provas, redações e trabalhos escolares; convites; textos para mural; regras de jogos; manuais de instrução; receita médica; bula de remédio.
	Partilhar vivências	Depoimentos em redes sociais, em colunas de revistas; blogue; ágora.
	Reivindicar, manifestar e/ou formar opinião	Carta de leitor; carta de reclamação; artigo de opinião; editorial.
	Não esquecer Fornecer suporte à memória	Fichamentos, resumos, resenhas etc.; anotações pessoais em calendários; páginas de agendas; receitas; datas de aniversários; lista.
	Formalizar registros permanentes	convites; certidões; certificados; diplomas; frases em tatuagens
	Substituir comunicações próprias do contato face a face	Bilhetes, cartas, telegramas, mensagens eletrônicas [via computador, telefone].
	Satisfazer curiosidade, inteirar-se	Folhetos religiosos; mensagens que orientam papéis sociais; propagandas institucionais; cadernos de perguntas pessoais dos adolescentes.
	Passar o tempo, ter momento de lazer	Poemas, pichações em muros, cadernos pessoais.
	Obter informações, esclarecimentos ou trocar mensagens atinentes a relações sociais com parentes amigos e namorados	Torpedo, telegrama; carta; e-mail ou outra correspondência eletrônica; cartões de natal, de aniversário.
	Produzir literatura	Acrósticos, crônicas, contos, romances, poemas, haicais, limeriques.

Fonte: PASSARELLI (2012, p. 118). Adaptado pelo Autor (2018).

O quadro apresentado por Passarelli (2012) demonstra as variadas funções sociais de uso da escrita, que se dá por meio da produção de gêneros e alguns deles também podem acontecer na escola e, como exercício escolar, simula situações da vida cotidiana e pode até desenvolver o desbloqueio em relação ao papel em branco. Por conseguinte, consoante com a autora se reflete junto com os discentes sobre as funções sociais da escrita, e se terá dado um bom passo contra a relutância da escrita. (PASSARELLI, 2012, p. 119).

Os PCN de Língua portuguesa asseguram que

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Até aqui, discutiu-se as funções da escrita e os princípios norteadores para o ensino da produção textual a fim de fugir da situação artificial que é a produção de textos na escola.

Após as considerações pode-se concluir que os problemas existentes no processo de ensino e aprendizagem da escrita relacionam-se, em grande parte, à adoção de concepções de língua/escrita que não a reconhecem como uma prática social. A superação desse quadro de insucesso depende, portanto, em grande parte, da escolha pelo docente, dos referenciais-metodológicos adequados, conforme norteiam o próprio ensino da escrita.

Na sessão seguinte, disserta-se sobre as contribuições da linguística textual e com especial atenção ao panorama de configuração, dinamicidade e circulação do gênero artigo de opinião.

2.3 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: UM PANORAMA DA SUA CONFIGURAÇÃO, DINAMICIDADE E CIRCULAÇÃO

Em diferentes situações do cotidiano, se expressa opinião a respeito do mundo. Opta-se sobre a melhor série de televisão, as notícias do jornal, o docente mais competente, as melhores soluções políticas para o país, o livro mais bem

escrito da biblioteca pessoal. Enfim, enfim toma-se uma posição diante dos acontecimentos do mundo, seja com apoio ou refutando-as. Opinar não é apenas o direito de cada cidadão, mas também um dever: o dever de transformar o mundo e torná-lo melhor para todos.

O pioneiro Beltrão (1980), investigando o jornalismo opinativo, destarte define opinião: “(...) se trata da função psicológica, pela qual o ser humano, informado de ideias, fatos ou situações conflitantes, exprime a respeito seu juízo”. Esse processo de expressão de um ponto de vista pode viabilizar-se de várias formas e um canal fundamental para veiculá-lo é o jornal, cuja função primordial é manifestar a opinião. Porém, alerta que o exercício opinativo deve ser guiado pela intenção de informar, orientar o leitor, sem desrespeito à verdade dos fatos. Nessa perspectiva, a opinião, inclusive, “(...) se torna fator importante na opção da comunidade pelo mais seguro caminho à obtenção do bem-estar, da harmonia do corpo social”. (BELTRÃO, 1980, p. 14).

Beltrão (1980) declara que existem três categorias de opinião, as quais, juntas, compõem a chamada opinião pública: a primeira, é a do editor, que se manifesta através do editorial e expõe o ponto de vista do grupo que detém o meio de comunicação; a segunda, é a jornalística, que é feita por um profissional de um meio de comunicação e revela-se através de uma resenha, coluna, crônica e artigo; a terceira, é a do leitor, que expressa a sua concordância ou discordância em relação a algum ponto de vista do editor, do jornalista ou de outro leitor e materializa-se através de gêneros, como entrevistas, depoimentos, cartas etc.

Considerando a classificação proposta, destaca-se que, diferentemente do editorial, o artigo traz a assinatura do seu autor, fato que não apenas o identifica para o leitor, mas sobretudo, responsabiliza-o, integralmente, pelas ideias apresentadas e defendidas.

Melo (1994), ao retomar a discussão sobre autoria do gênero, introduz a figura do colaborador, quem, de maneira ocasional, escreve e publica um artigo sobre o tema de sua competência.

A autoria do artigo de opinião não está restrita a um jornalista permanentemente vinculado a uma empresa de comunicação, o que pode inferir com base na seguinte assertiva de Melo (1994, p. 122), para o qual, quem produz um artigo: “Tanto pode ser um jornalista, pertencente aos quadros regulares de

instituição noticiosa, quando pode ser um convidado a escrever sobre um assunto da sua competência”.

Nesse gênero, o uso da 1ª pessoa é permitido (e, alguns casos, até mesmo desejável), pois como em geral se trata de um texto escrito por formadores de opinião e especialistas no assunto, espera-se que eles escrevam o que realmente pensam e, trazendo fatos e argumentos, ajudem seus leitores a construir seu próprio ponto de vista.

Nos seus estudos a respeito do artigo de opinião, Rodrigues (2005, p. 171) também utiliza o termo colaborador para se referir ao autor de um artigo, classificando-o em duas categorias, cujas características haviam sido expostas por Melo (1994) a saber:

a) **fixo**, que produz regularmente seus textos, tendo um espaço permanente nos jornais;

b) **eventual**, que atendendo a um convite de um meio de uma empresa de comunicação, apresenta seu ponto de vista sobre um tema, cujo conteúdo domina.

O artigo de opinião, além do jornal, é encontrado em revistas, no qual profissionais, personalidades e especialistas são chamados a expor seu ponto de vista sobre determinado assunto, argumentando em favor de suas ideias a fim de conquistar a adesão de seus interlocutores.

Rodrigues (2005), ainda afirma que o escritor do mencionado gênero pode pertencer às mais diversas esferas de atividade humana: política, industrial, comercial, administrativa, científica, religiosa, jornalística, artística, jurídica, entre outras. Além disso, por deter um notório saber sobre o tema em relação ao qual expressa um acento de valor, ele possui reconhecimento social e profissional, o que “autorga credibilidade a sua fala, alçando-o à posição de ‘articulador’ de um ponto de vista autorizado, de formador de opinião.” (RODRIGUES, 2005, p. 172).

Em decorrência da própria maneira como se dá a autoria no artigo de opinião, o seu autor é designado de articulista, termo revelador do reconhecimento de sua posição e importância no âmbito da atividade jornalística. Essa relevância de alguém, cujas ideias podem contribuir para a formação da consciência de outros sujeitos, é bem destacada por Melo (1994, p. 122), quando afirma que o articulista “(...) introduz diferentes primas para analisar a conjuntura e traz novas informações e ideias para completar a crítica do cenário sociopolítico”.

As palavras de Melo (1994) revelam uma análise sobre a dimensão da autonomia do articulista para expressar, plenamente, seu ponto de vista e assumí-lo, no espaço fixo destinado à publicação do seu artigo em que concorda Beltrão (1980) ao deixar claro que, em alguns momentos, existem divergências de princípios e de ideologia entre a linha editorial do jornal e as opiniões emitidas pelo articulista. Destaca, por outro lado, que esse fato não implica, de forma constante, a censura do texto produzido, optando o editor, às vezes, pela publicação da opinião divergente. Essa atitude representa uma tentativa “de equilibrar a política editorial com a opinião pública.” (BELTRÃO, 1980, p. 20).

É importante que o posicionamento do autor esteja claro e bem fundamentado, pois assim ele terá mais chance de persuadir os leitores e convencê-los de que sua visão é a mais sensata e coerente sobre o tema em questão, sobre isso Rodrigues (2005, p. 171), assim descreve: “(...) na posição do interlocutor (leitor) e da autoria não se pode deixar de incluir a empresa jornalística, pois a publicação do artigo passa pela leitura e aprovação prévia, funcionando o jornal como um leitor e autor interposto entre articulista e os leitores”. Esse fato suscita um questionamento relevante: até que ponto, os jornais estão, realmente, abertos à pluralidade e à diversidade de opiniões?

Segundo Rodrigues (2005), o limite é bastante estrito, em decorrência de dois fatores:

a) os mesmos autores escrevem em jornais diferentes, publicando no mesmo dia, a mesma opinião, o que reduz o espaço para que mais escritores veiculem seus pontos de vistas;

b) a impossibilidade de quem não tem prestígio social conseguir legitimidade para publicar um artigo, uma vez que a noção de autoria desse gênero abarca a ideia de reconhecida notoriedade.

O articulista é um “autor de elite”, por constituir-se “(...) um leitor selecionado e autorizado pela empresa jornalística para assumir a palavra” (RODRIGUES, 2005, p. 172). Segundo o autor, esse articulista tem, como interlocutores, leitores das diversas classes sociais. Entretanto seu público-alvo é, sobretudo, membros dos grupos sociais mais abastados, por que, conforme atesta, em jornais voltados para leitores mais pobres, não há se quer a publicação de artigos de opinião.

É importante retornar a Melo (1994), que frisa um aspecto fundamental do gênero em estudo: o seu autor busca analisar, apreciar, criticar um fato da atualidade.

Na realidade, a avaliação crítica do articulista é imprescindível para a constituição e funcionamento do gênero como tal representando seu propósito comunicativo. Da mesma forma frisa Rodrigues (2005, p. 173) que mensura a questão comparando as finalidades sociocomunicativas do gênero em estudo e do gênero notícia: “(...) a finalidade discursiva do artigo não se orienta especificamente para a apresentação dos acontecimentos sociais em si (como no gênero notícia), mas para a sua preciação (...)”.

Percebe-se que o autor do artigo de opinião, além de demonstrar o propósito discursivo articulista, apresenta um fato da atualidade, como seu conteúdo temático. Rodrigues (2005, p. 173) evidencia: “A emergência do artigo é motivada pelos acontecimentos da atualidade-momento histórico vivido (...)”.

Ao apreciar criticamente um fato social, o articulista procura convencer seus interlocutores, levando-os a percebê-lo a partir do seu juízo valorativo, dos seus princípios. Ao mesmo tempo, revela a disposição de contestar as opiniões contrárias às suas, visto que, não se pode esquecer: o evento em análise suscita controvérsias e a opinião do autor de um artigo é apenas uma, dentre outras, formuladas, para analisar o mesmo acontecimento. Nessa perspectiva, é importante afirmar que em um artigo de opinião, como mencionado anteriormente, se busca convencer o outro, por meio da argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor.

Essa visão aponta, no estudo desse gênero, ao fato de ele ser propício à argumentação, uma vez que, uma de suas funções principais é a emissão e defesa de uma ponto de vista sobre um tema de interesse público. Nesse sentido, convém apresentarmos o que os estudiosos da Língua expõem a respeito desse fenômeno da linguagem.

Os estudos sobre argumentação alarga-se da Idade Clássica à contemporaneidade, envolvendo estudiosos de várias áreas do conhecimento. Entretanto, limita-se aqui aos estudos dos linguistas que atribuem “à argumentação um papel importante na construção dos discursos e na atividade comunicativa em si”. (RIBEIRO, 2009, p. 23).

Nascimento (2012, p. 51), ao avaliar os novos estudos da argumentação, menciona “a argumentação deixa de ser vista como uma simples habilidade para convencer e persuadir” e, ainda acrescenta que ela “passa a ser compreendida como uma característica intrínseca à linguagem e à interação humana que permite que o falante, ao utilizar a língua, imprima suas intenções e sua subjetividade”.

Essa asserção reforça que o ato de argumentar é definido, sobretudo, pelo objetivo de orientar o discurso para determinada conclusão, a qual, de acordo com Nascimento (2012, p. 51): “(...) não se explica somente através do fato utilizado como argumento, mas principalmente através da forma linguística utilizada pelo locutor na apresentação desse fato”. Portanto, para o autor a língua é detentora de marcas e estruturas argumentativas e que, ao utilizá-las, procura-se construir enunciados que possuem força argumentativa, sendo capazes de agir sobre o outro e dele alcançar respostas, influir no seu comportamento, como afirma-se durante toda essa seção.

Outra conclusão que se pode formular é que todos os gêneros argumentativos, variam apenas, o grau e a natureza dessa argumentatividade. A título de exemplo, cita-se o gênero artigo de opinião, foco da nossa pesquisa, que tem uma grande força argumentativa, em virtude de sua função social.

No estudo da língua, as duas acepções apresentadas sobre argumentação não precisam ser tratadas de forma dicotômica, mas “[...] podem e devem ser utilizadas como base para compreender melhor o fenômeno da argumentatividade, própria da interação humana.” (NASCIMENTO, 2012, p. 44).

No tocante à estrutura composicional, conforme Beltrão (1980), o artigo de opinião, assim se organiza:

- a) o título, que procura chamar a atenção do leitor, sendo determinado pela tese a ser defendida;
- b) a introdução, consiste na contextualização do tema polêmico e na formulação do ponto de vista sobre ele;
- c) a discussão, parte mais importante, na qual se procura analisar e debater os aspectos relacionados ao tema. O articulista procura sustentar sua opinião, por meio de argumentos e contra-argumentos;
- d) a conclusão, parte com a qual o autor finaliza o seu texto e procura levar o leitor a acatar a ideia defendida no texto, modificando sua maneira de ver e compreender o tema interpretado, julgado.

Rodrigues (2005) não analisa o estilo, separando-o da estrutura composicional, opta por estudá-los, juntos, em uma abordagem chamada de projeções estilístico-composicionais. Na discussão que segue, apresenta-se as justificativas que explicam essa opção teórica-metodológica.

Para a pesquisadora, a autoria no artigo não se dá, apenas a partir de enunciados ditos pela articulista, mas com base em enunciados citados de outros autores. Dessa forma, a opinião defendida incorpora outras vozes, outras posições discursivas, no tocante às quais expressa diferentes apreciações valorativas. Essa relação é tão importante para compreendermos a constituição do gênero que Rodrigues (2005, p. 175) chega a declarar: “ Se um dos meios de sustentação da opinião são os fatos e dados, as relações dialógicas com os outros enunciados são a sua porta de entrada.”

Aliás, essa realidade dialógica envolve todos os processos de interação verbal e também foi identificada e descrita por Bakhtin (2011, p. 294): “Eis que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e continua com os enunciados individuais dos outros”.

Nessa perspectiva, a abordagem de Rodrigues (2005) aponta que a maneira através da qual o autor organiza o seu texto, faz a seleção dos elementos linguísticos para expor o seu ponto de vista e construir o processo de argumentação, tem um vínculo direto com a incorporação das vozes do outro ao seu discurso. Logo, não haveria sentido estudar, separadamente, o estilo e a estrutura composicional, cujas características são decorrentes dos tipos de relações dialógicas presentes no artigo.

A investigadora afirma: “A posição do autor vai se construindo pelo modo diferenciado de incorporação e tratamento que dá às diferentes vozes (outros acentos de valor) arregimentadas no seu enunciado, que recebem diferentes valorações” (RODRIGUES, 2005, p. 174).

Com o intuito de categorizar as vozes presentes em um artigo de opinião, a referida autora articula-as a dois movimentos dialógicos: de assimilação e de distanciamento.

O primeiro ocorre quando há a incorporação de outras vozes ao texto, avaliadas positivamente, vistas como vozes de autoridade. Nesse caso, existe um acúmulo de autoria, uma vez que o jornal, considerado um “autor interposto”, assegura a publicação do artigo. Seguem alguns traços estilísticos-composicionais

que demonstram esse processo de assimilação, em conformidade com Rodrigues (2005, p. 176):

1. Os verbos introdutórios: “além de indicarem a presença do discurso do outro, dão-lhe uma orientação apreciativa”. São exemplos desses verbos; *dizer, anunciar, indicar, comentar, propor etc.*
2. As palavras e expressões avaliativas “podem incidir sobre o enunciado ou seu autor, valorando, de forma positiva o seu enunciado.” A título de exemplificação, citamos: *pesquisa de relevante valor, importante estudo.*

O movimento dialógico de distanciamento constrói-se através do apagamento, do distanciamento em relação a vozes, pontos de vista, com as quais o autor não concorda e não lhes atribui credibilidade. São marcas estilístico-composicionais que expressam o referido processo, ainda em consonância com Rodrigues (2005, p. 176):

1. o uso de palavras e expressões valorativas;
2. a negação;
3. a ironia;
4. os operadores argumentativos. No caso em destaque, apontam-se as conjunções de valor adversativo, como: *porém, no entanto e outros.*

Ao lado dessas estratégias que mostram os movimentos dialógicos, na elaboração de um artigo, o estudo recorrido faz referência às formas composicionais de introdução e organização do discurso do outro:

- a) discurso relatado direto e discurso relatado indireto, sendo mais predominante o segundo, visto que o artigo é um gênero que se caracteriza, principalmente, pela exposição e julgamento do discurso do outro;
- b) discurso bivocal: nele, não há delimitação formal entre o discurso do autor e o discurso já dito.

Consoante com Rodrigues (2005), as palavras pertencem, formalmente, ao articulista, mas nelas outra voz ecoa.

No artigo, não há apenas relação dialógica orientada para outros enunciados, como até aqui expusemos. Na realidade, encontra-se também aquela que se volta para o interlocutor, de que o articulista, efetivamente, busca uma resposta e que, em conformidade com Rodrigues (2005), pode dar-se em três movimentos:

- a) de engajamento do leitor ao discurso do autor: configura-se quando se passa a idia de que os interlocutores partilham o mesmo ponto de vista, possuem a

mesma apreciação sobre um fato. São marcas estilístico-composicionais que revelam esse tipo de relação dialógica: verbos e pronomes na 1ª pessoa do plural; pronome *todos*; pergunta retórica dirigida ao interlocutor;

b) de refutação: o autor, prevendo que o leitor rebata a sua posição, antecipa-se para silenciar a possível refutação. Dentre as marcas estilístico-composicionais que demonstram esse movimento dialógico, citamos a modalização, presentes em expressões, como: *é preciso, é claro, creio*.

c) de interpelação: ocorre quando um ponto de vista é apresentado como o ponto de vista, que carrega a verdade, a qual o leitor deve sentir-se levado a acatar. Explicitam essa relação dialógica as características estilístico-composicionais que seguem: expressões modais, como *é preciso, isso é fundamental, deve ser*.

A partir do que afirmam os autores supra citados sobre o artigo de opinião, pode-se caracterizá-lo, sobretudo, como um gênero que implica um processo dialógico, no qual o autor assume um protagonismo no processo de escrita do seu texto. Contudo, a participação do leitor, a interação com ele, é fundamental, no sentido de garantir que o ponto de vista defendido se sustente, ecoe, provocando concordâncias ou discordâncias.

Em uma última reflexão, o processo argumentativo no texto busca e espera uma compreensão ativa do leitor a partir de algumas estratégias: da reiteração da tese assumida, da exposição de argumentos para mantê-la; do reconhecimento de que existem ideias contrárias à opinião defendida; da utilização de argumentos para refutá-las.

Finalizado esse estudo sobre os aspectos do artigo de opinião, sua configuração, dinamicidade e circulação, serão apresentados na próxima seção, com uma breve discussão a respeito da produção de texto, noções e princípios teóricos.

3 PRODUÇÃO DE TEXTO: NOÇÕES E PRINCÍPIOS TEÓRICOS

“Uma língua é um lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir”. (FERREIRA, 1991).

Neste capítulo, faz-se uma breve explanação, sobre as noções de língua, texto, textualidade e processos de textualização, assim como os princípios teóricos acerca da coesão, os gêneros textuais na sala de aula e um panorama da Sequência didática, doravante SD, adotada para a elaboração da proposta de intervenção.

3.1 NOÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E TEXTUALIDADE

Reconhecer a língua como uma atividade humana significa dar a ela a devida dimensão da relação do homem com o mundo. Dentre todas as linguagens, é a língua natural – aquela que se fala – que dá identidade a raça humana e permite a nomeação do mundo, assim como, pensar, sentir, relacionar-se com a realidade que está inserido. A língua está na base de questionamentos e indagações sobre o modo como o mundo se organiza e sobre como o discente se relaciona com ele e com as pessoas com as quais convive.

