



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
CAMPUS NAZARÉ DA MATA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

ALINE DA ROCHA CHAPOVAL

**EXPERIÊNCIA DIDÁTICA ADVINDA DE GÊNEROS DE TEXTO DA
FAMÍLIA DOS ARGUMENTOS: UM ESTUDO DA METÁFORA
GRAMATICAL IDEACIONAL**

NAZARÉ DA MATA- PE

2023

ALINE DA ROCHA CHAPOVAL

**EXPERIÊNCIA DIDÁTICA ADVINDA DE GÊNEROS DE TEXTO DA
FAMÍLIA DOS ARGUMENTOS: UM ESTUDO DA METÁFORA
GRAMATICAL IDEACIONAL**

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional
em Letras- PROFLETRAS da
Universidade de Pernambuco,
Campus Mata Norte, como requisito
para obtenção do título de Mestre
em Letras, em 30/10/2023.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria do
Rosário da Silva A. Barbosa

NAZARÉ DA MATA-PE

2023

ALINE DA ROCHA CHAPOVAL

**EXPERIÊNCIA DIDÁTICA ADVINDA DE GÊNEROS DE TEXTO DA FAMÍLIA
DOS ARGUMENTOS: UM ESTUDO DA METÁFORA GRAMATICAL
IDEACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 30/10/2023.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DO ROSÁRIO DA SILVA ALBUQUERQUE B
Data: 02/04/2024 08:40:20-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa
(UPE/*Campus* Mata Norte)
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE MARIA DE AGUIAR SARINHO JUNIOR
Data: 02/04/2024 08:46:46-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. José Maria Aguiar Sarinho (SEDUC – UPE)
Examinador Externo

Documento assinado digitalmente
gov.br ANAHY SAMARA ZAMBLANO DE OLIVEIRA
Data: 04/04/2024 09:49:58-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Anahy Samara Zamblano de Oliveira (UPE/*Campus* Mata Norte)
Examinador Interno

Nazaré da Mata- PE

2023

Aos meus pais, David e Ana, minhas maiores inspirações.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar presente durante toda a minha trajetória de vida e por sua infinita bondade;

Aos meus pais, pela educação e pelo amor dedicados a mim e aos meus irmãos;

Aos meus filhos, meus maiores tesouros no mundo;

Ao meu marido, pelo apoio e por toda compreensão durante os dias corridos;

Aos meus irmãos, pela união, pelo apoio e pela confiança;

À minha amiga e prima Roberta, pela amizade e pelo incentivo;

Aos professores da banca, Profa. Dra. Anahy Samara Zamblano de Oliveira e Prof. Dr. José Maria, que gentilmente se dedicaram à leitura desta dissertação;

À Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva A. Barbosa, minha querida e competente orientadora, por confiar em mim e me auxiliar durante essa fase importante em minha vida. Sempre serei grata!

A todos, que me ajudaram com palavras e incentivo.

Foi o tempo que dedicaste a tua rosa que fez a tua rosa tão importante. (Trecho de "O Pequeno Príncipe)... Antoine de Saint-Exupéry.

RESUMO

Esta pesquisa é de caráter interventivo e didático. Insere-se na linha de pesquisa “Teorias de Linguagem e Ensino” do Programa em Rede Nacional - Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sediado na Universidade de Pernambuco (UPE) –*Campus* Mata Norte, cuja área de concentração é “Linguagens e Letramentos”. O nosso estudo tem como objetivo principal investigar como se dá a realização da nominalização em gêneros de texto da família dos argumentos veiculados em jornais e sua relação com o uso da nominalização em gêneros de texto Exposição produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Tal estudo está ancorado nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985, 1989, 2004, 2009; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2006, 2014; MARTIN; ROSE, 2012). No percurso metodológico, adotamos a Pedagogia de Gêneros (MARTIN; ROSE, 2012), mais especificamente, o Ciclo de Ensino e Aprendizagem do programa do letramento australiano “Ler para Aprender”. Trata-se de um trabalho interventivo de caráter qualitativo. Seu *corpus* é formado por dois gêneros de texto contemplados na família dos argumentos publicados em jornais nacionais de caráter informativo e por vinte gêneros de texto, caracterizados Exposição, elaborados por estudantes do 9º ano de uma escola pública da cidade de Olinda-PE e coletados durante atividades do Ciclo de Ensino e Aprendizagem desenvolvido na escola. Os resultados demonstram que a metáfora gramatical ideacional é um fenômeno linguístico bastante eficaz na elaboração de gêneros de texto Exposição; desempenhando, pois, diversas funções textuais. O estudo mostra, ainda, que as escolhas léxico-gramaticais de nominalizações, em gêneros de texto, torna a linguagem mais elaborada; promovendo, portanto, a argumentação. Nessa direção, ressaltamos que o fenômeno linguístico da metáfora gramatical ideacional deve fazer parte dos conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa com mais recorrência com foco na argumentação.