A forma como o discente utiliza a língua, lhe confere identidade e tem sido objeto de análise e avaliação. Desse modo, estudar no ambiente escolar os diferentes modos de organização e uso da língua, significa lembrar sempre que esse estudo só tem sentido se o discente se tornar capaz de compreender o jogo de sentidos produzidos pelos atores que participam da construção do discurso.

Para a compreensão da língua, do texto, da textualidade e dos processos de textualização, toma-se como aporte teórico a definição: “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Como estudioso dos processos de produção textual Marcuschi (2008) tem dois posicionamentos sobre a língua: a) a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou a estrutura; b) um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis a realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa.

As pessoas agem umas sobre as outras, interagem entre si, e esse contexto de interação é fundamental para determinar o significado do que é falado ou escrito, podendo-se definir a linguagem como uma forma de interação. “A língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não contribuindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples” (ibid., p. 61).

Consoante com Marcuschi (2008) concorda Antunes (2009), que discute a língua, identidade e cidadania. Para a autora:

[...] a língua, por um lado, é provida de uma dimensão imanente, aquela própria do *sistema em si mesmo*, do sistema autônomo, em potencialidade, conjunto de recursos disponíveis; algo pronto para ser ativado pelos sujeitos, quando necessário. Por outro lado, a língua comporta a dimensão de *sistemas em uso*, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se. (ANTUNES, 2009, p. 21)

Para Antunes (2009) a língua está além de um conjunto de regras, funciona como um “fenômeno social” e assume um caráter político, histórico e sociocultural, no qual os indivíduos agem sobre ela e com ela dentro de situações de interação. Com isso, a escola, representada pelo seu corpo docente, tem o papel fundamental de construir meios de tratar a língua como um processo interativo, pois durante muito tempo foi subtraído essa característica, em detrimento de estudos sistematicamente gramaticais.

Os novos estudos caminham para a compreensão do processo interativo da língua, essa por sua vez, quando utilizada, permite ao homem a construção de textos. A Linguística Textual, doravante LT permitiu o aprimoramento das definições de texto, no que lhe diz respeito, é toda ação comunicativa (oral ou escrita) produzida por meio de recursos linguísticos, discursivos e através de conhecimentos socioculturais, por usuários da língua, historicamente, constituído, cujos objetivos comunicativos, como mencionado anteriormente, estão vinculados à situações específicas de uso. O texto dissertativo, por sua vez, permite ao usuário da língua interpretar, analisar, relacionar fatos, informações e conceitos gerais a fim de construir argumentos em favor de uma determinada tese.

Em outra dimensão, o artigo de opinião descrito na sessão anterior caracteriza-se como um gênero textual que circula em diversas esferas e cujas características formais e funcionais permitem ao seu usuário demonstrar o domínio de certas habilidades linguísticas e intelectuais. Com o artigo de opinião o autor procura convencer seu leitor a adotar um posicionamento filosófico, político ou ideológico, mudar um comportamento estético, ético ou moral.

Afirma Marcuschi (2008) sob um ponto de vista mais conotativo em relação a produção de textos que:

[...] produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo. Antes de um jogo, temos um conjunto de regras (que podem ser elásticas como no futebol ou rígidas como no xadrez), um espaço de manobra (a quadra, o campo, o tabuleiro, a mesa) e uma série de atores (os jogadores), cada qual com seus papéis e funções (que podem ser bastante variáveis, se for um futebol, um basquete, um xadrez etc.) Mas o jogo só se dar no decorrer do jogo. Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar. Se são dois times (como no futebol) ou dois indivíduos (como no xadrez e na conversação dialogal), cada um terá sua posição particular. Embora cada qual queria vencer, todos devem jogar o mesmo jogo, pois do contrário não haverá jogo algum. Para que um vença, devem ser respeitadas as mesmas regras. Não adianta reunir dos times num campo e um querer jogar vôlei e outro basquete. Ambos devem jogar ou basquete ou vôlei. Assim se dar com os textos. (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

A dinâmica figurativa adota pelo autor para descrever o processo de produção de um texto é impressionante e ao mesmo tempo lógica, posto que a produção de textos se dá na mesma proporção que um jogo, ou melhor, é um jogo e todos os envolvidos no processo devem colaborar para um fim, dentro das mesmas regras. A didática da produção textual, como pensada pelo estudioso, coloca a produção textual como uma atividade unilateral, em que todos estão envolvidos, destacando, portanto, a produção textual como uma atividade sociointerativa.

Ainda em consonância com o referido autor, “o que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e a articulação que ele põe em andamento” (ibid, 2008, p. 89). A textualidade é vista sobre a ótica de que ela não é uma propriedade imanente a algum artefato linguístico. Essa posição adotada por Marchuschi (2008) supõe três aspectos que devam ser considerados:

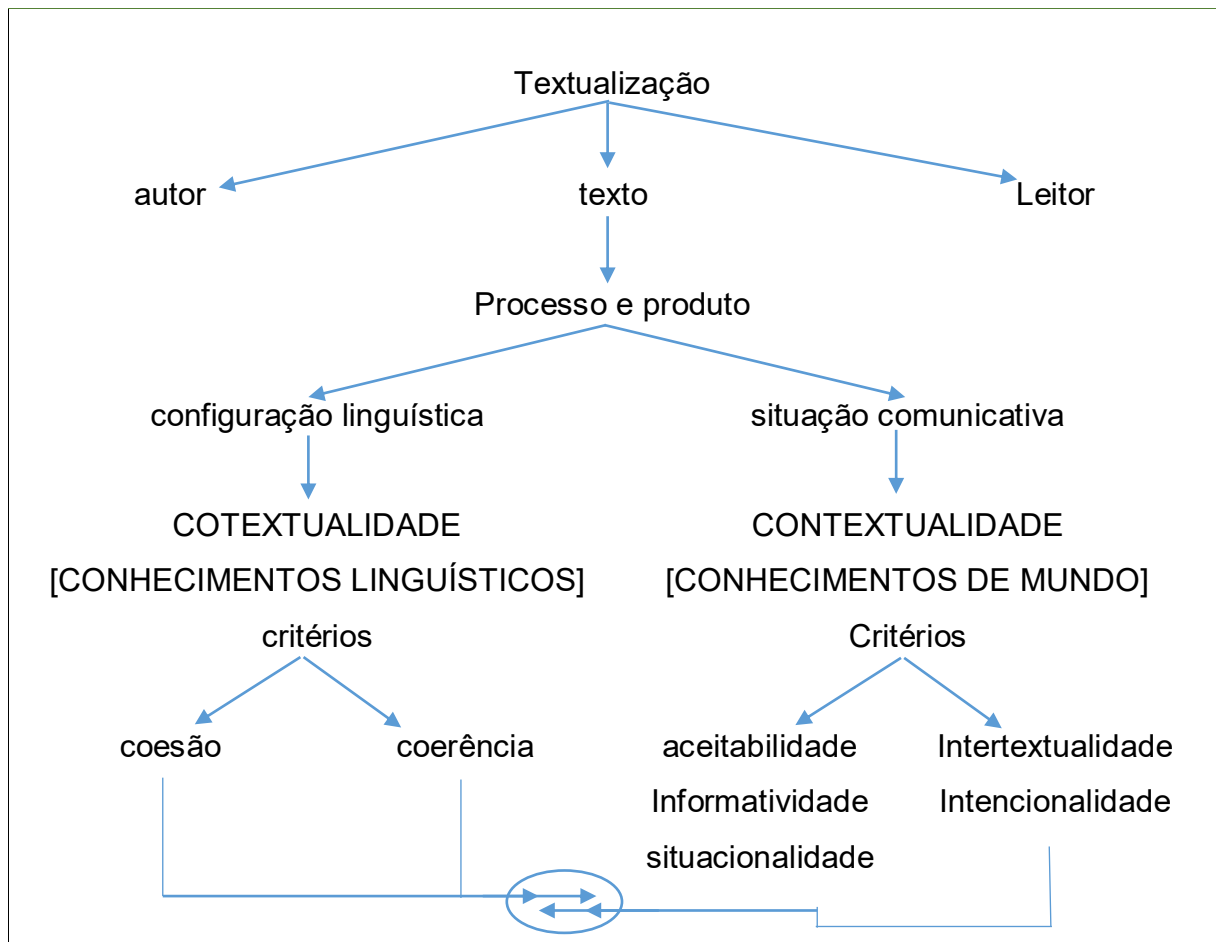
Primeiro: um texto não é um artefato, um produto, mas é um evento (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos. **Segundo:** um texto não se define por propriedades imanentes

necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente a produção de sentidos. **Terceiro:** a sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão. (MARCHUSCHI, 2008, p. 94).

Por conseguinte, compreende-se que, um determinado discurso só poderá ser considerado texto se produzido dentro de um contexto sociointerativo que permita a construção de sentido para seus interlocutores. Considera-se assim que nem o produtor do texto e tão pouco o leitor estão isolados, no processo de produção ou de recepção do texto. O que implica considerar que “não se pode imaginar o texto como se tivesse um dentro (contextualização) e um fora (contextualidade), pois estes dois aspectos não se manifestam nessa perspectiva de observação.” (MARCUSCHI, 2008, p. 95)

O esquema da Figura 1 – Critérios de textualização demonstram de forma mais visual os critérios de textualidade discutidos pelo referido autor:

Figura 1 – Critérios de textualização



Fonte: MARCUSCHI (2008, p. 96).

Na Figura 1 - Critérios de textualização, o autor expõe horizontalmente os três grandes pilares da textualidade que são: o produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento). Centra-se no texto como um processo e não um produto acabado. Em segundo lugar, direciona a observar verticalmente dois lados da figura: de um lado, o acesso cognitivo pelo aspecto mais estritamente linguístico representado pelos critérios da cotextualidade (o intratexto), que exige por sua vez e de modo particular os conhecimentos linguísticos e as regras envolvidas no sistema, bem como sua operacionalidade e por outro lado, o acesso cognitivo pelo aspecto contextual (situacional, social, histórico, cognitivo, enciclopédico) exigindo mais especificadamente conhecimentos de mundo e outros (sociointerativos). Em terceiro, salienta que os critérios da textualização dispostos na Figura 1, de modo mais imbricado são contextuais.

Para finalizar as reflexões em torno desta seção, parafraseia-se Marcuschi (2008): nesse trabalho não se admite que os aspectos da textualidade funcionem “como leis linguísticas”, uma vez que são apenas critérios que por mais que não se façam presentes no seu conjunto integrado, não impedem que se tenha um texto, posto que o próprio autor afirma: “O texto, quando considerado como unidade, é uma unidade de sentido e não unidade linguística”.

Discutido de modo breve e geral os conceitos de língua, texto e textualização, na seção seguinte, faz-se um aprofundamento da coesão como critério de textualização, o qual foi o foco desta investigação.

3.2 A COESÃO

Os estudos recentes no campo da LT têm mostrado que a coesão não é uma condição necessária nem suficiente para que uma produção oral ou escrita seja considerada um texto, tanto Koch (2004), Antunes (2005) e Marcuschi (2008), afirmam isso. Há textos, como anteriormente mencionado sem qualquer elemento explícito de coesão e nem por isso deixam de fazer sentido.

Entretanto, há certos gêneros textuais que se caracterizam por apresentar elementos linguísticos que articulam frases e períodos entre si. Além de organizar sua superfície global (parágrafos, sequências textuais) esses elementos linguísticos são geralmente utilizados para dar mais expressividade às ideias do autor e para possibilitar uma maior compreensão por parte do leitor.

O gênero estudado neste trabalho, por exemplo, exige a presença de um sistema de amarração textual com elos e nós que operam no interior do texto, costurando o sentido e, dessa forma, permitindo o trânsito facial do leitor pelos termos e conceitos já referidos ou por referir sem perder a progressão temática. Este sistema de amarração semântica tem sido tecnicamente chamado de coesão textual.

Sendo assim, nesta parte da seção, define-se, com base no aporte teórico, a coesão e a sua relevância para o gênero em estudo. Assim como, procura-se centrar-se na preocupação de exemplificar a coesão e não apenas defini-la.

Marcuschi (2008) e Koch (2004) compartilham do mesmo pensamento, ao afirmarem que, é com base nesses elementos da textualidade, a coesão e a coerência, que é possível a construção dos sentidos produzidos pelo produtor de um texto, isto é, constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos. Os mesmos autores afirmam, que determinados gêneros não exigem com tanta formalidade os mecanismos da coesão para que o texto estabeleça sentido, que não é o caso do artigo de opinião.

“A coesão sempre foi vista como um fenômeno da superfície do texto, uma sintaxe textual, o que não é correto.” (MARCUSCHI, 2008, p. 104). O autor frisa que há dois tipos classicamente estudados de coesividade: a conexão referencial, que é realizada por aspectos mais especificadamente semânticos e a conexão sequencial realizada mais por elementos conectivos como ressalta Koch (2004) que a coesão referencial é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. O primeiro deles, ela denomina de forma referencial ou remissiva, e o segundo ela o nomeia de referência ou de referência textual.

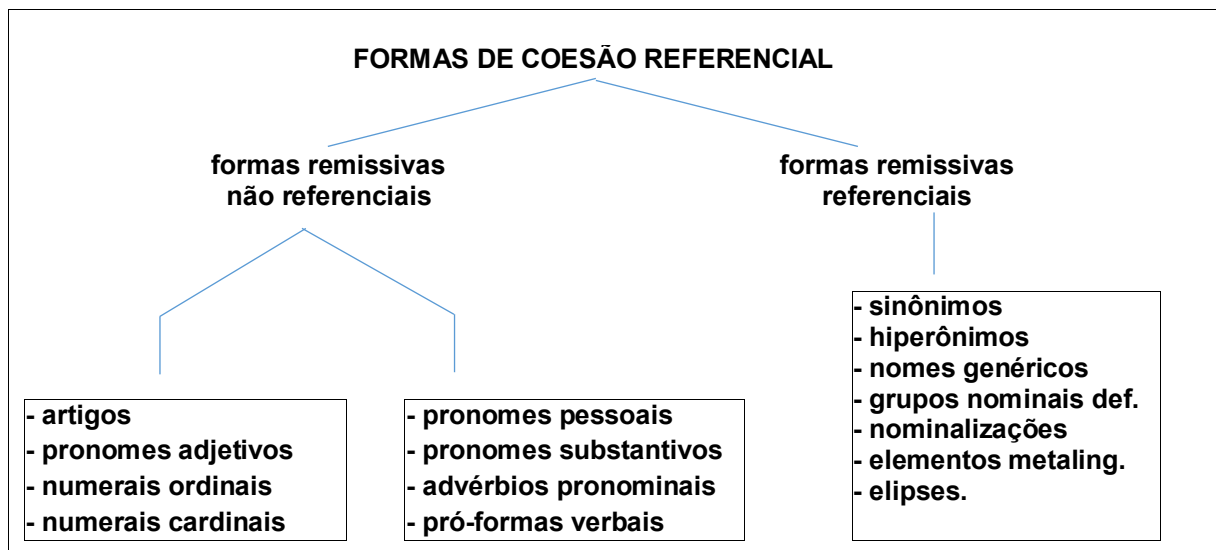
Pensando-se em coesão e sua relação com o texto em prosa, pode-se afirmar que muitos textos são sempre compostos de informações e termos que se repetem e que, uma vez ou outra, são retomados em um período subsequente. Para evitar repetições de termos e de informações presentes na memória de trabalho do leitor, empregam-se expressões remissivas que retomam ou substituem os termos já mencionados.

Tratando-se do gênero artigo de opinião, poderíamos acrescentar que a coesão funciona na superfície do texto para construir linguisticamente a

argumentação, encadeando cada um de seus elementos. Ela opera, basicamente, de dois modos: referencial e sequencialmente.

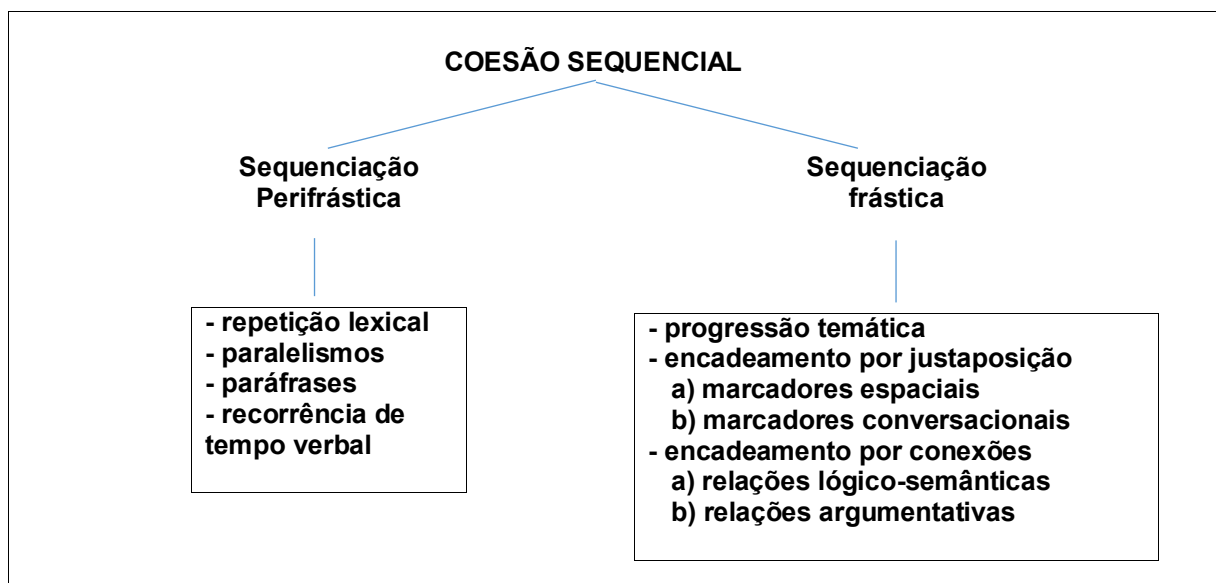
Marcuschi (2008, p. 109) apresenta nos Quadros 2, 3 e 4, sequencialmente, dentro de uma visão geral, as principais formas que operam nesse esquema de coesão referencial, sequencial e os esquemas dos processos de coesão conectiva:

QUADRO 2 – Formas de coesão referencial



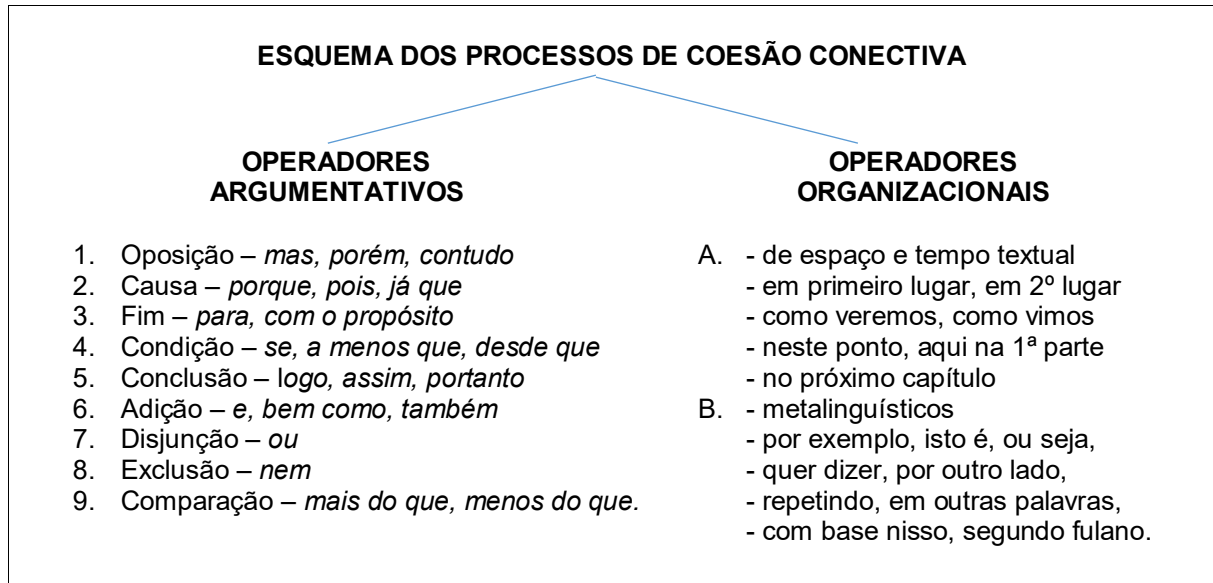
Fonte: MARCUSCHI (2008, p. 109).

QUADRO 3 – Coesão sequencial



Fonte: idem (ibid, p. 118).

QUADRO 4 – Esquema dos processos de coesão conectiva



Fonte: idem (ibid, p. 118).

Depois desta visão geral da coesão, foi possível observar que na Língua portuguesa há tipos diversos de elementos de coesão textual e cada um deles desempenha determinado papel na construção dos sentidos e da lógica do texto. Na sequência, apresenta-se uma discussão e exemplificação dos três tipos de coesão, a partir de textos.

3.2.1 Coesão referencial

Nos Quadros 2, 3 e 4, foi possível observar, de modo mais geral, as principais formas de coesão, a partir das teorias discutidas por Marcuschi (2008). A seguir, dar-se-á sequência a compreensão da coesão referencial como componente da superfície do texto que faz remissão a outro elemento do universo textual. Compreendendo, conforme o autor, que as formas remissivas referenciais são “todos os elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras” e formas remissivas não referenciais, como “as que não têm autonomia referencial (só referem concretamente)” (MARCUSCHI, 2008, p. 109), como é o caso dos artigos e pronomes, citado pelo próprio autor. Que não será aprofundado aqui, isso exigiria um estudo mais detalhado e crítico.

Conforme mencionado anteriormente, a coesão funciona na superfície do artigo de opinião para construir linguisticamente a argumentação. Isso ocorre em

outros gêneros argumentativos. O texto transcrito a seguir é uma dissertação-argumentativa, escrita por um estudante de Ensino Médio. Tem como título **Infância Furtada** e foi colhido em Xavier (2010), que servirá como exemplificação para a compreensão da coesão referencial:

Infância Furtada

O trabalho infantil representa o furto da perspectiva de progresso e da infância no Brasil. São condições miseráveis, consequência de fortes desigualdades sociais, que propiciam a migração de crianças da escola para o trabalho.

Essa exploração pueril aniquila a educação e, por conseguinte, a oportunidade de progredir, rouba o presente e o futuro de crianças que se veem fadadas à mesma vida miserável de seus pais, causando não só um grave ciclo de infortúnios, mas também problemas no desenvolvimento físico e social desses adultos precoces.

Só um real crescimento econômico, aliado à dignificação das condições trabalhistas e do salário-mínimo, seria capaz de suprimir a utilização criminosa de mão-de-obra infantil. Enquanto esperam por este milagre, as famílias mais carentes participam de programas como o “Bolsa-escola”, ajuda de custo às famílias dos estudantes, uma prática solução que visa aliar a necessidade de educar com a urgência de sobreviver.

A infância furtada pelo trabalho precoce retarda o desenvolvimento do país e a esperança de um progresso igualitário. O “país do futuro” extermina seu próprio amanhã, ao fechar os olhos para o presente de suas crianças.

Fonte: XAVIER (2010, p. 55).

No texto o enunciado: E1 - “O trabalho infantil representa o furto da perspectiva de progresso e da infância no Brasil”. O termo “furto” ficou elíptico na segunda parte do enunciado, ou seja, foi apagado propositadamente pelo estudante para tornar o texto mais coeso. Diz-se que ocorre coesão por elipse quando algum elemento do texto é substituído por \emptyset (zero):

E1 - O trabalho infantil representa o **furto** da perspectiva de progresso e ∅ da infância no Brasil.

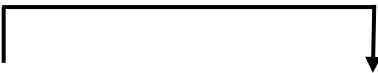
A coesão referencial relaciona dois termos entre si, como observou-se em E1 e pode ser constatado em E2:

E2: “Essa exploração pueril aniquila a educação e, por conseguinte, a oportunidade de progredir”.

No E2 o termo “Essa exploração pueril” refere-se a outro termo do parágrafo anterior: “trabalho infantil”. Tem-se outro caso de coesão referencial: **a anáfora**. Isso exige que o leitor faça um movimento referencial retrospectivo, em outras palavras para trás. Esta é a forma mais simples de coesão referencial.

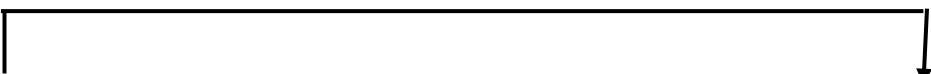
A anáfora é uma forma de coesão em que o elemento pressuposto está verbalmente explicitado e antecede o item coesivo. No E2, o termo “essa exploração pueril” só pode ser “recuperado” se voltarmos ao parágrafo anterior e descobirmos que sua referência é o termo “trabalho infantil”. Logo, “essa exploração pueril” se refere, anaforicamente, a “trabalho infantil” e que uma relação de coesão foi estabelecida entre os dois termos para garantir a compreensão do texto.

Há outro fenômeno da coesão referencial, em que o leitor é levado a fazer um movimento referencial prospectivo, ou seja, para frente, buscando o elemento suposto na sequência do enunciado. A isto chamamos **catáfora**, como podemos verificar nos exemplos E3 e E4 abaixo:

E3 – Enquanto esperam por este milagre, as famílias mais carentes participam  de **programas** como o “**Bolsa-escola**”, ajuda de custo às famílias dos estudantes, uma prática solução que visa aliar a necessidade de educar com a urgência de sobreviver.

No E3 o termo “programas” antecipa o termo “Bolsa-Família”. Em outras palavras, o termo pressuposto aparece depois do item coesivo. Neste caso, trata-se de uma catáfora. No exemplo apresentado o termo “programas” só pode ser recuperado se identificarmos o referente “Bolsa-família”, que aparece depois dele no enunciado. Portanto, essa é uma relação de coesão referencial catafórica. Observe que os termos coesivos referenciais não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, sem que se faça a vinculação com os termos pressupostos.

Em E4:

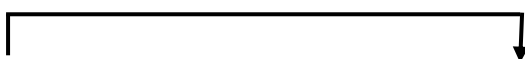


E4 – **Ele** deveria ser erradicado do nosso país imediatamente, **o trabalho infantil**.

Nesse último exemplo, o termo “ele” é recuperado ao identificarmos o referente “trabalho”, que aparece, posteriormente, no enunciado. Como observado até aqui, com certa exemplificação, a coesão referencial manifesta-se através da anáfora e a catáfora.

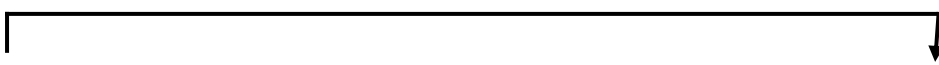
Há muitas outras formas de coesão referencial¹ usadas na construção do texto, a fim de possibilitar uma maior compreensão por parte do leitor, como as que são feitas através do uso de:

Artigos definidos ou indefinidos:



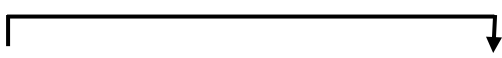
E5: Devemos tomar **uma atitude** contra o trabalho infantil. **A atitude** imediata deve ser denunciar judicialmente as empresas que exploram as crianças.

Numerais cardinais, ordinais, multiplicativos, fracionários:



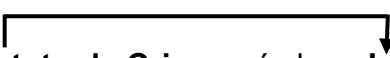
E6: **Medidas** urgentes devem ser tomadas a favor das crianças. **A primeira medida** é eliminar o trabalho infantil.

Pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos:



E7: **Crianças** não devem trabalhar. **Seus** compromissos devem ser com o estudo e com o lazer.

Advérbios com função pronominal, isto é, substituindo nomes (aqui, ali, lá, onde):




E8: O **Estatuto da Criança** é claro. **Lá** está escrito: “É proibido qualquer trabalho a menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz” (Capítulo V, Art.60.).

Expressões adverbiais (acima, abaixo, assim, desse modo, a seguir etc.).

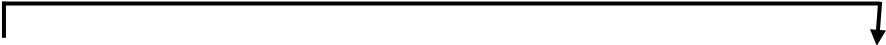
¹ Os exemplos de E4 a E14 foram coletas no estudo de XAVIER, Antônio Carlos. **Como se faz um texto**. São Paulo: Editora Respel, 2010.

E9: **O trabalho infantil deve acabar.** Cumpriremos, **assim**, o Estatuto da Criança.



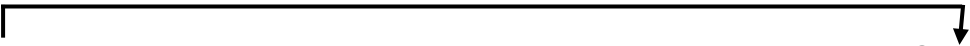
Expressões nominais:

E10: **O trabalho infantil** é um atentado às crianças. Hoje **essa exploração pueril** ainda acontece em várias regiões do mundo.



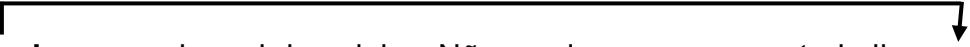
Nominalizações, processo linguístico que transforma, geralmente, uma ação verbal em um nome.

E11: **Usar** o trabalho das crianças tem sido comum em muitos lugares. **O uso** da mão-de-obra infantil deve ser denunciado imediatamente.




Sinônimos, por não existirem sinônimos perfeitos, usam-se, então termos equivalentes:

E12: **Às crianças** cabe a brincadeira. Não se deve reservar o trabalho **aos infantes**.



Hiperônimos, termo de conteúdo geral que indica uma classe, geralmente usado como sinônimo na segunda posição de um texto.

E13: O **Estatuto da Criança** vigora desde 1990. Basta que se aplique **a lei** aos infratores.



Nomes genéricos (coisa, negócio, trem, problema, pessoa, fato, fenômeno etc.):

E14: **O trabalho na infância** preocupa-nos. **A coisa** já passou dos limites.



Os exemplos anteriores demonstram casos de coesão referencial ou remissiva, pois faz referência a outro elemento citado no texto. Como no exemplo, E11 em que o elemento referencial representa um nome, ou em E9 que o elemento referencial faz referência à oração. Na sequência da seção enfocamos a coesão sequencial com desmembramento para a sequenciação conectiva.

3.2.2 Coesão sequencial

Dando continuidade ao estudo da coesão textual, surge a coesão sequencial, que é uma forma de estabelecer a amarração semântica de um texto, isto é, de fazer o tema progredir por meio de conectores que operam argumentativamente no interior da unidade textual na qual as relações entre as orações e/ou enunciados são estabelecidas por meio de conectores lógicos (conjunções, preposições, advérbios e outras palavras de ligação). São relações semânticas de causa, condição, oposição, tempo, conformidade, finalidade.

No Quadro 5, a seguir, encontram-se alguns elementos de coesão sequencial mais comuns e suas relações de sentido:

Quadro 5 – Elementos de coesão sequencial

RELAÇÕES DE SENTIDO	ELEMENTOS DE COESÃO SEQUENCIAL
Causa e consequência, explicação	Por conseguinte, por isso, de fato, pois, já que, de tal forma que, então, porque, como, que, já que, visto que, uma vez que, por, por causa de, por motivo de, por razões de, em virtude de, em vista de, devido a, em consequência de.
Contraste, restrição, ressalva	Exceto, salvo, menos, pelo contrário.
Oposição por adversidade	Mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto.
Oposição por subordinação concessiva	Embora, ainda que, posto que, conquanto, apesar de, a despeito de, não obstante.
Adição, junção	Por outro lado, também, e, nem, não apenas... como também, não só... bem como, além disso, outrossim, ainda mais.
Conformidade, semelhança, comparação	Segundo, conforme, consoante, de acordo com, tal qual, igualmente, assim também, da mesma forma, semelhantemente, por analogia, como, assim como, do mesmo modo, bem como, de maneira idêntica.
Prioridade e relevância	Principalmente, sobretudo, antes de mais nada, primeiramente, acima de tudo, em primeiro lugar.
Condição, hipótese	Se, caso, desde que, contanto que, a menos que, a não ser que, eventualmente, então.
Alternativa	Ou... ou, ora... ora, quer... quer, seja... seja, já... já, nem... nem.
Surpresa, imprevisto	De repente, inesperadamente, de súbito.

RELAÇÕES DE SENTIDO	ELEMENTOS DE COESÃO SEQUENCIAL
Esclarecimento, ilustração	Quer dizer, isto é, ou seja, por exemplo.
Resumo, recapitulação, conclusão	Em síntese, em resumo, enfim, em suma, portanto, assim, dessa forma, logo, pois, dessa maneira.
Lugar, proximidade, distancia	Próximo a, perto de, além, acolá, aqui, onde, aonde, em que.
Dúvida	Quem sabe, é provável, talvez, possivelmente, quiçá
Tempo (frequência, duração, ordem, sucessão, anterioridade, posterioridade, simultaneidade)	Enfim, logo que, então, logo depois, imediatamente, logo após, a princípio, agora, atualmente, sempre, raramente, desde que, já, enquanto, assim que, quando, não raro, mal, apenas.
Certeza, ênfase	Certamente, sem dúvida, inegavelmente, com toda a certeza.
Propósito, intenção, finalidade	A fim de que, com o fim de, para que, com o propósito de

Fonte: CUNHA & CINTRA, 2013. Adaptado por SILVA, 2018.

Para compreensão da coesão sequencial e como ela ocorre no texto argumentativo, veja-se o texto transcrito a seguir. Ele foi escrito por um estudante de Ensino Médio, tem como título *O valor da água* e foi colhido em Xavier (2010), que servirá como exemplificação para compreensão da coesão sequencial:

O valor da água

Desde o início da civilização, o homem tem consciência de quanto ele depende da água para viver. Essa consciência, no entanto, nem sempre foi quantitativa - não se sabia exatamente porque a água era tão imprescindível. Havia apenas uma necessidade orgânica de bebê-la, de se banhar nela e de erguer as cidades perto dela, e essa importância inexplicável da água contribuiu para que ela adquirisse uma conotação divina para os povos da antiguidade.

Entretanto, ao longo do tempo, o desenvolvimento da ciência trouxe a desmistificação da água. A medicina deu um passo ao relacionar doenças à falta de higiene e saneamento, e, no início do século XIX, a construção das cidades já levava em conta esse conhecimento para organizar sistema de esgoto e coleta de

lixo e, assim, melhorar as condições de saúde da população. Desse modo, a importância da água saía do campo religioso para ingressar no domínio da ciência.

Se, por um lado, os novos conhecimentos a respeito da água melhoram as condições de vida das pessoas e provocam uma revolução nos hábitos de higiene, por outro, fizeram cair por terra o respeito mítico que se tinha por ela na antiguidade. Hoje, a água é vista como um mero recurso natural disponível para suprir as necessidades humanas. Essa visão materialista muitas vezes incentiva atitudes predatórias e despreocupação com o futuro: as reservas de água são destruídas diretamente – pela poluição, ou indiretamente, com a devastação do meio ambiente.

Este é um dos grandes paradoxos da humanidade: o conhecimento sobre o funcionamento da natureza dissipa o medo antes existente e abre caminho para a depredação e a negligência. Nas civilizações da Antiguidade, a água era respeitada por seu poder de criação e de destruição. Hoje, o conhecimento de que a vida surgiu na água e a ameaça do derretimento das calotas polares não são suficientes para provocar o respeito que as credices provocavam no passado. Os mesmos rios Tigre e Eufrates a que se atribui a lenda do dilúvio são hoje motivo de disputas entre os países que os cercam, mostrando um sintoma de escassez de água que se aproxima. A visão que se tem da água pode mudar, mas sua importância será sempre a mesma. É dessa consciência que depende a sobrevivência da humanidade do século XXI.

Juliana Costa – Estudante

Fonte: XAVIER, 2010, p. 67-68.

Observa-se, no texto acima, que a aluna apresenta a opinião de que “a visão que se tem da água pode mudar, mas sua importância será a mesma”, para ela é dessa consciência que depende a sobrevivência da humanidade do século XXI. Para defesa desta idealização, ele apoiou-se na coesão sequencial, que em um texto argumentativo é fundamental para facilitar a interpretação das convicções do autor, assim como o uso adequado evita contradições e raciocínios ilógicos.

Na coesão sequencial, as orações, períodos, parágrafos, são encadeados por conjunções, advérbios, e expressões de ligação, os quais são denominados de operadores, que estabelecem vários tipos de relações argumentativas, ou seja,

esses elementos carregam em si uma determinada orientação expressiva (ver Quadro 5).

No primeiro parágrafo do texto *O valor da água*, aparece a expressão “Desde o início da civilização”; no segundo, o autor utiliza o adjunto adverbial “no início do século XXI” e no terceiro parágrafo, usa-se o advérbio “hoje”. Essas expressões desempenham funções circunstanciais e argumentativas nesse texto, logo, a marcação do tempo, fortalece a argumentação de que a visão sobre a água muda, entretanto a importância dela continua a mesma.

Observa-se, outra relação de sentido em E15:

E15: “Desde o início da civilização, o homem tem consciência de quanto ele depende da água para viver. Essa consciência, **no entanto**, nem sempre foi qualitativa – não se sabia exatamente por que a água era tão imprescindível”.

O operador argumentativo destacado em E15 orienta o leitor para a relação semântica de adversidade. Em outras palavras, estabelece uma oposição, entre o que é mencionado anterior ao conector e o que é introduzido por ele, na sequência do enunciado. Os operadores sequenciais de oposição relacionam enunciados com orientações argumentativas opostas. Assim, o termo “no entanto” poderia ter sido substituído por qualquer outro de valor semântico equivalente, como por exemplo, *todavia, mas, contudo*.

Esse tipo de articulação textual chama-se coesão sequencial por oposição. Isso, também ocorre no início do 2º parágrafo: “**Entretanto**, ao longo do tempo, o desenvolvimento da ciência trouxe a desmistificação da água...”. O conectivo destacado introduz uma adversidade em relação ao que foi dito no parágrafo anterior. Concluindo-se que, a coesão sequencial por oposição ocorre não apenas entre orações, mas também, entre parágrafos.

Esse tipo de coesão sequencial por oposição pode ocorrer também por meio de outro processo, além da coordenação adversativa, vista no exemplo E15. Ela, também ocorre por meio da subordinação concessiva, processo argumentativo que contrapõem enunciados através dos operadores: *embora, ainda que, posto que, conquanto, apesar de, a despeito de, não obstante*.

E16: **Embora** os cientistas alertem para o fim da água potável, a sociedade ignora o alerta.

Os operadores da subordinação concessiva preparam antecipadamente o leitor para uma conclusão contrária à expectativa inicial.

E17: **Apesar de** os cientistas **alertarem** para o fim da água potável, a sociedade ignora o alerta.

Em E17 a conclusão contrária à expectativa inicial é: “a sociedade ignora o alerta. É importante atentar-se para um detalhe: os enunciados introduzidos pelos operadores argumentativos da coordenação adversativa pedem o verbo no modo indicativo (alertam); enquanto os enunciados introduzidos pelos operadores argumentativos da subordinação concessiva exigem o verbo no modo subjuntivo (alertem).

Veja-se, outro exemplo de coesão sequencial em E18:

E18: “... essa importância inexplicável da água contribuiu **para que** ela adquirisse uma conotação divina para os povos da Antiguidade.”

No enunciado E18 há uma relação argumentativa de finalidade entre as duas orações, que é estabelecida pelo conectivo *para que*. Outros conectivos lógicos, que estão a serviço do encadeamento da relação argumentativa por finalidade, podem ser vistos no Quadro 5.

A adição ou junção é outro recurso sequencial que permite acrescentar argumentos em favor de uma mesma conclusão, como ocorre no 3º parágrafo, E19:

E19: “... **por um lado**, os novos conhecimentos a respeito da água melhoram as condições de vida das pessoas **e** provocam uma revolução nos hábitos de higiene, **por outro**, fizeram cair por terra o respeito mítico que se tinha por ela na antiguidade. Hoje, a água é vista como um mero recurso natural disponível para suprir as necessidades humanas. Essa visão materialista muitas vezes incentiva atitudes predatórias **e** despreocupação com o futuro”.

Os termos destacados acrescentam argumentos e permitem a construção sequencial do texto, mantendo a textualidade coesiva. Com isso, permite ao leitor do texto compreender que os argumentos se unem para a defesa da ideia a que a educanda se propôs.

Veja-se a seguir as relações de causa, condição, comparação, conclusão, que também são caso de coesão sequencial.

Na coesão sequencial por causa apresenta-se um dos enunciados como a causa ou explicação para a ocorrência de um outro, entreveja:

E20: Devemos racionalizar o uso da água, **por que** ela é um recurso em extinção. É importante frisar que na relação sequencial por causa, os enunciados

podem se inverter sem modificar a relação de causa estabelecida entre eles. É o que acontece em:

E21: **Já que** a água é um recurso em extinção, devemos racionar seu uso.

Entretanto, o operador **como**, só terá valor de causa, se introduzir a sequência dos enunciados envolvidos na relação. Como em E22:

E22: **Como** a água é um recurso em extinção, devemos racionar seu uso.

O contrário ocorre com o operador **pois**, que só conservará seu valor causal se não abrir a sequência dos enunciados envolvidos na relação. O enunciado assume a seguinte formulação:

E23: Devemos racionar o uso da água, **pois** ela é um recurso em extinção.

A coesão sequencial por causa, também pode ser construída por meio de preposições ou locuções prepositivas:

E24: Devemos racionar o uso da água, **em virtude de** ela ser um recurso em extinção.

A inversão dos enunciados também pode ocorrer sem prejudicar a relação de causalidade estabelecida entre eles. Note-se que, ao utilizar esses operadores argumentativos, o verbo deve ficar no infinitivo:

E25: **Em virtude de** a água **ser** um recurso em extinção, devemos racionar o seu uso.



Em razão de... **ser**

Devido a... **ser**

A coesão sequencial por condição, introduz um enunciado como sendo a condição para a ocorrência de um outro, constituindo a relação lógica **se-então**. Os principais operadores com essa função são: se, caso, desde que, contanto que, a menos que, a não ser que, observe-se:

E26: **Se** você economizar, a água não vai faltar.



Desde que...


Caso...

E27: **A menos que** você **economize**, a água não vai faltar.

É importante observar que, exceto o se, conforme E26, os outros operadores argumentativos de condicionalidade levam o verbo para o subjuntivo (economize). Outros operadores de coesão sequencial por condição foram mostrados no Quadro 5.


Por outro lado, a coesão sequencial por comparação estabelece uma relação comparativa de igualdade, superioridade e inferioridade entre elementos dos enunciados:

Igualdade




E28: A água é **tão** importante para a vida **quanto** o oxigênio o é.

Superioridade



E29: Preservar a natureza é **mais importante** do que obter progresso desordenado.

Inferioridade



E30: Obter progresso é **menos** importante **do que** preservar a natureza.

Finalizando, as discussões em torno de alguns elementos coesivos sequenciais (os quais não temos a pretensão de esgotar os estudos nesse texto) segue a coesão sequencial por conclusão a qual anuncia o fechamento de ponto da questão ou da discussão inteira, supondo a aceitação total da proposição posta anteriormente. Geralmente, os operadores usados para esse tipo de relação argumentativa são: *portanto, logo, então, assim, por isso, por conseguinte, de modo que, em vista disso, pois* (pôs posto ao verbo):

E31: A água é vida, **portanto**, racional-a é preservar a própria existência.

↓
logo ...
então ...

É possível observar em E31 que a relação de sentido introduzida pela conjunção em destaque é de conclusão, ou seja, ela permite perceber o fechamento do ponto de vista aclarado anteriormente: *a água é vida*. Pode, ainda, ser substituída por outro elemento coesivo sequencial sem alterar a relação de sentido estabelecida entre os enunciados, como observado acima.

Concluída as discussões sobre coesão textual na subseção apresenta-se uma discussão sobre os gêneros textuais em sala de aula e explana-se sobre o

modelo de Sequência Didática, SD adotada para a construção da proposta de intervenção.

3.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

Nesse processo social de trabalho com gêneros textuais em sala de aula, torna-se necessário reafirmar que a sociedade está cercada por gêneros textuais, cada um deles constituído na sua complexidade. Isso torna “os gêneros textuais na sociedade um dos aspectos mais fascinantes, pois mostra como a sociedade se organiza em todos os seus aspectos (...) a manifestação mais visível desse funcionamento” (MARCUSCHI, 2011, p. 25). Todavia, a questão é como tornar isso significativo para o discente, uma vez que está inserido há anos na mesma prática pedagógica:

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas no sexto ano para novamente entregá-las ao professor do sétimo ano, na época oportuna: no início do ano, o título infalível ‘Minhas férias’; em maio, ‘O dia das mães’; em junho, ‘São João’; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança do sétimo ano passa a pensar que só se escreve sobre essas ‘coisas’. (GERALDI, 2012, p. 64).

Mudar essa prática pode não ser tarefa fácil, mas é tarefa possível. Os discentes passaram por estas exaustivas produções durante todo o fundamental e guardaram a redação das “Minhas férias” de um ano para a outro, porque alguns docentes, pouco se deram ao trabalho de ler o texto e perceber que elas foram iguais nos quatro anos. É provável que tenham pensado: “Ela vai ler meu texto este ano?” Ou: “Vou recebê-lo, única e exclusivamente com o tradicional visto: “Muito bem, suas férias parecem que foram ótimas”. Percebe-se que muito foi feito para que essas práticas mudem mais nos quatro cantos do Brasil, ainda se repercutem. E a escola o que deve fazer diante disso?

A sociedade modificou-se, as necessidades dela ganharam novas denotações e a escola um novo papel: ensinar o discente a dominar os gêneros textuais, principalmente pelo advento da urbanização que exige cada vez mais uma prática pedagógica que responda a esta necessidade:

A escola não pode deixar de perceber estas novas necessidades. Nem pode limitar-se à mera informatização dos seus dados, com a ingênua pretensão de que estar modernizando-se [...]. À escola cabe inserir-se nesse novo leque de necessidades comunicativas, exatamente para responder a elas. Hoje ainda prevalece uma escola demasiadamente *oralizada*, centrada em explicações escritas.

Na verdade, ainda temos uma escola em que se escreve pouco; uma escola que funciona com poucos livros (algumas, quase sem eles) ou com pouca consulta a fontes bibliográficas. O resultado é que o acesso do aluno ao saber teórico, ao conhecimento, se faz sempre, pela intermediação do oral. (COELHO, 2016, p.12)

Desse modo, entende-se que o desenvolvimento da competência da escrita por meio de gêneros textuais, cada vez mais, torna-se significativo. Já que, escrever é uma atividade que o homem realiza, há muito tempo, pois a comunicação oral já não era suficiente para todas as suas necessidades. Portanto, o trabalho com a escrita precisa ganhar cada dia mais relevância. É possível construir isso no trabalho com gêneros em sala de aula, que podem concretizar-se por meio de uma SD.

Quanto mais se trabalha nesta perspectiva, se permite o desenvolvimento dos discentes e, conseqüentemente, a capacidade deles de utilizar a língua portuguesa em situações reais de comunicação. Isso, futuramente, lhe permitirá ascender em sociedade, “atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem” (ANTUNES, 2003, p. 50).

A seguir, descrevemos a SD adotada para o desenvolvimento de nossa proposta de trabalho com gêneros, uma vez que o modelo segue os princípios gerais da LT e “nesse nível podem ser tratados todos os problemas da textualidade interligadamente com o dos gêneros textuais.” (MARCUSCHI, 2008, p.218).

3.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADOTADA

Para que os discentes se apropriem do gênero artigo de opinião e façam uso da melhor maneira possível em suas situações comunicativas específicas, adotou-se o modelo de SD de Schneuwly *et al* (2004). Não cabe aqui discutir as SD existentes, mas contextualizar sua existência e descrever a SD adotada como procedimento metodológico. Aqui, define-se e detalha-se a sequência dos referidos autores.

A SD é uma expressão que apareceu no bojo de uma reforma educacional que ocorreu na França na segunda metade de 1980 e designava-se como um conjunto de atividades, oficinas de aprendizagem ao ensino de qualquer tipo de conteúdo, ou seja, qualquer tipo de conhecimento. Mais tarde organizou-se em torno

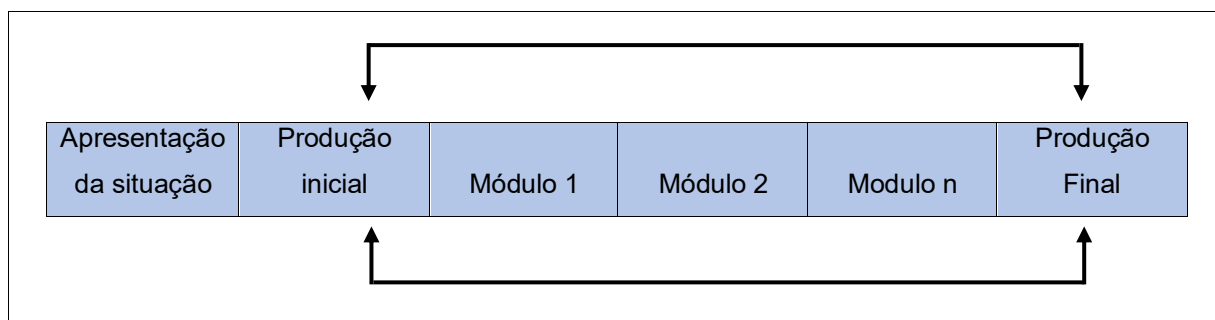
dos gêneros e tornou-se mais conhecida na língua portuguesa, ou seja, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY et al, 2004, p. 82), mas pode ser aplicada a qualquer área de estudo.

A SD vai além de uma forma de organizar as aulas. Tem como movimento metodológico principal a ideia de que o estudante será levado a observar as características de um gênero vendo vários textos que pertencem ao gênero daquele texto, para que ele possa ser induzido a perceber as características próprias. Trata-se de um movimento de observar para analisar e chegar a uma conclusão de como os textos serão organizados. Há uma série de atividades, uma sequência de módulos que começam a partir de um contrato inicial com o próprio discente. O docente explicita o que vai acontecer, faz um contrato didático e estabelece uma sequência de aprendizagem para que o discente vá balizando sua aprendizagem:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (...) As sequências didáticas servem, portanto para dar acesso aos alunos a prática de linguagens novas ou dificilmente domináveis. (SCHNEUWLY et al, 2004, p.83).

Segundo os autores, a SD pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 2 – Esquema da SD adotada



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2004, p.83).

Como é possível observar na Figura 2, para os autores há quatro componentes necessários para o desenvolvimento de uma SD, organizados de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita:

1. Apresentação da situação
2. Produção inicial

3. Módulos

4. Produção Final

A apresentação da situação corresponde à exposição do projeto de comunicação, da situação e do problema de comunicação que os discentes terão de considerar ou resolver. Envolve a explicitação das condições de produção do texto: gênero, objetivo, leitores/espectadores, veículo/suporte e formas de circulação do texto, definição de quem participará da produção do texto, do lugar que devem assumir como autores.

A produção inicial é a primeira tentativa do discente de produzir um texto pertencente ao gênero em pauta. Serve de diagnóstico para que o docente possa adequar seu planejamento de atividades de exploração de um gênero às necessidades dos discentes, ou seja, à resolução dos problemas que mais emergiram em suas produções, atividades estas que constituirão os módulos, pois não se deve esperar que com uma única atividade, o discente supere as dificuldades apresentadas, mais sim por um conjunto de atividades. Essas, por sua vez, são atividades que visam decompor características dos gêneros e forçar seus aspectos textuais e linguísticos, de modo que o discente se torne capaz de lidar com eles, superando assim as inadequações apresentadas.

No momento da produção final, o discente pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o docente, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativa que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a SD, isto é, espera-se que o discente tenha incorporado às aprendizagens nas novas versões produzidas.

Vê-se aqui a concretização do movimento metodológico defendido pelo citado grupo de pesquisadores: começar do complexo – produção de um texto a partir de uma situação possível de comunicação –, ir em direção ao simples – decomposição de características dos gêneros, dos aspectos textuais e linguísticos para que sejam estudados separadamente –, para voltar ao complexo – nova produção.

Para que se possa vislumbrar “novos horizontes” no ensino de produção textual faz-se necessário que o docente compreenda que para a elaboração da proposta de trabalho com gênero em sala de aula deve-se considerar a função social do gênero textual, seu contexto de produção, sua organização composicional e suas marcas linguísticas, visto que sem essas dimensões é quase impossível inserir o discente em uma dimensão concreta de produção.

4 METODOLOGIA E FASE EXPLORATÓRIA

Nesta etapa da pesquisa caracterizamos os procedimentos que foram seguidos no processo de realização do trabalho e construção da proposta de intervenção. Segundo Prodanov (2013, p. 26) “por método podemos entender o caminho, a forma, o modo de pensamento. É a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos. É o conjunto de processos empregados na pesquisa”.

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma proposta de intervenção. Partimos de uma situação problema buscando soluções aplicáveis, no caso, a falta de domínio dos discentes do 9º Ano, na produção de artigos de opinião coesos. Por meio da SD adotada, objetivou-se contribuir com os estudos referentes a coesão nesse gênero, em particular, bem como na transformação e ressignificação dos conhecimentos dos discentes por meio de uma proposição de intervenção pedagógica que corrobore para a solução dos problemas encontrados.

É necessário acrescentar que embora se tenha redigido a proposta de intervenção, não foi possível aplicá-la por questões internas relativas à organização da instituição em que foi proposta, visto que a escola passou por uma reforma na sua estrutura, impossibilitando o desenvolvimento das aulas. Na seção seguinte apresenta-se o contexto e os sujeitos da pesquisa.

4.2 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O público-alvo da proposta são estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública estadual da cidade de Rio Branco, Acre. A escola está localizada no centro da cidade, oferece Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e Ensino Médio na modalidade EJA. Ela funciona os três turnos, atendendo cerca de 1.100 discentes, na sua grande maioria, oriundos de bairros distantes da escola. Possui uma boa estrutura física: 12 salas de aula, todas funcionando efetivamente. Uma biblioteca, mesmo não operando com todo o seu potencial, salão de evento, laboratório de informática, ainda que inoperante, entretanto a escola já tem projetos para revitalizar e operar esses espaços. Possui uma quadra de esportes, refeitório,

cozinha, banheiros, bloco administrativo com direção, coordenação de ensino, coordenação pedagógica e sala dos docentes, também passando por revitalizações. No último ano, a escola recebeu uma reforma.

Participaram desta pesquisa quinze discentes, sendo cinco de cada 9º ano vespertino, correspondentes as turmas D, E e F. As turmas têm uma média de 38 discentes, na sua grande maioria meninas, na faixa entre 13 e 16 anos. As turmas são heterogêneas e poucos apresentam um desenvolvimento compatível com o ano/série e a idade. A escolha de cinco discentes de cada ano foi para que a análise inicial pudesse ser menos homogênea possível. Por outro lado, a escolha do gênero deu-se pelo fato de que discentes neste ano/série devem ter competência para escrever um bom texto e defender ideias com propriedades.

Assim o *corpus* dos textos, selecionados para o estudo, é o da esfera jornalística e está constituído, ainda, de 15 (quinze) artigos de opinião produzidos pelos discentes, na versão inicial. Vários aspectos motivaram a escolha desse gênero, entre os quais citamos: pertencer à realidade circundante dos discentes; ter a função informativa; ampliar o conhecimento sobre a função social desse gênero, o contexto de produção e circulação, bem como de que modo se dá a organização composicional do referido gênero e as suas marcas linguísticas, visando contribuir com a competência linguística dos discentes.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológico seguiram as etapas:

- 1) Estudo dos referenciais teóricos e caracterização do gênero artigo de opinião;
- 2) Elaboração da atividade proposta para produção inicial;
- 3) Aplicação do diagnóstico: atividade proposta para produção inicial;
- 4) Análise dos artigos de opinião produzidos pelos discentes;
- 5) Seleção dos principais problemas encontrados nos textos dos discentes. A partir dos referenciais teóricos mencionados em seções anteriores, com vistas a forma e os aspectos coesivos;
- 6) Produção da Proposta de intervenção – SD, com o propósito de intervir nos problemas encontrados na escrita dos discentes.

A análise foi feita com os textos dos discentes, produzidos na avaliação diagnóstica e, que conseqüentemente, foi aproveitada na elaboração do material didático proposto como intervenção. Na próxima seção, enfoca-se a fase exploratória, a análise de dados.

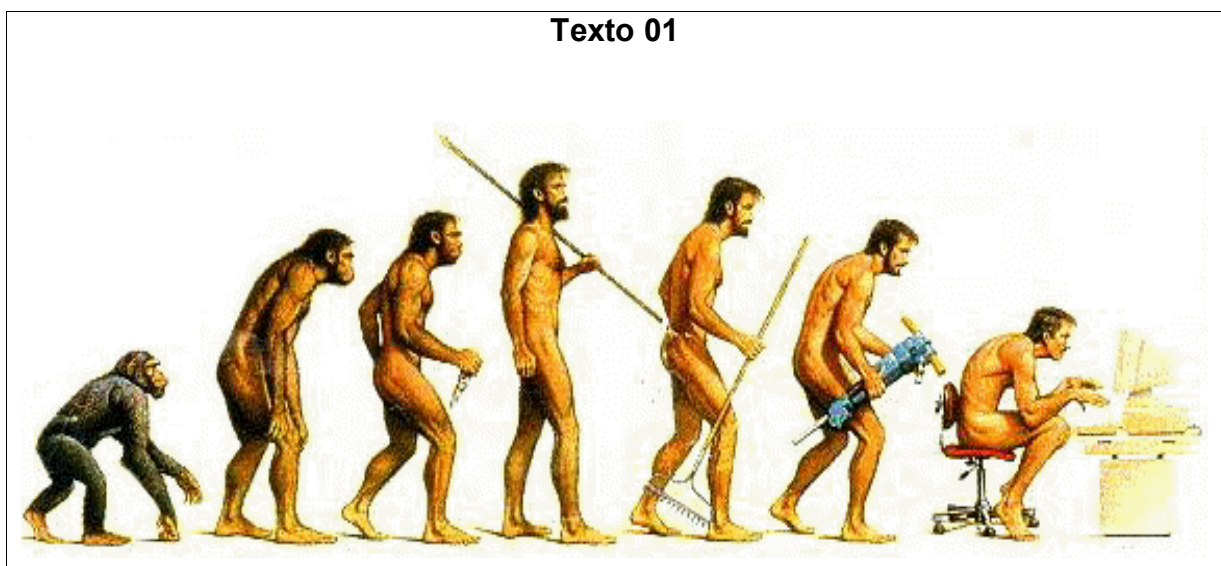
4.4 FASE EXPLORATÓRIA E ANÁLISE DE DADOS

Nesta subseção, apresenta-se o contexto de produção da avaliação diagnóstica, os textos utilizados para a elaboração, também proposta como produção inicial na sequência de intervenção.

A temática proposta para a produção inicial baseou-se na indagação: “Você acredita que os avanços tecnológicos levaram o homem a um processo de desumanização?”.

Foram utilizados para a elaboração da proposta três textos: “A evolução do homem”, apresentado na avaliação diagnóstica como Figura 3, “A tirinha de Bennett” (texto 2) e “Progresso x desumanização” (texto 3), presentes em *sites* da internet:

Figura 3 - A evolução do homem.



Fonte: HTLM (2016).

Figura 4 – Tira de Bennett, o jovem e a tecnologia.



Fonte: GAROTO GEEK (20116).

Texto 03

Progresso X Desumanização

Existe sempre um preço a pagar pelo progresso. Na maioria das vezes, uma nova tecnologia resolve um problema pendente, mas cria outros, e há uma forte tendência para omitir este segundo aspecto. Vê-se constantemente na automatização dos serviços, dos bancos, dos comboios... Após haver suprimido os homens em proveito de máquinas mais eficazes, constata-se uma profunda desumanização.

O homem é um ser histórico, social e cultural, e desde tempos antigos, traz consigo um juízo de constante desenvolvimento intelectual. A cada instante, a ciência apresenta uma nova tecnologia; a cada nova tecnologia apresentada, um novo passo rumo a desumanização, razão pela qual o ego vem se tornando o centro do ser, e as pessoas, dia após dia se distanciando uma das outras, dando lugar à frieza, a incompaixão, e ao homo-virtualis. A isso chamam “progresso”.

O fator desencadeador deste paradigma, é que, após milhares de anos

vivendo na caverna, o homem migra para a vida em sociedade, estabelecendo as primeiras aldeias de que nos conta a história. E a partir de então, dá início à grande corrida científica, marcando o ápice das mudanças ocorridas no modo de vida da espécie. Em pouco tempo, já não restavam dúvidas; o “progresso” estava por toda parte: nas indústrias, nas escolas, nas pessoas. Alcançar um estado superior era o ideal; superar os limites do saber era a ordem.

Nos dias atuais, graças à ciência e tecnologia, - as promotoras do “progresso”, as indústrias fabricam aviões, que cheios de pessoas caem nos oceanos. Cientistas formados nas mais modernas escolas criam armas nucleares de destruição em massa. As pessoas, que outrora moravam em aldeias de fácil acesso, moram em apartamentos de luxo, ou em casas cercadas por grandes muros. O contato pessoal, este vem sendo gradativamente substituído pelo telefone, e-mails e outros meios provenientes do mundo virtual. Logo, a pergunta que soa gritante é: isso é mesmo “progresso”?

A tecnologia é fruto da ciência, e esta por sua vez, fruto do homem. Desta feita, vê-se a inversão dos valores: usa-se a vida para a tecnologia, e não a tecnologia para a vida, desencadeando neste processo, a depreciação de princípios humanos, tais como: a família, os amigos, o abraço, e até mesmo um aperto de mão. É sabido que, se o homem está realmente progredindo ou não, é assunto para longas discussões no meio político, econômico e/ou religioso. Mas o fato é, que, se o tal “progresso” continuar, em breve, a tecnologia é quem contará nossa história.

Fonte: FILOSOFIA (2016).

4.4.1 Desenvolvimento da atividade diagnóstica

O primeiro momento foi de exploração da leitura, explorou-se a natureza estrutural dos textos: gênero textual, domínio discursivo, o suporte (de onde, materialmente o texto foi retirado), a função social, a natureza da informação, os tipos textuais em predominância, a veiculação (tipo de situação em que o gênero se situa), a relação entre os participantes da situação comunicativa, e o registro linguístico em uso na situação interlocutora.

Depois, no segundo momento, se exploraram alguns procedimentos argumentativos do Texto 03, que contribuíram para a atribuição de significação e de

persuasão, buscando fazer com que os discentes compreendessem que o autor do texto se vale desses procedimentos para convencer o leitor.

No terceiro momento, expliquei-lhes a proposta de comunicação:

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
<p>Com base na leitura dos textos 01, 02 e 03, escreva um artigo de opinião que será publicado no Jornal Rio Branco. Ao escrever o texto, você deve expressar sua opinião sobre o tema: “Você acredita que os avanços tecnológicos levam o homem a um processo de desumanização?”</p> <p>Sua produção será avaliada de acordo com os critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão da proposta, análise do tema e respeito às características do tipo/gênero solicitado. ▪ Organização da argumentação. ▪ Coesão textual. ▪ Norma Culta.

Fonte: O Autor (2018)

Feito isso, ressaltou-se o que seria avaliado nos textos produzidos.

4.4.2 As produções dos discentes

Nas produções textuais dos discentes se percebe as muitas dificuldades que eles possuem em escrever artigos de opinião, tanto no que se refere à estrutura do gênero quanto ao uso da argumentação. Consoante com Antunes (2005), isso impede a “interpretabilidade”. O leitor não consegue acompanhar a continuidade no texto.

A falta de elementos que permitam a continuidade, nos textos dos discentes, compromete a argumentação. Além de apresentarem problemas no desenvolvimento da introdução, também apresentaram problemas na estratégia argumentativa o que compromete todo o encadeamento do texto.

Neste caso, se não conseguem desenvolver o texto. Dar continuidade na defesa de um ponto de vista, o texto fica comprometido. Em alguns textos produzidos por alunos nesta fase, não há fechamento da sequência de ideias e opiniões desenvolvidas no corpo do texto, nem apresentam soluções para o problema discutido, como também não conseguem retomar informações. Possuem

dificuldade de utilizar a coesão referencial no texto, o que dificulta retomar as posições colocadas anteriormente.

Outro problema, que os textos dos alunos, geralmente apresentam é a organização da sequência das ideias. A ausência de conectivos sequenciais impede a compreensão. Não é possível compreender as relações que desejavam construir.

As análises das produções iniciais serviram como registros para elaborar os módulos da proposta de intervenção. Os três módulos que a compõem foram pensados tendo em vista os problemas mais comuns entre os discentes.

5 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Pensou-se na elaboração da Proposta de intervenção baseada em Schneuwly et al (2004). A proposta metodológica foi organizada de modo bastante simples, num encadeamento de módulos para que o docente que se interessar e deseje aplicar a proposta nas turmas que leciona possa fazer com que os discentes se apropriem do gênero e compreendam como organizar a coesão textual no artigo de opinião.

Nos módulos de atividades, exploram-se quatro níveis propostos pelos autores: a apresentação da situação de comunicação, a elaboração de conteúdo, o planejamento do texto e a própria realização do texto, como mencionados na subseção 2.4.

Consoante com os autores, a intervenção está composta de atividades de leituras, de textos variados do mesmo gênero, ou de textos argumentativos, que propiciam a discussão sobre o contexto de produção (quem escreve, para quem o que, onde, e sob que intenção). Também permite que os discentes infiram a organização textual por meio da coesão.

Assim, na produção final, espera-se que o docente avalie preferencialmente, acompanhado da avaliação dos discentes, em que aspectos os textos melhoraram.

O percurso metodológico de produção do texto é traçado obedecendo-se à seguinte organização, como ver-se no Quadro 6:

Quadro 6 – Sequência didática de intervenção

Módulo 1	<p>OFICINA 1: Conhecendo o projeto e motivando a participação.</p> <p>OFICINA 2: Realizando a primeira produção.</p> <p>OFICINA 3: Debatendo opinião: diferenciando artigo de opinião de reportagem. A estrutura do gênero.</p>
Módulo 2	<p>OFICINA 1: Reorganizando o texto.</p> <p>OFICINA 2: Diferenciando o artigo de opinião de redação dissertativa-argumentativa.</p>
Módulo 3	<p>OFICINA 1: Entendendo a coesão referencial.</p> <p>OFICINA 2: Compreendendo a coesão sequencial.</p>
Produção Final	<p>OFICINA FINAL: Última produção do artigo de opinião.</p>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2017).

Obviamente, o quadro 6 serve para que se tenha uma visão geral do conjunto da SD. Para compreendê-la completamente, deve-se ler a seção que vem em seguida, em que se pode observar cada oficina, seus objetivos, atividades e orientações.

5.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Esta SD trabalha com Artigo de Opinião. Como mencionado no Capítulo 1, subseção 1.4. Sabe-se que esse gênero textual é da esfera jornalística e, portanto, pode ser publicado em jornais, revistas ou internet, assim como, é assinado por um articulista que, jornalista profissional ou não, normalmente é uma autoridade no assunto ou uma personalidade pública cujas posições sobre questões debatidas publicamente interessam a muitos. Eles integram um grupo de formadores de opinião.

Esse gênero muito utilizado na escola, dentre as suas várias possibilidades de utilização, pode ajudar o docente a avaliar a compreensão leitora do discente. E por outro, também lhes permite expor suas opiniões, fator importante que ultrapassa os domínios da escola, uma vez que expor e defender opinião é essencial na vida pessoal e profissional. Sabendo isso, cabe ao docente, mediar o ensino aprendizagem do gênero, isto é, a capacidade do discente de dominá-lo, juntamente com suas particularidades.

Entretanto, como mostrado no capítulo 3, subseção 3.4.2, o desempenho de discentes do 9º Ano, ainda é insuficiente na produção de artigos de opinião.

Desse modo, essa SD é uma proposta para tornar o discente integrante do grupo de “formadores de opinião” e capaz de escrever um artigo de opinião coeso. Nesse sentido, nosso objetivo é colaborar com os docentes no ensino de artigos de opinião, auxiliando-os nos problemas referentes à escrita dos discentes voltados ao contexto de produção, ao conteúdo temático, à estrutura composicional e a coesão textual, a partir da visão de gênero de Marcuschi (2008).

Aprender a ler e escrever o gênero na escola favorece o desenvolvimento da prática de argumentar, prepara o discente para buscar razões que sustentem uma opinião ou tese. O tema: a desumanização do homem, pode estimulá-lo a participar dos debates fora e dentro da escola, além de ajudá-lo a formar opinião sobre

questões relevantes, como a relação do homem e as máquinas. Portanto, escrever artigos de opinião pode ser um importante instrumento para a formação do cidadão.

Recordando, a SD é dirigida aos discentes de 9º ano do Ensino Fundamental. Por conseguinte, a ideia é que essa proposta de intervenção seja um instrumento de ensino e que ao ser aplicada, discutida e refletida por você, professor (a), possa colaborar para melhorar o processo de aprendizagem da escrita de nossos discentes. É importante ressaltar que, por ser uma proposta, pode ser melhorada, adaptada de acordo com o objetivo do ensino e a realidade do discente.

Quanto ao tempo das oficinas salienta-se que foram organizadas para tratar de um tema, um assunto. Algumas poderão ser realizadas em uma ou duas aulas, outras podem levar três ou quatro. Por conseguinte, (a) é essencial que leia todas as atividades antecipadamente. É preciso uma visão macro da sequência, de cada oficina, objetivos e do que se espera que os discentes produzam ao final.

5.1.1 Módulo 1

Para a realização desta sequência didática (SD) é importante ler a SD na íntegra, para que se tenha uma visão do macro, de cada etapa e do que se espera que os discentes produzam ao final de cada módulo. Então, é o momento de planejar a execução do primeiro módulo, comecemos pela Oficina 1.

Lembre-se, que o planejamento antecipado é decisivo para o sucesso do seu empreendimento na proposta.

Torna-se, assim, necessário organizar-se previamente, principalmente quanto aos recursos que você poderá estar utilizando no desenvolvimento das aulas. É interessante, solicitar autorização dos pais, pois há momentos da oficina que podem ocorrer fora do espaço escolar.

Fonte: O Autor (2017).

5.1.1.1 Módulo 1 - Oficina 1

Esse é o momento de expor aos discentes o projeto de comunicação: produção de artigos de opinião que serão publicados no jornal escolar, que deve ser

catalogado na biblioteca da escola, com o título *O discente opina* ou outro, que pode ser decidido com a turma, democraticamente.

Nesta etapa, segundo Schneuwly et al (2004), é o momento em que os estudantes constroem uma real representação da situação de comunicação e da atividade que será realizada. Para motivá-los, o docente pode levá-los a um jornal impresso da cidade, visitar uma biblioteca pública que tenha acervo jornalístico, ou até fazer parceria com uma biblioteca de faculdade particular para que eles visitem, vejam e compreendam que eles poderão ser um dos vários autores que ali, encontrar-se-ão catalogados.

Fonte: O Autor (2017).

Durante o passeio é possível realizar um diálogo, mostrar as seções, explicar como funciona o jornal e, ainda, aproveitar o momento para uma pequena palestra, que deve ser organizada previamente. O editor do jornal pode dar sua opinião sobre o universo jornalístico e sua importância para a veiculação de opinião ou se não tiver acesso ao jornal, na visita a biblioteca, que dispuser de acervo jornalístico, solicite a bibliotecária ou pessoa responsável que dê sua opinião sobre a cessão.

Não esqueça de comunicar que eles farão a primeira edição do jornal escolar, ou a criação de uma coluna se o jornal existir, intitulada ***O discente opina*** e que podem convidar amigos de outras turmas, docentes, funcionários da escola, pais e até mesmo, discentes de outra escola, para o lançamento do jornal ou da coluna.

Módulo 1	
<i>Oficina 1: Conhecendo o projeto e motivando a participação</i>	
Data	Tempo previsto
Opção do docente de acordo com os horários escolares.	3 horas/aula
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> → Motivar os discentes para o projeto, por meio de uma visita ao jornal local. → Provocar os discentes à elaboração do jornal escolar. → Propiciar aos discentes à oportunidade de refletir sobre uma globalização mais humana. 	

Conteúdos
<p>Conceituais</p> <p>→ Conhecer a definição de artigo de opinião.</p> <p>Procedimentais</p> <p>→ Visitar sede de um jornal impresso ou seção jornalística de uma biblioteca.</p> <p>→ Ler artigo de opinião e explorar aspectos estruturais.</p>
Desenvolvimento das aulas
<p>1º momento</p> <p>Organizar junto a gestão da escola uma visita a um jornal impresso da cidade. Visitar o local. Planejar antecipadamente uma palestra com o editor geral, para que, durante a visita, ele explique como funciona a redação do jornal.</p> <p>→ Solicite aos discentes que relatem em seu caderno a visita.</p> <p>Acolhida na visita</p> <p>Iniciar a atividade com algumas perguntas de provocação para a turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês têm opinião? - Vocês acham que suas opiniões são ouvidas? - As pessoas se interessam pelo que vocês sabem? - A escola ouve as opiniões dos discentes? <p>→ Solicite aos discentes que sintetizem no caderno as respostas dadas pelos colegas, para discussão posterior.</p> <p>2º momento</p> <p>Motive os discentes para o envolvimento. Falar sobre a possibilidade de expor opiniões e ser reconhecido por seu poder de persuasão. Lembrando-os:</p> <ul style="list-style-type: none"> → que a capacidade de escrever é primordial para ascensão pessoal e profissional. → que serão produtores de um jornal escolar. → que participar do projeto lhes permitirão aprimorar a capacidade de escrita. <p>3º momento</p> <p>Leitura de artigo de opinião “<i>Por uma globalização mais humana</i>”, por Milton Santos.</p> <p>→ Entregar o texto “<i>Por uma globalização mais humana</i>” e pedir que os</p>

discentes realizem uma leitura silenciosa.

Por uma globalização mais humana

Por Milton Santos

A globalização é o estágio supremo da internacionalização. O processo de intercâmbio entre países, que marcou o desenvolvimento do capitalismo desde o período mercantil dos séculos 17 e 18, expande-se com a industrialização, ganha novas bases com a grande indústria, nos fins do século 19, e, agora, adquire mais intensidade, mais amplitude e novas feições. O mundo inteiro torna-se envolvido em todo tipo de troca: técnica, comercial, financeira, cultural.

Vivemos um novo período na história da humanidade. A base dessa verdadeira revolução é o progresso técnico, obtido em razão do desenvolvimento científico e baseado na importância obtida pela tecnologia, a chamada ciência da produção.

Todo o planeta é praticamente coberto por um único sistema técnico, tornado indispensável à produção e ao intercâmbio e fundamento do consumo, em suas novas formas.

Graças às novas técnicas, a informação pode se difundir instantaneamente por todo o planeta, e o conhecimento do que se passa em um lugar é possível em todos os pontos da Terra.

A produção globalizada e a informação globalizada permitem a emergência de um lucro em escala mundial, buscado pelas firmas globais que constituem o verdadeiro motor da atividade econômica.

Tudo isso é movido por uma concorrência superlativa entre os principais agentes econômicos -- a competitividade.

Num mundo assim transformado, todos os lugares tendem a tornar-se globais, e o que acontece em qualquer ponto do ecúmeno (parte habitada da Terra) tem relação com o que acontece em todos os demais.

Daí a ilusão de vivermos num mundo sem fronteiras, uma aldeia global. Na realidade, as relações chamadas globais são reservadas a um pequeno número de agentes, os grandes bancos e empresas transnacionais, alguns Estados, as grandes organizações internacionais.

Infelizmente, o estágio atual da globalização está produzindo ainda mais

desigualdades. E, ao contrário do que se esperava, crescem o desemprego, a pobreza, a fome, a insegurança do cotidiano, num mundo que se fragmenta e onde se ampliam as fraturas sociais.

A droga, com sua enorme difusão, constitui um dos grandes flagelos desta época.

O mundo parece, agora, girar sem destino. É a chamada globalização perversa. Ela está sendo tanto mais perversa porque as enormes possibilidades oferecidas pelas conquistas científicas e técnicas não estão sendo adequadamente usadas.

Não cabe, todavia, perder a esperança, porque os progressos técnicos obtidos neste fim de século 20, se usados de uma outra maneira, bastariam para produzir muito mais alimentos do que a população atual necessita e, aplicados à medicina, reduziriam drasticamente as doenças e a mortalidade.

Um mundo solidário produzirá muitos empregos, ampliando um intercâmbio pacífico entre os povos e eliminando a belicosidade do processo competitivo, que todos os dias reduz a mão-de-obra. É possível pensar na realização de um mundo de bem-estar, onde os homens serão mais felizes, um outro tipo de globalização.

Disponível em, <http://www1.folha.uol.com.br/folha/publifolha/351805-leia-por-uma-globalizacao-mais-humana-texto-do-geografo-milton-santos.shtml>. Acesso em 15 de setembro de 2016, às 18h

Em seguida:

→ Analise juntamente com os discentes o texto, por meio do roteiro de questionamento:

- 1) No início do texto, no primeiro parágrafo, o enunciador explica de duas maneiras diferentes um mesmo conceito.
 - a) Que conceito é esse?
 - b) Explique com suas palavras, as duas explicações dadas a esse conceito.
- 2) No texto há algumas palavras ou expressões que traduzem opinião.
 - a) Tente localizá-las e copia-as no caderno, na ordem em que aparecem.
 - b) Em sua opinião, por que essas expressões são empregadas no texto?
- 3) Uma das maneiras de fundamentar uma opinião é recorrer ao conhecimento de autoridades no assunto abordado. Isso ocorre no texto lido?
- 4) Nos artigos de opinião, a linguagem empregada geralmente é direta e clara e de acordo com a norma-padrão. Às vezes, dependo do veículo de

comunicação e do perfil do público que o autor pretende atingir, a variedade linguística pode ser informal. Observe a linguagem do texto lido.

a) De qual tipo de veículo de comunicação foi extraído o texto?

b) Que tipo de variedade linguística foi empregada: uma variedade de acordo com a norma-padrão ou não? Formal ou informal? Justifique sua resposta.

c) Considerando o perfil dos leitores que se interessam por esse tipo de assunto e o veículo em que o texto foi publicado, você acha que a linguagem empregada pelo autor está adequada? Justifique sua resposta.

5) O artigo de opinião expressa o ponto de vista de seu autor. Por isso, é comum haver nele expressões como **“Eu penso que”, “Eu acho que”, “No meu ponto de vista”, “Na minha opinião”, “A meu ver”, “Precisamos fazer”**. Há no texto expressões semelhantes?

4º momento

→ Solicitar aos discentes que, reúnam-se com os colegas em grupo e, com base em suas respostas concluam: quais são as principais características do artigo de opinião.

→ Solicitar aos colegas que construam um mural com as características que eles conseguiram identificar durante a atividade que desenvolveram.

→ Reflita com os alunos sobre as características apontadas e oriente para sanar possíveis equívocos.

Recursos

→ Texto xerocopiado;

→ Formulário de autorização dos pais para atividades escolares fora do espaço escolar (Caso não haja na escola, nenhum, pode ser produzido pela equipe gestora, basta que solicite);

→ Lousa e;

→ Pincéis para quadro branco.

Avaliação

→ Participação nas discussões realizadas durante à visita ao jornal;

→ Envolvimento nas discussões durante à realização do questionário de leitura.

Neste momento, depois de debater com os discentes as respostas do questionário, pode-se solicitar a eles, que registrem em seus cadernos um pequeno relato sobre as experiências vividas durante essa oficina. Isso permitirá que reflitam sobre seu envolvimento nas práticas desenvolvidas.

Fonte: O Autor (2017).

5.1.1.2 Módulo 1 - Oficina 2

Nesta etapa, você deve permitir que os discentes passem por mais experiências de contato com o gênero em estudo e realize sua primeira produção inicial. Lembre-se: a produção inicial é a primeira tentativa do discente de produzir um texto pertencente ao gênero em pauta. Servirá de diagnóstico para que você possa adequar seu planejamento de atividades de exploração de um gênero, às necessidades dos alunos, ou seja, a resolução dos problemas que mais emergiram em suas produções, atividades estas que constituirão a organização dos módulos que aqui se apresentam.

Fonte: O Autor (2017).

Módulo 1	
<i>Oficina 2: Realizando a primeira produção</i>	
Data	Tempo previsto
Opção do docente de acordo com os horários escolares.	1hora/aula
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> → Realizar a primeira produção do artigo de opinião. → Avaliar os conhecimentos prévios dos alunos quando ao gênero em estudo. 	
Conteúdos	
Conceituais	
<ul style="list-style-type: none"> → Gênero textual: domínio discursivo, o suporte (de onde, materialmente o texto foi retirado), a função social, a natureza da informação, os tipos textuais em predominância, a veiculação (tipo de situação em que o gênero se situa), a relação entre os participantes da situação comunicativa, e o registro linguístico em uso na situação interlocutora. 	

Procedimentais

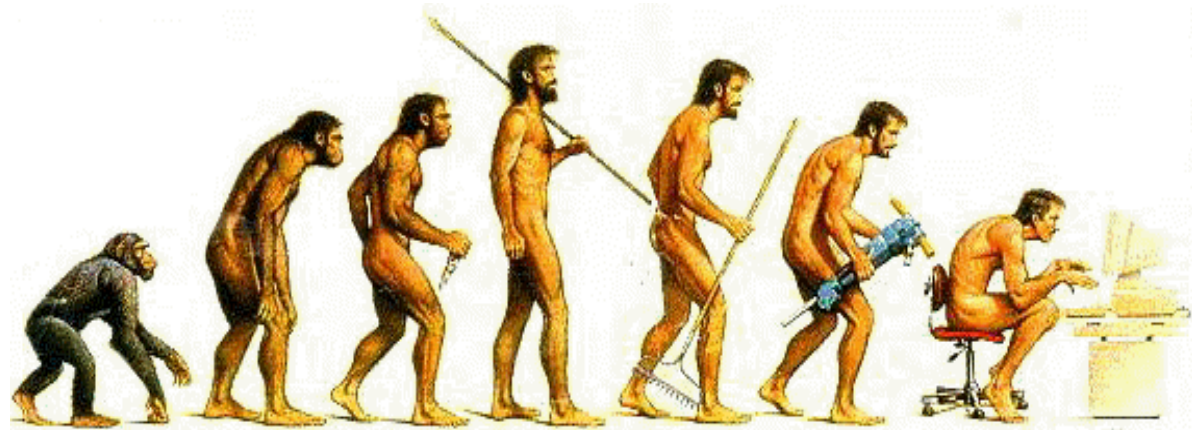
- Realizar leitura de textos.
- Seguir instruções de elaboração da primeira produção.

Desenvolvimento das aulas

1º momento

Solicite aos alunos que leiam os textos e sigam a instruções de elaboração da primeira produção. Os textos são:

Texto 01



Fonte: HTML5 (2016)

Texto 2



Fonte: GAROTO GEEK (2016).

Fonte: O Autor (2017).

Texto 03

Progresso X Desumanização

Existe sempre um preço a pagar pelo progresso. Na maioria das vezes, uma nova tecnologia resolve um problema pendente, mas cria outros, e há uma forte tendência para omitir este segundo aspecto. Vê-se constantemente na automatização dos serviços, dos bancos, dos comboios... Após haver suprimido os homens em proveito de máquinas mais eficazes, constata-se uma profunda desumanização.

O homem é um ser histórico, social e cultural, e desde tempos antigos, traz consigo um juízo de constante desenvolvimento intelectual. A cada instante, a ciência apresenta uma nova tecnologia; a cada nova tecnologia apresentada, um novo passo rumo a desumanização, razão pela qual o ego vem se tornando o centro do ser, e as pessoas, dia após dia se distanciando uma das outras, dando lugar à frieza, a incompaixão, e ao homo-virtualis. A isso chamam “progresso”.

O fator desencadeador deste paradigma, é que, após milhares de anos vivendo na caverna, o homem migra para a vida em sociedade, estabelecendo as primeiras aldeias de que nos conta a história. E a partir de então, dá início à grande corrida científica, marcando o ápice das mudanças ocorridas no modo de vida da espécie. Em pouco tempo, já não restavam dúvidas; o “progresso” estava por toda parte: nas indústrias, nas escolas, nas pessoas. Alcançar um estado superior era o ideal; superar os limites do saber era a ordem.

Nos dias atuais, graças à ciência e tecnologia, - as promotoras do “progresso”, as indústrias fabricam aviões, que cheios de pessoas caem nos oceanos. Cientistas formados nas mais modernas escolas criam armas nucleares de destruição em massa. As pessoas, que outrora moravam em aldeias de fácil acesso, moram em apartamentos de luxo, ou em casas cercadas por grandes muros. O contato pessoal, este vem sendo gradativamente substituído pelo telefone, e-mails e outros meios provenientes do mundo virtual. Logo, a pergunta que soa gritante é: isso é mesmo “progresso”?

A tecnologia é fruto da ciência, e esta por sua vez, fruto do homem. Desta feita, vê-se a inversão dos valores: usa-se a vida para a tecnologia, e não a tecnologia para a vida, desencadeando neste processo, a depreciação de

princípios humanos, tais como: a família, os amigos, o abraço, e até mesmo um aperto de mão. É sabido que, se o homem está realmente progredindo ou não, é assunto para longas discussões no meio político, econômico e/ou religioso. Mas o fato é, que, se o tal “progresso” continuar, em breve, a tecnologia é quem contará nossa história.

Fonte: FILOSOFIA (2016).

Este primeiro momento é de leitura, explore a natureza estrutural dos textos: gênero textual, domínio discursivo, o suporte (de onde, materialmente o texto foi retirado), a função social, a natureza da informação, os tipos textuais em predominância, a veiculação (tipo de situação em que o gênero se situa), a relação entre os participantes da situação comunicativa, e o registro linguístico em uso na situação interlocutora. Isso pode ser feito oralmente, ou solicitar que os discentes utilizem uma tabela, que poderá ser impressa anteriormente e que eles podem colar no caderno. Como o exemplo a seguir:

Característica	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Gênero textual			
Características discursivas			
Suporte			
Função social			
Predominância dos tipos textuais			
Participantes da situação de comunicação			

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

2º momento

Explorar procedimentos argumentativos do Texto 03, que contribuíram para a atribuição de significação e de persuasão, buscando fazer com que os discentes compreendam que o autor do texto usou procedimentos para convencer o leitor.

3º momento

No terceiro momento, explique-lhes a proposta de comunicação:

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Com base na leitura dos textos 01, 02 e 03, escreva um artigo de opinião que será publicado no Jornal Escolar. Ao escrever o texto, você deve expressar sua opinião sobre o tema: **“Você acredita que os avanços tecnológicos levam o homem a um processo de desumanização?”**

Sua produção será avaliada de acordo com os critérios:

- Compreensão da proposta, análise do tema e respeito às características do tipo/gênero solicitado.
- Organização da argumentação.
- Coesão textual.
- Norma Culta.

Fonte: O Autor (2017).

Em seguida, solicite que escrevam o artigo de opinião, nesse momento é importante deixá-los livres para que se expressem como desejarem. A não interferência do docente, nesse momento, permitirá uma produção diagnóstica mais real. Explique-lhes isso, caso solicitem correção.

Nos anexos, você encontrará um modelo de folha de rascunho (Anexo 1) e folha definitiva (Anexo 2). Deve utilizá-las, nesta oficina. Assim, ficará mais fácil organizar os textos dos alunos, quando fores realizar as análises. Caso o discente necessite de outras folhas, disponibilize, alguns podem precisar mais que trinta linhas em suas produções. Lembremos que não é a quantidade de linha que determinará a competência do aluno, mas o seu domínio sobre a capacidade discursiva.

Recursos

- Cópias dos textos;
- Cópias das propostas;
- Ficha rascunho e definitiva.

Avaliação

- Envolvimento nas atividades propostas;
- Compreensão da proposta de produção textual;
- Adequação do tema a proposta;
- Respeito às características do tipo/gênero solicitado;
- Organização da argumentação;
- Coesão textual;
- Norma Culta

5.1.1.3 Módulo 1 - Oficina 3

Concluída a oficina 2 do módulo 1. Aconselha-se, que avalie os textos produzidos. Isso deve ser feito para que possa dar continuidade às oficinas desta SD, pois isso permitirá que avalie os conteúdos propostos e verifique a necessidade de realizar alguma alteração, ou seja, adaptação do material a realidade de seus discentes.

Módulo 1	
<i>Oficina 3: Debatendo opinião: diferenciando artigo de opinião de reportagem.</i>	
Data	Tempo previsto
Opção do docente de acordo com os horários escolares.	3horas/aula
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> → Debater temas propostos pelos textos e desenvolver habilidade de expressão e opinião. → Provocar o conhecimento das características dos gêneros e diferenciá-los. 	
Conteúdos	
Conceituais	
<ul style="list-style-type: none"> → Conhecer a definição de opinião; → Compreender a estrutura do gênero. 	
Procedimentais	
<ul style="list-style-type: none"> → Realizar leituras com auxílio de dicionário; → Inferir sentido de palavras ou expressões; → Montar quadro de comparação dos dois gêneros e estudos; 	

Desenvolvimento das aulas

1º momento

Para este momento, sugere-se que se organize a sala em círculo para que os discentes possam ter uma visão mais geral, focalizando a turma inteira e não apenas o professor. Feito isso, inicie explicando:

Em diferentes situações do cotidiano, expressamos nossa opinião a respeito do mundo que nos cerca. Opinamos sobre a melhor revista em quadrinhos, o ator ou a atriz mais competente, o professor mais atencioso, o programa de TV mais divertido, o melhor presidente do país, o livro mais bonito que já lemos, e assim por diante.

Indague-os:

Por que fazemos isso?

Permita que os discentes, neste momento, tenham vez e voz. Não interfira nos posicionamentos tomados por eles. Solicite que eles se expressem, que ponham seus posicionamentos relacionados ao que você colocou. Permita que eles possam confrontar suas opiniões.

2º momento

Entregue aos alunos o texto *“Teclar demais no celular pode causar ‘WhatsAppinite’*, publicado na Folha de São Paulo.

FOLHA DE S.PAULO

★ ★ ★ UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL

Teclar demais no celular pode causar "WhatsAppinite"

STEFANIE SILVEIRA
DE SÃO PAULO

07/04/2014 © 03h30

Uma mulher de 34 anos recebeu diagnóstico de “WhatsAppinite”, inflamação nos polegares e punhos pelo uso excessivo do Smartphone e do aplicativo de mensagens de texto WhatsApp. O caso foi descrito na revista de medicina “The Lancet” por uma médica da Espanha.

A paciente chegou ao hospital com fortes dores nas mãos e relatou que, na véspera de Natal, ficou trabalhando, por isso no dia seguinte passou cerca de seis horas trocando mensagens de boas festas.

O movimento contínuo e repetitivo com os polegares casou a 'WhatsAppinite'. O tratamento prescrito foi abstinência total do telefone, além de anti-inflamatórios.

A inflamação nos músculos da região da mão e antebraços pelo uso de dispositivos tecnológicos não é nova. Na década de 1990, médicos relataram 'Nitendinite', ou 'Nintendo thumb', diagnosticada em usuários constantes de videogames. Nos anos 2000, veio a 'BlackBerry thumb' e a 'Tendinite de SMS', que ocorriam nos donos dos primeiros celulares.

Segundo o ortopedista Mateus Saito, do Instituto de Ortopedia e Traumatologia da USP, a 'WhatsAppinite', é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente.

“Muitos profissionais tentam transformar o smartphone num escritório portátil, mas esses aparelhos não estão adaptados a um uso tão constante e repetitivo”.

Saito ressalta que uma das formas de evitar problemas é utilizar smartphones e tablets para consumir informação e não para produzir textos longos.

“A interface desses aparelhos ainda precisa melhorar. Não dá para substituir um computador quando se quer saúde para as mãos.”

O fisioterapeuta Rodrigo Peres diz que, para usuários constantes de dispositivos móveis, é importante fortalecer os músculos.

“Exercícios localizados e fisioterapia ajudam a reduzir as dores.”

Outras dicas são alternar as posições de uso e usar compressas geladas para amenizar o processo inflamatório.

O reumatologista José Ribamar Moreno, especialista em dor, recomenda que, caso seja necessário teclar por mais de 45 minutos, sejam feitos intervalos de 15 minutos. Segundo ele, há fatores que podem gerar mais riscos de desenvolver tendinite.

“Gravidez, obesidade, estresse, tabagismo e sedentarismo são fatores de risco. É importante não somar fatores.”

O médico ainda ressalta a importância do diagnóstico de “WhatsAppinite”,

que ligou a dor ao uso de um dispositivo específico.

“O interessante do diagnóstico é que a autora conseguiu fazer a relação direta do uso no WhatsApp e do quadro que apareceu logo em seguida. Foram seis horas diretas de uso do app, um fator que desencadeou a tendinite.”

Apesar do problema, a paciente diagnosticada com “WhatsAppinite” não cumpriu a indicação médica e voltou a enviar mensagens pelo aplicativo na véspera de Ano Novo.

FONTE: FOLHA DE SÃO PAULO (2017).

3º momento

Em seguida, solicite:

1. Leitura silenciosa para o conhecimento do texto;
2. Leitura de “garimpagem”, com o auxílio do dicionário, identificando as palavras desconhecidas.
3. Registro das palavras desconhecidas no caderno, juntamente com os seus significados.
4. Discussão do vocabulário do texto.
5. Leitura coletiva do texto, nesse momento, pode-se realizar uma leitura por parágrafos e discussão das informações.

4º momento

Aqui, sugere-se que o professor siga o roteiro de leitura e discuta oralmente com os alunos o seguinte questionário (voltando sempre ao texto quando necessário) e mediando a discussão. Aproveite o momento para auxiliá-los a respeitar a fala do outro:

Roteiro de leitura e discussão oral

1. Como o artigo de opinião a reportagem também é um gênero jornalístico.
 - a) Em que o artigo de opinião difere da reportagem.
 - b) Em que veículo de circulação aparecem estes dois gêneros textuais?
E em que veículo a reportagem foi publicada?
2. Há gêneros jornalísticos que visam à informação, os comentários e a exposição de opinião. Tomando por base a reportagem em estudo, a que visa este gênero?

3. Qual o assunto da reportagem?
 - a) Segundo o texto, quais são as consequências do uso excessivo dos recursos tecnológicos citados nos textos?
 - b) O que leva a doença?
 - c) Qual é o tratamento recomendado?
4. Para enriquecer a abordagem do assunto, a reportagem cita a opinião de especialistas que oferecem dicas sobre como evitar a doença. Que dicas dá:
 - a) o ortopedista Mateus Saito?
 - b) o fisioterapeuta Rodrigo Peres?
 - c) o reumatologista José Ribamar Moreno?

5º momento

No 5º momento, os discentes devem se reunir em grupos de no máximo quatro para que, juntos, possam construir um quadro das características da reportagem e das características do artigo de opinião:

ARTIGO DE OPINIÃO	REPORTAGEM

Fonte: O Autor (2017).

Neste momento, sugere-se que os quadros produzidos pelos alunos sejam posteriormente discutidos, organizados, revisados quanto as características dos dois gêneros apresentados. Em seguida, podem ser afixados no mural da sala de aula. Faça, juntamente, com o discente a discussão sobre as semelhanças e as diferenças dos dois gêneros, em que se aproxima e em que se distanciam.

Recursos

- Cópias dos textos;
- Dicionários;
- Cópia do quadro de comparação dos gêneros.

Avaliação

- Envolvimento nas atividades propostas;
- Compreensão das características do gênero;
- Avaliação da capacidade de síntese;
- Avaliação da capacidade de trabalhar em grupo.

5.1.2 Módulo 2

5.1.2.1 Módulo 2 - Oficina 1

Módulo 2	
<i>Oficina 1: Reorganizando o texto</i>	
Data	Tempo previsto
Opção do docente de acordo com os horários escolares.	02horas/aula
Objetivos	
→ Reorganizar o texto produzido pelos discentes na oficina 1 do módulo 2;	
Conteúdos	
Conceituais	
→ Artigo de opinião.	
Procedimentais	
→ Reescrever o texto com o auxílio do colega e do professor.	

Desenvolvimento das aulas

1º momento

A atividade desenvolvida nesse momento é de reorganização dos textos produzidos pelos alunos. Cada discente deve reescrever seu texto verificando a opinião que defendem. Eles devem defender a opinião rebatendo as opiniões ou atitudes contrárias.

No quadro, escreva o esquema:

Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
Descrição do assunto. Tese do autor.	Argumentos favoráveis.	Apresenta uma proposta e reforça a tese.
	Argumentos dos que pensam diferente.	
	Contestação desses argumentos.	

Fonte: O Autor (2017).

2º momento

Nesse momento os discentes reescrevem seus textos. O professor acompanha e dá apoio, focando nos alunos com mais dificuldades. Recomenda-se que ele leia os textos, para fazer uma avaliação e verifique se o texto dele enquadra-se no modelo proposto no quadro acima.

3º momento

Aqui seria muito interessante, seguir os passos:

- Reunir em dois grupos os alunos que apresentam maiores dificuldades;
- Em outros dois os alunos que apresentam maiores facilidades com a produção textual e solicitar que estes dois grupos ajudem os colegas na tarefa de produzir seus textos.
- O professor auxilia dando suporte aos colegas que precisarem de apoio.
- No final da atividade as produções ficam com o educador (deverão ter título e o nome do autor).

Antes prosseguir com o quarto momento, leia o box a seguir:

A medida que for finalizando a atividade, pode-se solicitar aos discentes que troquem o seu texto com o colega e leiam silenciosamente verificando se está tudo em ordem (clareza nas ideias, argumentação, ortografia, letra legível, nome, título e data).

Recursos

- Quadro branco;
- Pincéis;
- Textos dos colegas.
- Folhas rascunhos e definitivas (Anexos 1 e 2)

Avaliação

- Avaliar a participação dos discentes em todos os momentos desenvolvidos;
- Produção de texto seguindo a estrutura proposta: introdução (descrição do assunto, desenvolvimento (tese do autor, argumentos favoráveis e contrários, contestação dos argumentos) e conclusão (se o texto do discente apresenta proposta e reforça a tese)

5.1.2.2 Módulo 2 - Oficina 2

É importante, no desenvolvimento de cada oficina, reler os textos, isso vai garantir o sucesso da oficina.

Módulo 2	
<i>Oficina 2: Diferenciando artigo de opinião de dissertação argumentativa</i>	
Data	Tempo previsto
Opção do docente de acordo com os horários escolares.	6horas/aula
Objetivos	
→ Provocar o aumento do interesse dos alunos quanto a qualidade das suas produções.	
Conteúdos	
Conceituais	
<ul style="list-style-type: none"> → Artigo de opinião; → Redação dissertativo-argumentativa; → Articulação do texto no nível da textualização. 	

Procedimentais

→ Leitura e análise de artigo de opinião e redações dissertativo-argumentativas.

Desenvolvimento das aulas

1º momento

Entregue os textos “*Infância furtada*” (Texto 1), “O valor da água” (Texto 2) e “*Selfies*” (Texto 3) e solicite que os alunos leiam empregando estratégias de leituras, aprendidas em oficinas anteriores.

2º momento

Releitura do texto 1 com base no roteiro de leitura:

Texto 1

Infância Furtada

O trabalho infantil representa o furto da perspectiva de progresso e da infância no Brasil. São condições miseráveis, consequência de fortes desigualdades sociais, que propiciam a migração de crianças da escola para o trabalho.

Essa exploração pueril aniquila a educação e, por conseguinte, a oportunidade de progredir, rouba o presente e o futuro de crianças que se veem fadadas à mesma vida miserável de seus pais, causando não só um grave ciclo de infortúnios, mas também problemas no desenvolvimento físico e social desses adultos precoces.

Só um real crescimento econômico, aliado à dignificação das condições trabalhistas e do salário-mínimo, seria capaz de suprimir a utilização criminosa de mão-de-obra infantil. Enquanto esperam por este milagre, as famílias mais carentes participam de programas como o “Bolsa-escola”, ajuda de custo às famílias dos estudantes, uma prática solução que visa aliar a necessidade de educar com a urgência de sobreviver.

A infância furtada pelo trabalho precoce retarda o desenvolvimento do país e a esperança de um progresso igualitário. O “país do futuro” extermina seu próprio amanhã, ao fechar os olhos para o presente de suas crianças.

Fonte: XAVIER (2010).

Roteiro de leitura do texto 1

Leia o texto 1, antes de responder às questões do roteiro de leitura a seguir:

1. Qual é o ponto de vista principal defendido pelo autor nesta dissertação?
2. Quantas vezes a tese aparece no texto e em que parágrafos?
3. O texto 1 é um texto com coesão. Explique com suas palavras o que você entende por coesão.
4. No enunciado: “*O Trabalho representa o furto da perspectiva de progresso e da infância no Brasil*”, existe um termo que ficou elíptico (escondido, sabe-se que ele existe, mas não está aparecendo explicitamente), foi apagado propositadamente para tornar o texto coeso. Qual foi este termo?
5. “**Essa exploração pueril** aniquila a educação e, por conseguinte, a oportunidade de progredir” A que se refere o termo em negrito, considerando outras partes da dissertação?
6. “**São condições miseráveis**, consequências de fortes desigualdades sociais, que propiciam a migração de crianças da escola para o trabalho.” Considerando o enunciado anterior, responda:
 - a) As palavras destacadas são retomadas por que termo (s)?
 - b) Substitua a palavra *migração* por duas palavras que tenha o mesmo valor semântico, isto é, que sejam sinônimas.
7. Considere o enunciado: “*rouba o presente e o futuro de crianças que se veem fadadas à mesma vida miserável de seus pais, causando não só um grave ciclo de infortúnios, mas também problemas no desenvolvimento físico e social desses adultos precoces.*” Nele, há três elementos que se remetem ao referente crianças. Quais são eles?
8. *Só um real **crescimento** econômico, aliado à **dignificação** das condições trabalhistas e do salário-mínimo, seria capaz de **suprimir** a utilização criminosa de **mão de obra infantil.*** Substitua os termos destacados por correspondentes.
9. No terceiro parágrafo do texto, a autor escreve: “*Enquanto esperam por este milagre*”. A que estaria se referindo **este milagre**? Essa expressão definida carrega uma opinião positiva ou negativa do fato? Explique.
10. Para mostrar que compreendeu a bela metáfora com a qual o autor fecha o seu texto: “*O **país do futuro** extermina seu próprio **amanhã**, ao*

fechar os para o presente de suas crianças, reescreva o trecho, substituindo as palavras destacadas por termos de mesmo valor semântico, ainda que precise fazer adaptações em outras palavras.

3º momento

Discussão com o discente das respostas estabelecida por ele durante o roteiro de leitura e análise do texto.

4º momento

Roteiro de leitura do texto 1:

Leia o texto 1, antes de responder às questões do roteiro de leitura a seguir:

O valor da água

Desde o início da civilização, o homem tem consciência de quanto ele depende da água para viver. Essa consciência, no entanto, nem sempre foi quantitativa - não se sabia exatamente porque a água era tão imprescindível. Havia apenas uma necessidade orgânica de bebê-la, de se banhar nela e de erguer as cidades perto dela, e essa importância inexplicável da água contribuiu para que ela adquirisse uma conotação divina para os povos da antiguidade.

Entretanto, ao longo do tempo, o desenvolvimento da ciência trouxe a desmistificação da água. A medicina deu um passo ao relacionar doenças à falta de higiene e saneamento, e, no início do século XIX, a construção das cidades já levava em conta esse conhecimento para organizar sistema de esgoto e coleta de lixo e, assim, melhorar as condições de saúde da população. Desse modo, a importância da água saía do campo religioso para ingressar no domínio da ciência.

Se, por um lado, os novos conhecimentos a respeito da água melhoram as condições de vida das pessoas e provocam uma revolução nos hábitos de higiene, por outro, fizeram cair por terra o respeito mítico que se tinha por ela na antiguidade. Hoje, a água é vista como um mero recurso natural disponível para suprir as necessidades humanas. Essa visão materialista muitas vezes incentiva atitudes predatórias e despreocupação com o futuro: as reservas de água são destruídas diretamente – pela poluição, ou indiretamente, com a devastação do meio ambiente.

Este é um dos grandes paradoxos da humanidade: o conhecimento sobre o funcionamento da natureza dissipa o medo antes existente e abre caminho para a depredação e a negligência. Nas civilizações da Antiguidade, a água era respeitada por seu poder de criação e de destruição. Hoje, o conhecimento de que a vida surgiu na água e a ameaça do derretimento das calotas polares não são suficientes para provocar o respeito que as credices provocavam no passado. Os mesmos rios Tigre e Eufrates a que se atribui a lenda do dilúvio são hoje motivo de disputas entre os países que os cercam, mostrando um sintoma de escassez de água que se aproxima. A visão que se tem da água pode mudar, mas sua importância será sempre a mesma. É dessa consciência que depende a sobrevivência da humanidade do século XXI.

Juliana Costa – Estudante, Fonte: XAVIER (2010 p. 67-68).

Roteiro de leitura do texto 2:

1. Com suas palavras escreva um parágrafo sobre o conceito de relações argumentativas.
2. Qual a tese defendida no texto? Transcreva-a.
3. No primeiro parágrafo, aparece a expressão **“Desde o início da civilização”**; No segundo, o autor utiliza o adjunto adverbial **“no início do século XIX”** e no terceiro parágrafo, usa-se o advérbio **“hoje”**. Essas expressões em negrito desempenham funções circunstanciais ou argumentativas nessa dissertação?
4. No fragmento, *“Desde início da civilização, o homem tem consciência de quanto ele depende da água para viver. Essa consciência, **no entanto**, nem sempre foi qualitativa – não se sabia exatamente por que a água era tão imprescindível”, o operador argumentativo destacado orienta o leitor para que tipo de relação semântica?*
5. Reescreva o enunciado anterior, substituindo o operador argumentativo destacado pelo único operador de mesmo valor semântico que sempre deve ocupar a posição inicial na oração.
6. *“... essa importância inexplicável da água contribuiu para que ela adquirisse uma conotação divina para os povos da antiguidade.”* Que tipo de relação argumentativa há entre essas duas orações retiradas do texto? Após a identificação troque o conector entre as orações por um

outro equivalente, conservando a mesma relação de sentido.

7. O parágrafo 2 é introduzido por um operador argumentativo. Indique com que oração ou parte do texto ele se relaciona e explique o tipo de relação semântica que ele introduz, reescrevendo todo o período com outro operador de valor equivalente.

5º momento

Discussão com o discente das respostas estabelecida por ele durante o roteiro de leitura e análise do texto.

6º momento

Roteiro de leitura do texto 3:

Texto 3

Selfies

Muita gente se irrita, e tem razão, com o uso indiscriminado dos celulares. Fossem só para falar, já seria ruim. Mas servem também para tirar fotografias, e com isso somos invadidos no Facebook com imagens de gatos subindo na cortina, focinhos de cachorro farejando a câmera, pratos de torresmo, brownie e feijoada. Se depender do que vejo com meus filhos - dez e 12 anos -, o tempo dos “selfies” está de todo modo chegando ao fim. Eles já começam a achar ridícula a mania de tirar retratos de si mesmo em qualquer ocasião. Torna-se até um motivo de preconceito para com os colegas.

“Fulaninha? Tira fotos na frente do espelho.” Hábito que pode ser compreensível, contudo. Imagino alguém dedicado a melhorar sua forma física, registrando seus progressos semanais. Ou apenas entregue, no início da adolescência, à descoberta de si mesmo.

A bobeira se revela em outras situações: é o caso de quem tira um “selfie” tendo ao fundo a torre Eiffel, ou (pior) ao lado de, sei lá, Tony Ramos ou Cauã Reymond.

Seria apenas o registro de algo importante que nos acontece - e tudo bem. O problema fica mais complicado se pensarmos no caso das fotos de comida. Em primeiro lugar, vejo em tudo isso uma espécie de degradação da experiência.

Ou seja, é como se aquilo que vivemos de fato - uma estadia em Paris, o

jantar num restaurante - não pudesse ser vivido e sentido como aquilo que é.

Se me entrego a tirar fotos de mim mesmo na viagem, em vez de simplesmente viajar, posso estar fugindo das minhas próprias sensações. Desdobro o meu “self” (cabe bem a palavra) em duas entidades distintas: aquela pessoa que está em Paris, e aquela que tira a foto de quem está em Paris.

Pode ser narcisismo, é claro. Mas o narcisismo não precisa viajar para lugar nenhum. A complicação não surge do sujeito, surge do objeto. O que me incomoda é a torre Eiffel; o que fazer com ela? O que fazer de minha relação com a torre Eiffel?

Poderia unir-me à paisagem, sentir como respiro diante daquela triunfal elevação de ferro e nuvem, deixar que meu olhar atravessasse o seu duro rendilhado que fosforesce ao sol, fazer-me diminuir entre as quatro vigas curvas daquela catedral sem clero e sem paredes.

Perco tempo no centro imóvel desse mecanismo, que é como o ponteiro único de um relógio que tem seu mostrador na circunferência do horizonte. Grupos de turistas se fazem e desfazem, há ruídos e crianças.

Pego, entretanto, o meu celular: tiro uma foto de mim mesmo na torre Eiffel. O mundo se fechou no visor do aparelho. Não por acaso eu brinco, fazendo uma careta idiota; dou de costas para o monumento, mas estou na verdade dando as costas para a vida.

Não digo que quem tira a foto da cerveja deixe de tomá-la logo depois. Mas intervém aí um segundo aspecto desse “empobrecimento da experiência”. Tomar cerveja não é o bastante. Preciso tirar foto da cerveja. Por quê?

Talvez porque nada exista de verdade, no mundo contemporâneo, se não for na forma de anúncio, de publicidade. Não estou apenas contando aos meus seguidores do Facebook que às 18h42 de sábado estava num bar tomando umas. Estou dizendo isso a mim mesmo. Afinal, os meus seguidores do Facebook, sei disso, não estão assim tão interessados no fato.

[...]

“Como as pessoas eram felizes naquela época!” A alternativa seria dizer: “Como eram tontas!”. Dependerá, por certo, dos humores do pesquisador.

Fonte: COELHO (2018).

Roteiro de leitura do texto 3.

1. No texto, o autor, Marcelo Coelho, aborda o uso de telefone celular.
 - a) Ele vê esse uso de forma positiva ou negativa?
 - b) Das múltiplas funções do celular qual é a que mais incomoda?
 - c) O que ele pensa de fotos banais, como “gatos subindo na cortina, focinhos de cachorros farejando a câmera, pratos de torresmos, brownie e feijoada?
2. De acordo com o texto apesar do uso quase ilimitado do celular nos dias de hoje para tirar fotos, o *selfie* é uma unanimidade entre os adolescentes? Por quê?
3. O autor se posiciona claramente sobre os *selfies*. Em que situação ele acha que haveria sentido alguém fotografar a si mesmo? Que tipo de situação ele rejeita os *selfies*?
4. Segundo o autor a onda dos *selfies* provocou uma “espécie de degradação da experiência”. Explique o que ele quer dizer com isso.
5. Para ilustrar seu ponto de vista, o autor cita uma viagem a Paris. Em tese o que uma pessoa procura quando vai a Paris? O que muda quando ela fotografa a si mesmo em Paris? Por que o autor vê narcisismo nesse tipo de atitude?
6. Em relação ao texto: “*Dou de costas para o monumento*, mas estou na verdade dando costas para a vida”, por que, para o autor, o *selfie* indiscriminado é uma forma de negação da vida?
7. Observe a palavra destacada nesta frase: “**Fulaninha**? Tira fotos na frente do espelho.”
 - a) Qual é o sentido da palavra **fulaninha**, no contexto? Refere-se a uma pessoa, especificadamente?
 - b) Que efeito, quanto ao sentido, o emprego do diminutivo, no caso dessa palavra, tem?
8. Observe esse trecho do texto:

“Pego, entretanto, o meu celular; tiro uma foto de mim mesmo na torre Eiffel. O mundo se fechou no visor do aparelho. Não por acaso eu brinco, fazendo uma careta idiota; dou de costas para o monumento, mas estou na verdade dando as costas para a vida.”

Por que, nesse trecho e em outros do texto, o autor utiliza verbos e pronomes na 1ª pessoa do singular? A quem eles se referem?

7º momento

Discussão com o discente das respostas estabelecida por ele durante o roteiro de leitura e análise do texto.

8º momento

Em posse dos três textos e das anotações realizadas durante as discussões, solicite que o aluno faça um quadro comparativo entre as duas redações dissertativas e o artigo de opinião. Identificando em que se aproxima e em que os textos se distanciam.

Você pode seguir o modelo, formulado abaixo, ou criar um conforme desejares:

ITEM AVALIADO	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
Assunto			
Tese			
Argumentos favoráveis			
Argumentos dos que pensam diferente			
Contestação dos argumentos			
Linguagem formal			
Linguagem informal			
Solução de problemas			

Fonte: O Autor (2017).

No fim desta atividade, cole no mural da sala os quadros dos alunos, para que eles se sintam valorizados e seu trabalho continue sendo reconhecido. No momento das escritas nas demais etapas desta SD, permita que eles consultem todo o material, inclusive os murais da sala.

Recursos
<ul style="list-style-type: none"> → Textos impressos; → Quadro branco; → Slides.
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> → Avaliar a participação dos discentes em todos os momentos desenvolvidos; → Analisar a capacidade de leitura e compreensão dos alunos, assim como a capacidade de comparar textos.

Para o sucesso, nesta atividade. Seria muito interessante que permitisse a discussão de todas as questões dos três roteiros de leitura. De modo oral, vários discentes podem participar das discussões e ainda enriquecer o debate. Assim, será mais uma forma de avaliar a capacidade dos alunos. Se possível, projete com slides as perguntas e discuta-as com os discentes.

5.1.3 Módulo 3

Depois de ter lido a seção 2.2 do capítulo 2, você deve ter tido uma visão geral da coesão. Foi possível observar, que na Língua portuguesa há tipos diversos de elementos de coesão textual e cada um deles desempenha determinado papel na construção dos sentidos e da lógica do texto. Vale salientar, que no mesmo capítulo, nossa preocupação não era esgotar todas as discussões em torno da temática, mas esclarecer alguns pontos. No módulo, a preocupação será direcionar os discentes para compreensão da coesão, tomando como ponto de partida os textos 1 e 2 utilizados na última oficina do módulo 2.

5.1.3.1 Módulo 3 - Oficina 1

Módulo 3	
<i>Oficina 1: Entendendo a coesão referencial</i>	
Data	Tempo previsto
Opção do docente de acordo com os horários escolares.	3 horas/aula
Objetivos	

→ Compreender a coesão referencial
Conteúdos
<p>Conceituais</p> <p>→ A coesão referencial no texto argumentativo;</p> <p>Procedimentais</p> <p>→ Analisar textos dissertativos na perspectiva da LT;</p> <p>→ Ser capaz de empregar a coesão referencial no texto produzido.</p>
Desenvolvimento das aulas
<p>1º momento</p> <p>Nesse momento, é necessário que retome o texto <i>“Infância perdida”</i> e que, organize uma leitura dos elementos de coesão referencial que aparecem no texto e juntamente com o discente analise a coesão referencial no texto.</p> <p>É possível destacar, no texto, os elementos coesivos referenciais em cores. Por exemplo, amarelo claro para elementos coesivos referenciais e amarelo escuro para os elementos retomados por eles. Isso permitirá aos discentes observar a coesão referencial ao longo do texto, ao mesmo tempo, que lhe possibilitará perceber o “jogo de linguagem” que ocorre no texto.</p> <p>2º momento</p> <p>Análise do próprio texto.</p> <p>Os alunos devem retomar o texto que estão produzindo e analisarem os aspectos de coesão referencial que utilizaram. No texto, devem buscar identificar os elementos remissivos e os retomados.</p> <p>3º momento</p> <p>Em duplas, os discentes vão escolher um dos parágrafos em que fazem uso de coesão referencial para apresentar aos colegas. Mostrando os elementos remissivos e retomados por eles.</p> <p>4º momento</p> <p>Abra espaço para discussão: A coesão é necessária no processo de produção de textos?</p>

5º momento

Solicite ao discente que, peça à mãe, pai ou qualquer outro familiar mais esclarecido que leia seu texto e opine sobre ele. Está claro? Você conseguiu entender o que eu estou defendendo no meu texto?

Essa atividade vai permitir que o discente reflita se ele está a todo momento considerando o suporte em que o texto será publicado e o leitor que o lerá.

Recursos

- Cópia dos textos;
- Projetor multimídia;
- Apostila;
- Slides.

Avaliação

- Envolvimento nas etapas da oficina;
- Aplicação da coesão referencial na produção do texto;
- Reescrita considerando o conteúdo trabalhado.

5.1.3.2 Módulo 3 - Oficina 2

Módulo 3	
<i>Oficina 2: Compreendendo a coesão sequencial</i>	
Data	Tempo previsto
Opção do docente de acordo com os horários escolares.	3horas/aula
Objetivos	
→ Compreender a coesão sequencial	
Conteúdos	
Conceituais	
→ Coesão sequencial em texto dissertativo.	
Procedimentais	
→ Analisar textos dissertativos na perspectiva da LT;	
→ Empregar a coesão sequencial no texto produzido.	

Desenvolvimento das aulas

1º momento

O texto “O valor da água” e com base no que é discutido no capítulo 2, seção 2.2, organize uma leitura dos elementos de coesão sequencial que são apresentados no capítulo. Para que juntamente com o aluno possam analisar a coesão sequencial no texto.

Solicite que os alunos leiam o texto. Com seu auxílio solicite que eles marquem no texto todos os conectores lógicos (conjunções, preposições, advérbios e outras palavras de ligação) que fazem o tema progredir, argumentativamente, no interior da unidade textual.

2º momento

Explique aos alunos que as relações semânticas de causa, condição, oposição, tempo, conformidade, finalidade etc. são estabelecidas por meio dos conectores lógicos e que eles estabelecem a coesão sequencial.

Em seguida, apresente a eles o quadro abaixo e peça que eles colem no texto lido elementos que estabelecem as relações de sentido da primeira coluna e que eles escrevam os elementos identificados na segunda coluna.

Relações de sentido	Elementos de coesão sequencial
Causa e consequência, explicação	
Contraste, restrição, ressalva	
Oposição por adversidade	
Oposição por subordinação concessiva	
Adição, junção	
Conformidade, semelhança, comparação	
Prioridade e relevância	
Condição, hipótese	
Alternativa	
Surpresa, imprevisto	
Esclarecimento, ilustração	

Resumo, recapitulação, conclusão	
Lugar, proximidade, distancia	
Dúvida	
Tempo (frequência, duração, ordem, sucessão, anterioridade, posterioridade, simultaneidade)	
Certeza, ênfase	
Propósito, intenção, finalidade	

Fonte: O Autor (2017).

Posteriormente, discuta com eles o Quadro 5 – Elementos de coesão sequencial, que se encontra na seção 2.2. Mostre-lhes as relações de sentido que estabelecem.

3º momento

Análise a coesão sequencial do texto com os alunos.

Solicite que todos os alunos estejam em posse do texto. Em seguida, analise com eles a sequência esquemática que vem em seguida esse material pode ser transformado em apostila ou você, professor (a) pode construir um slide em que facilite a visualização de todos:

Observa-se, no texto “*O valor da água*”, que a aluna apresenta a opinião de que “a visão que se tem da água pode mudar, mas sua importância será a mesma”, para ela é dessa consciência que depende a sobrevivência da humanidade do século XXI. Para defesa desta idealização, ele apoiou-se na coesão sequencial, que em um texto argumentativo é fundamental para facilitar a interpretação das convicções do autor. Assim como o uso adequado evita contradições e raciocínios ilógicos.

Na coesão sequencial, as orações, períodos, parágrafos, são encadeados por conjunções, advérbios, e expressões de ligação, os quais pode-se nomear de operadores, que estabelecem vários tipos de relações argumentativas, ou seja, esses elementos carregam em si uma determinada orientação expressiva (ver Quadro 5).

No primeiro parágrafo do texto *O valor da água*, aparece a expressão “Desde o início da civilização”; no segundo, o autor utiliza o adjunto adverbial “no

início do século XXI” e no terceiro parágrafo, usa-se o advérbio “hoje”. Essas expressões desempenham funções circunstanciais e argumentativas nesse texto, logo, a marcação do tempo, fortalece a argumentação de que a visão sobre a água muda, entretanto a importância dela continua a mesma.

Observe-se, outra relação de sentido em E15:

E15: “Desde o início da civilização, o homem tem consciência de quanto ele depende da água para viver. Essa consciência, **no entanto**, nem sempre foi qualitativa – não se sabia exatamente por que a água era tão imprescindível”.

O operador argumentativo destacado em E15 orienta o leitor para a relação semântica de adversidade. Em outras palavras, estabelece uma oposição, entre o que é mencionado anterior ao conector e o que é introduzido por ele, na sequência do enunciado. Os operadores sequenciais de oposição relacionam enunciados com orientações argumentativas opostas. Assim o termo “no entanto” poderia ter sido substituído por qualquer outro de valor semântico equivalente, como por exemplo, *todavia, mas, contudo etc.*

Esse tipo de articulação textual, chama-se coesão sequencial por oposição. Isso, também ocorre no início do 2º parágrafo: “**Entretanto**, ao longo do tempo, o desenvolvimento da ciência trouxe a desmistificação da água...”. O conectivo destacado introduz uma adversidade em relação ao que foi dito no parágrafo anterior. Concluindo-se que, a coesão sequencial por oposição ocorre não apenas entre orações, mas também, entre parágrafos.

Esse tipo de coesão sequencial por oposição, pode ocorrer também por meio de outro processo, além da coordenação adversativa, vista no exemplo E15. Ela, também ocorre por meio da subordinação concessiva, processo argumentativo que contrapõe enunciados através dos operadores: embora, ainda que, posto que, conquanto, apesar de, a despeito de, não obstante etc.

E16: **Embora** os cientistas alertem para o fim da água potável, a sociedade ignora o alerta.

Os operadores da subordinação concessiva preparam antecipadamente o leitor para uma conclusão contrária à expectativa inicial.

E17: **Apesar de** os cientistas **alertarem** para o fim da água potável, a sociedade ignora o alerta.

Em E17 a conclusão contrária à expectativa inicial é: “a sociedade ignora o alerta. É importante atentar-se para um detalhe: os enunciados introduzidos pelos

operadores argumentativos da coordenação adversativa pedem o verbo no modo indicativo (alertam); enquanto os enunciados introduzidos pelos operadores argumentativos da subordinação concessiva exigem o verbo no modo subjuntivo (alertem).

Veja-se, outro exemplo de coesão sequencial em E18:

E18: “...essa importância inexplicável da água contribuiu **para que** ela adquirisse uma conotação divina para os povos da Antiguidade.”

No enunciado E18 há uma relação argumentativa de finalidade entre as duas orações, que é estabelecida pelo conectivo *para que*. Outros conectivos lógicos, que estão a serviço do encadeamento da relação argumentativa por finalidade, podem ser vistos no Quadro 5.

A adição ou junção é outro recurso sequencial que permite acrescentar argumentos em favor de uma mesma conclusão, como ocorre no 3º parágrafo, E19:

E19: “... **por um lado**, os novos conhecimentos a respeito da água melhoram as condições de vida das pessoas **e** provocam uma revolução nos hábitos de higiene, **por outro**, fizeram cair por terra o respeito mítico que se tinha por ela na antiguidade. Hoje, a água é vista como um mero recurso natural disponível para suprir as necessidades humanas. Essa visão materialista muitas vezes incentiva atitudes predatórias **e** despreocupação com o futuro”.

Os termos destacados acrescentam argumentos e permitem a construção sequencial do texto, mantendo a textualidade coesiva. Com isso, permite ao leitor do texto compreender que os argumentos se unem para a defesa da ideia a que a educanda se propôs.

Veja-se a seguir as relações de causa, condição, comparação, conclusão, que também são caso de coesão sequencial.

Na coesão sequencial por causa apresenta-se um dos enunciados como a causa ou explicação para a ocorrência de um outro, entreveja:

E20: Devemos racionar o uso da água, **por que** ela é um recurso em extinção. É importante frisar que na relação sequencial por causa, os enunciados podem se inverter sem modificar a relação de causa estabelecida entre eles. É o que acontece em:

E21: **Já que** a água é um recurso em extinção, devemos racionar seu uso.

Entretanto, o operador **como**, só terá valor de causa, se introduzir a

sequência dos enunciados envolvidos na relação. Como em E22:

E22: **Como** a água é um recurso em extinção, devemos racionar seu uso.

O contrário ocorre com o operador **pois**, que só conservará seu valor causal se não abrir a sequência dos enunciados envolvidos na relação. O enunciado assume a seguinte formulação:

E23: Devemos racionar o uso da água, **pois** ela é um recurso em extinção.

A coesão sequencial por causa, também pode ser construída por meio de preposições ou locuções prepositivas:

E24: Devemos racionar o uso da água, **em virtude de** ela ser um recurso em extinção.

A inversão dos enunciados também pode ocorrer sem prejudicar a relação de causalidade estabelecida entre eles. Note-se que, ao utilizar esses operadores argumentativos, o verbo deve ficar no infinitivo:

E25: **Em virtude de** a água **ser** um recurso em extinção, devemos racionar o seu uso.



Em razão de... **ser**

Devido a... **ser**

A coesão sequencial por condição, introduz um enunciado como sendo a condição para a ocorrência de um outro, constituindo a relação lógica **se-então**. Os principais operadores com essa função são: se, caso, desde que, contanto que, a menos que, a não ser que, observe-se:

E26: **Se** você economizar, a água não vai faltar.



Desde que...

Caso...

E27: **A menos que** você **economize**, a água não vai faltar

É importante observar que, exceto o se, conforme E26, os outros operadores argumentativos de condicionalidade levam o verbo para o subjuntivo (economize). Outros operadores de coesão sequencial por condição foram vistos no Quadro 5.

Já a coesão sequencial por comparação estabelece uma relação comparativa de igualdade, superioridade e inferioridade entre elementos dos enunciados:

Igualdade

E28: A água é **tão** importante para a vida **quanto** o oxigênio o é.

Superioridade

E29: Preservar a natureza é **mais importante** do que obter progresso desordenado.

Inferioridade

E30: Obter progresso é **menos importante do que** preservar a natureza.

Finalizando as discussões em torno de alguns elementos coesivos sequenciais, aos quais, essa dissertação não tem a pretensão de esgotar os estudos e, nem daria conta disso, segue a coesão sequencial por conclusão. Essa anuncia o fechamento de ponto da questão ou da discussão inteira, supondo a aceitação total da proposição posta anteriormente. Geralmente os operadores usados para esse tipo de relação argumentativa são: *portanto, logo, então, assim, por isso, por conseguinte, de modo que, em vista disso, pois* (pôs posto ao verbo):

E31: A água é vida, **portanto**, racionalá-la é preservar a própria existência.



logo ...

então ...

É possível observar em E31 que a relação de sentido introduzida pela conjunção em destaque é de conclusão, ou seja, ela permite perceber o fechamento do ponto de vista aclarado anteriormente: *a água é vida*. Pode também ser substituída por outro elemento coesivo sequencial sem alterar a relação de sentido estabelecida entre os enunciados, como ver-se acima.

5º momento

Aplicar os conhecimentos adquiridos durante essa oficina no texto. Disponibilize um momento para que os discentes leiam o próprio texto e apliquem a coesão sequencial em seus textos. Auxilie durante este momento, prestando-lhes atendimento.

Recursos
<ul style="list-style-type: none"> → Cópia dos textos; → Projetor multimídia; → Apostila;
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> → Envolvimento nas etapas da oficina; → Aplicação da coesão sequencial na produção do texto; → Reescrita considerando o conteúdo trabalhado.

5.1.4 Produção final

Nesta oficina 3 do módulo 3, o discente realizara a produção final, ele porá em prática os conhecimentos adquiridos e, com sua ajuda poderá medir o progresso alcançado. Este momento serve, para uma avaliação de tipo qualitativo, que devem incidir sobre os aspectos trabalhados durante a SD, isto é, espera-se que o educando tenha incorporado as aprendizagens.

Oficina para Produção final	
Data	Tempo previsto
A ser definida pelo professor durante a aplicação da SD	4horas/aula
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> → Produzir texto final; → Revisar o texto escrito; → Reescrever o texto para publicá-lo. 	
Conteúdos	
Conceituais	
<ul style="list-style-type: none"> → Artigo de opinião. 	
Procedimentais	
<ul style="list-style-type: none"> → Revisar o texto. → Reescrever o artigo de opinião para publicação 	

Desenvolvimento das aulas

1º momento

O discente deve reproduzir o texto que publicará. Lembre-os que o artigo de opinião deve estar dentro da temática: **“Você acredita que os avanços tecnológicos levam o homem a um processo de desumanização?”** e que o jornal escolar foi nomeado com o título: *“O discente opina”*, ou outro, na mesma relação semântica, como foi sugerido, em momentos anteriores, que escolhesse democraticamente, juntamente com os alunos.

É possível sugerir aos discentes alguns linhas de escrita, como:

- Problemas decorrentes do uso exagerado da tecnologia;
- Problemas decorrentes do mau uso da tecnologia;
- *Deficit* de atenção por causa do alto número de horas usando o computador ou navegando na internet;
- Problemas de socialização resultantes da preferência por contatos e relacionamentos virtuais;
- A baixa qualidade do que se vê na internet e a falta de outras fontes informativas de qualidade;
- A obrigação de estar nas redes sociais e ficar o tempo todo conectado.

2º momento

Neste momento, permita ao discente que ele planeje o texto.

Recorde-o que é importante que ele delimite o tema, escolha os aspectos que ele opinará.

Em seguida, solicite:

- a escolha do enfoque que darão ao tema: crítico ou apontando os aspectos positivos e negativos, ou outros;
- que procurem mais informações em jornais, revistas, livros e sites confiáveis na internet;
- que reúnam os textos que tratam sobre o tema escolhido, dentro do assunto.
- organizem o material obtido e escrevam o artigo de opinião procurando transmitir junto às informações o ponto de vista defendido.

- procurem estabelecer conexões entre o assunto principal e os assuntos paralelos;
- utilizem linguagem objetiva, empregando uma variedade linguística de acordo com o interlocutor;
- tenham em mente o leitor do jornal – colegas, professores e funcionários da escola, familiares e amigos, que serão convidadas para a publicação da edição do jornal escolar;
- escrevam o artigo de opinião.

3º momento

Aqui, proporcione aos discentes um momento para que leiam os artigos de opinião. Observando se no seu texto ele:

- apresenta informações, opiniões e diferentes pontos de vista sobre o assunto;
- posicionam-se em relação as opiniões apresentadas;
- fez uso de elementos de coesão que permitem uma ligação entre os fatos apresentados;
- usa linguagem de acordo com a norma padrão e considera o interlocutor.
- o título é atraente.

4º momento

Sugira aos discentes que após modificar o que for necessário, que digite e diagrama o texto, preferencialmente em colunas, para que possam ser organizados e publicados pela equipe de edição do jornal.

Para isso, reserve o laboratório de informática da escola, se ela tiver um disponível. Caso não tenha, verifique junto a biblioteca pública municipal ou estadual, a disponibilidade e busque utilizá-lo. Se também não houver, é o momento de utilizar-se da criatividade e produzir um jornal manual, ou fazer parceria com uma faculdade particular que possa existir em sua cidade. O importante é permitir os discentes passem por esta experiência real de produtores de textos, envolvendo-os em todas as tarefas.

Recursos
→ Dicionários; → Revistas; → Folhas rascunhos e definitivas.
Avaliação
→ Envolvimento nas etapas da oficina; → Reescrita considerando o conteúdo trabalhado.

Os discentes já participaram de vários momentos de discussão durante todas as outras oficinas ao longo dos módulos. Os textos, neste momento, devem ter sido analisados e reconstruídos. Agora, é o momento de organizar o jornal, utilizar um programa de edição de textos e imagens, ou manualmente produzi-lo.

O jornal será publicado e catalogado na biblioteca da escola, na seção das produções dos discentes. Caso não exista esse tipo de seção, é o momento para criar e dar aos discentes a possibilidade de ter seus textos valorizados. Outra sugestão é convidar os professores que possuem produções de textos jornalísticos, para que também, façam parte deste projeto de comunicação. Por exemplo, pode-se sugerir aos professores, que solicitem dos alunos os textos que produziram em outros momentos, notícias, entrevistas, crônicas, críticas de livros e filmes, fotos das atividades desenvolvidas, ilustrações, cartuns, quadrinhos etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação em todo o seu contexto buscou enfatizar a necessidade de se compreender os trabalhos com produção de textos, principalmente no tocante à prática pedagógica do professor que em todos os sentidos cobra, veementemente, do aluno que este produza textos bem significativos, no entanto para que este seja capaz de produzir textos coerentes é necessário que seja preparado para isso no decorrer de sua vida escolar.

No Ensino Fundamental I, se inicia o preparo do aluno com relação ao desenvolvimento das competências leitoras, pois somente com esta habilidade desenvolvida é que o aluno conseguirá realizar uma produção, mas se percebe que algo acontece nesse meio tempo, pois o aluno chega no Ensino Fundamental II e ainda não conseguiu compreender os aspectos linguísticos para construção de um texto com coesão e coerência.

Ao investigar a prática pedagógica do docente percebeu-se que no Ensino Fundamental II, há extrema preocupação com relação ao preparo dos alunos para as provas do ENEM, tendo, portanto, ainda algum tempo para prepará-los, tornando-se fundamental a intervenção do docente junto ao discente, no sentido de contribuir para que se apropriem das estratégias necessárias para construção de seus próprios textos, sendo capazes de utilizar a linguagem escrita de maneira coerente, favorecendo o preparo necessário para construção do artigo de opinião.

Durante a investigação da prática pedagógica foi bastante oportuno perceber que docente e discente estão envolvidos em uma rede de saberes que não há como fazer uma separação, pois enquanto o professor se prepara para ministrar sua aula, o aluno mostra-se pouco preocupado com o aprendizado, focando na nota e não no aprendizado. Dessa forma, o professor tem dificuldades na realização do trabalho com o aluno, pois como ensinar algo a alguém que não demonstra interesse em aprender? Essa tem sido a grande questão dos docentes, encontrar alunos desmotivados que necessitam primeiramente de uma “injeção de ânimo” para que desperte o interesse e perceba o quanto o aprendizado é necessário para aqueles que têm na previsão de futuro um curso superior, principalmente aqueles que não têm condição de arcar com os custos de uma universidade particular e que necessita de uma nota alta na redação do ENEM para ficar em posição de adquirir pelo menos 50% de desconto no curso de graduação que escolher.

Até que o discente perceba a importância da escrita em sua vida chegou no 9º Ano do Ensino Fundamental II, momento em que os professores se perguntam o que aconteceu com o aluno que não desenvolveu sua escrita de maneira satisfatória, sem condições até mesmo de escrever textos curtos sem erros ortográficos? Foi esse o ponto fundamental para que os professores buscassem rever os conceitos empregados no momento de planejamento das aulas, saber que não importa o que o aluno vivenciou para trás, mas a partir daquele momento a responsabilidade passou a ser de quem o acompanhava naquele momento e o futuro do aluno dependeria muito da forma como cada docente faria a abordagem do discente. Sabendo que o diferencial estaria na forma como chegaria até o aluno poderia estimulá-lo a aprender ou afastá-lo da sala de aula.

O objetivo da proposta era apenas o ensino da coesão em artigo de opinião, focado na prática do professor, pautada na abordagem das sequências didáticas, mas alcançou um patamar não pensado, pois a partir da reflexão se percebeu situações inerentes aos alunos que estavam passando despercebidas pelos professores que no afã de cumprir com os conteúdos bimestrais não estavam se atendo a observar e que na verdade contava como diferencial no resultado final do ano letivo.

No sentido de ampliar categoricamente os conhecimentos dos docentes acerca da amplitude que norteia os sentidos da coesão e coerência na produção textual, a proposta valeu como reflexão e incentivo, pois como revelou Antunes no decorrer desta pesquisa, os professores cobravam muito ao corrigir os textos dos discentes e na verdade eles próprios tinham dificuldade de compreender a semântica da coesão na produção textual.

Acredita-se que o objetivo foi alcançado, pois além da reflexão dos docentes sobre a aplicação das estratégias de ensino e aprendizagem os objetivos te utilizarem os elementos coesivos, e proporcionar a coesão durante a produção de textos com os discentes ficou nítido para os professores que, por sua vez, ampliaram seus conhecimentos acerca da função da escrita, como também desvendaram os princípios norteadores do trabalho educacional com a linguística de textos formal e informal.

Com relação à problematização tratada na introdução, pode-se perceber que o maior problema do discente com relação à escrita está basicamente no sentido de que não desenvolveu as competências leitoras. Portanto, não há como produzir

texto com propriedade de conhecimento, sem que tenha bagagem, pois o que se pode perceber é que o aluno que tem bastante leitura, consegue desenvolver um bom texto, mesmo que ainda necessite de ajustes, mas aquele que realmente não gosta de ler, dificilmente consegue produzir, são habilidades que estão interligadas.

Percebeu-se nos momentos de estudo que discutir estratégias para ajudar o discente a compreender os aportes que conduzem a uma boa produção é extremamente necessário, pois não tem como haver compreensão ou aplicação daquilo que não se fez presente na sua vida escolar como elemento de ensino, portanto para que se constitua em padrões formais na transmissão de conhecimentos e faça sentido para discente é necessário que se explore os critérios da textualidade.

Que as lacunas no aprendizado existem, é fato! Que há necessidade de uma abordagem mais efetiva no campo da escrita e produção, independente das limitações dos discentes, no sentido de ampliar suas concepções e desenvolver suas capacidades de produção nas perspectivas dos PCN ampliando o repertório do aluno no sentido de compreender os gêneros textuais e sua funcionalidade, “tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do *gênero* quanto das particularidades do texto selecionado”. (BRASIL, 1998, p.48).

Com essas reflexões foi pensado pelos docentes que o aprender durante os módulos estudados, os estava ajudando necessariamente a apreender bases que se tornam bem mais significativas para execução do trabalho com os gêneros textuais, buscando um aprofundamento que anteriormente não seria tão explorado, mas que se cobraria resultados dos discentes.

Durante as investigações teóricas, quando aos princípios norteadores para o ensino da produção de gêneros textuais, esse trabalho permitiu compreender a função da escrita, assim como, o gênero artigo de opinião, sua função social, contexto de produção, organização composicional e sua circulação.

Pesquisar autores como Antunes (2005), Marcuschi (2008), Koch (2004) possibilitou concluir que ainda há muito o que se estudar e discutir quanto a coesão, conseqüentemente, sobre textualidade e compreende-se que é necessário reformular as práticas docentes, pois o ensino da coesão precisa estar pautado no ensino de gêneros. Apenas nos gêneros textuais os discentes poderão dominar essa particularidade da textualidade. Afinal, é necessário um contexto real e uma prática

efetiva, que permita a aprendizagem da textualidade, que vai muito além do estudo da gramática.

A proposta produzida busca, auxiliar os docentes na compreensão de sua prática ao mesmo tempo dar-lhes subsídio para auxiliar o discente na compreensão e aplicar a coesão no texto que produz, sendo que, na propositura colocada, a coesão é apresentada como um elemento textual “que constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 99) e permite a “interpretabilidade”, como afirma Antunes (2005). A coesão textual, pauta-se em mecanismos linguísticos capazes de permitir uma sequência lógico-semântica entre as partes de um texto, que pode se organizar em palavras, frases ou parágrafos.

Durante as investigações foi possível compreender que a profissão do professor exige cada dia mais o domínio dos métodos para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa que sejam cada vez mais práticos, concretos e eficientes. A pesquisa permitiu que o grupo compreendesse a necessidade de estar em constante formação, para então atender aos anseios dos discentes, portanto a escola não pode mais favorecer “a incompetência linguística” (ANTUNES, 2003, p. 16). Concluindo que ainda há muito a ser feito, estudado, pesquisado.

No desenvolvimento da dissertação, conclui-se que no ensino-aprendizagem de textos não se deve limitar aos estudos sistemáticos que vigoraram, como as limitações de um trabalho baseado apenas em tipologias textuais, que destacam apenas as propriedades formais dos textos, sua estrutura e no máximo sua função.

Conforme a proposta de Schneuwly et al (2004), pode-se afirmar que a SD serve para dar acesso aos discentes a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Compreendeu-se, durante a realização do estudo que a implementação desse procedimento deve levar em conta o contexto de produção e de recepção de gênero.

A metodologia utilizada é uma das possibilidades para trabalhar gêneros textuais em sala de aula, auxiliando o professor a organizar sequencialmente as aulas, permitindo uma construção mais concreta, tanto que, tem sido adotada pelas Secretarias de Educação do Estado e Município, buscando-se inserir cada dia mais essa forma criativa de trabalho nas escolas que fazem parte da rede de ensino, sendo que, a SD permite ao professor, levar seus discentes a atingir o fundamental em linguagem, dominando os gêneros textuais.

As reflexões realizadas ao longo dos estudos permitiu encontrar respostas para uma série de questionamentos, que até então se encontravam sem resposta. Essa dissertação além de fazer com que o grupo de professores compreendesse melhor as várias indagações que cercam o ensino dos gêneros e produção textual, mostrando-lhes que a qualificação ainda tem que ser o foco do docente para que possa ampliar os sentidos da sua prática, rever conceitos e fundamentar ações pedagógicas fazem mais sentido quando a base está mais firme, possibilitando condições de um fazer pedagógico mais efetivo.

Cercados por textos, acreditamos que cada vez mais o docente deve encontrar formas de dominá-los em toda a sua constituição para que a cada dia comunique-se com mais eficiência, abandonando as antigas metodologias que se encontram ultrapassadas e utilizando as mais recentes, de acordo com as necessidades da turma em que estiver trabalhando, atendendo as reais necessidades dos discentes, contextualizando e efetivando sua aprendizagem.

Acredita-se que, utilizando a SD como instrumento pedagógico, o docente consegue desenvolver um trabalho adequado a qualquer turma, sendo esta uma das mais novas propostas de ensino que vigoram nos últimos anos. No entanto, há docentes que ainda tem dúvidas de como utilizar esta metodologia, outros a classificam como uma atividade cansativa e enfadonha, deixando de utilizá-la, mas de acordo com o exposto da pesquisa reitera-se que é um excelente apoio pedagógico ao docente que deseja realizar um trabalho de excelência e alcançar resultados positivos com sua turma, independente das dificuldades de aprendizagem dos discentes.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

ADAM, J. M. **A linguística textual**: iniciação à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Análises de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Gramática contextualizada**: limpando o nó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014.

BAUDELAIRE, Charles. **Manejar uma língua é...**, 2018. Disponível em <<https://www.pensador.com/frase/NzQ5NQ/>>. Acesso em 10 de abril de 2018.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discursivo**. In: Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELTRÃO, L. **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre: Sulina, 1980.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRAIT, B.; SOUZA-e-SILVA, M. C. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Gêneros do discurso na escola**. v. 5. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para o ensino médio**. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 15 de abril de 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20.12.1996.** Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=15ª.ed.2010> Acesso em: 15 de abril de 2011.

_____. **Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Pcn+Linguagens, códigos e suas tecnologias.** MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 15 de abril de 2011.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas.** Portugal, 1572. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Lus%C3%ADadas>. Acesso em 07 de jul. 2017.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2016.

COELHO, F. A. (Org). **Ensino de produção textual.** São Paulo: Contexto: 2016.
Cunha, Celso & Cintra, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo. 6.** ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

FERREIRA, Virgílio. **Da minha língua vê se o mar.** Bruxelas, 1991. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/oceanoculturas/22.html>>. Acesso em 07 de jul. de 2017.

FILOSOFIA, Professora Bebel. **Progresso X Desumanização.** Disponível em: <<http://filosofiaprofelenilda.blogspot.com/2009/11/o-preco-pagar-peloprogresso.html%20-%20SETEM%202016>>. Acesso em 15 de set. 2016.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2012.

GEEK, Garoto. **Tirinha-dia-lindo.** Brasil, 2010. Disponível em: <<https://homebreak.wordpress.com/tirinha-dia-lindo/>>. Acesso em: 15 de set. 2016.

HANKS, W. **A língua como prática social** – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008, cap. 2 e 3.

HTML5. **A evolução da linguagem.** Brasil, 2011. Disponível em: <<http://newhtml5.blogspot.com.br/2011/03/evolucao-da-linguagem.html>>. Acesso em: 15 de set. de 2016.

KARWOSKI, M. A. (ORG.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual.** 19ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

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

MELO, J. M. de. **A opinião no jornalismo opinativo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MICHELAN, I. de A.; CORDEIRO, G. S. **O interacionismo sociodiscursivo: como trabalhar com sequências didáticas e analisar as produções dos alunos de narrativas de aventuras de viagens**. Calidoscópico, v. 2 n. 2, p. 73-84, jul/dez 2004.

MILLER, Carolyn. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia de Carolyn R. Miller. Recife: Universitária da UFPE, 2009. 232 p.

MILLER, Carolyn R. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Recife: Universitária da UFPE, 2008.

NASCIMENTO, E. P. do. **A modalização deôntica e suas particularidades semântico-pragmáticas**. 2012. Disponível em: < www.periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 07 de jul. 2017.

ORLANDI, E. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. São Paulo: Pontes, 2001.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmicos. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.. (Org.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R. **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo**. Trabalho apresentado no CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2, Anais. Florianópolis, 1999.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin**. In: MEURER *et al.* **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

SANTOS, L. W. dos; CUBA RICHE, R.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVEIRA, STRFANIE. **Teclar demais no celular pode causar “WhatsAppinite”**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/tec/2014/04/1435942-teclar-demais-no-celular-pode-causar-whatsappinite.shtml>>. Acesso em 15 de set. de 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da proposta de atividade**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

XAVIER, A. C. **Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa**. Cantanduva: Rêspel, 2010.