Palavras-chave: Metáfora gramatical ideacional. Nominalização. Gêneros de texto.

ABSTRACT

This research is of an interventional and didactic nature. It is part of the "Theories of Language and Teaching" research line of the National Network Program - Professional Master's Degree in Literature (PROFLETRAS), based at the University of Pernambuco (UPE) - Mata Norte Campus, whose area of concentration is "Languages and Literacies". The main aim of our study is to investigate how nominalization occurs in text genres from the family of arguments published in newspapers and its relationship with the use of nominalization in Expository text genres produced by 9th grade students. This study is anchored in the theoretical assumptions of Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY, 1985, 1989, 2004, 2009; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2006, 2014; MARTIN; ROSE, 2012). In the methodological approach, we adopted the Pedagogy of Genres (MARTIN; ROSE, 2012), more specifically, the Teaching and Learning Cycle of the Australian literacy program "Read to Learn". This is a qualitative interventional study. Its corpus is made up of two text genres included in the family of arguments published in national newspapers of an informative nature and twenty text genres, characterized as Exposure, written by 9th grade students from a public school in the city of Olinda-PE and collected during activities in the Teaching and Learning Cycle developed at the school. The results show that the grammatical ideational metaphor is a linguistic phenomenon that is very effective in the elaboration of Expository text genres; it therefore performs various textual functions. The study also shows that the lexical-grammatical choices of nominalizations in text genres make the language more elaborate, thus promoting argumentation. In this sense, we emphasize that the linguistic phenomenon of ideational grammatical metaphor should be part of the content worked on in Portuguese language classes with more recurrence, focusing on argumentation.

Keywords: Ideational grammatical metaphor. Nominalization. Text genres.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Paradigma formal e Paradigma funcional	22
Quadro 2: especificidades das duas gramáticas, formal e funcional	23
Quadro 3: Componentes da Oração	28
Quadro 4: exposição dos gêneros de texto básicos do ensino fundamental (Escola de Sidney)	46
Quadro 5: Segunda etapa Write it Right - O estudo sobre gêneros voltados para o Ensino Médio	48
Quadro 6: especificidades do gênero	51
Quadro 7: Etapas e as fases do gênero Discussão	51
Quadro 8: Reading to Learn	54
Quadro 9: Gêneros de Textos que formam o corpus I – famílias dos argumentos ..	60
Quadro 10: Fases e propósito didático do PROJETO INTERVENTIVO	63
Quadro 11: trecho do gênero de texto 1 (CORPUS I)	70
Quadro 12: GT 1 (INIMIGOS DO VERDE E DA VIDA)	71
Quadro 13: GT 2 (EM DISCURSO GOLPISTA, BOLSONARO AVISA QUE NÃO RESPEITARÁ DECISÕES DO STF)	73
Quadro 14: questionamentos e repertórios	80
Quadro 15: questionamentos dos alunos	81
Quadro 16: definição e exemplos de nominalizações	84
Quadro 17: funções textuais das nominalizações	86
Quadro 18: Gênero de texto 6 (produção inicial)	91
Quadro 19: Trecho do gênero de texto 7 (produção inicial)	92
Quadro 20: Gênero de texto 4 (produção inicial)	93
Quadro 21: Gênero de texto 1 (produção autônoma)	94
Quadro 22: Gênero de texto 5 (produção autônoma)	96
Quadro 23: Gênero de texto 6 (produção autônoma)	101
Quadro 24: texto 07 (produção autônoma)	101
Quadro 25: Gênero de texto 8 (produção autônoma)	102
Quadro 26: Gênero de texto 9 (produção autônoma)	103
Quadro 27: Gênero de texto 10 (produção autônoma)	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linguagem Como Sistema de Estratos	25
Figura 2: Diversidade Sistêmica entres as Metafunções	27
Figura 3: Tipos de Processos na Oração	30
Figura 4: Realização da Linguagem Congruente	37
Figura 5: Realização da linguagem metafórica	38
Figura 6: Exemplo - Visão de baixo	39
Figura 7: Exemplo -Visão de cima	39
Figura 8: GT 1 - Inimigos do Verde e da vida	60
Figura 9: GT 2 - Em discurso golpista, Bolsonaro avisa que não respeitará decisões do STF	62

ABREVIATURAS E SIGLAS

GTESP	Gênero de texto produzido por especialista ¹
GTINIC	Gênero de texto inicial produzido por estudante
GTAUT	Gênero de texto elaborado por estudante autonomamente
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEA	Ciclo de Ensino e Aprendizagem
EF	Ensino Fundamental
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
STF	Supremo Tribunal Federal

¹ Cada gênero de texto produzido por especialista e por estudante receberá uma numeração.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	21
DIÁLOGOS ENTRE TEORIAS DE LINGUAGEM E ARGUMENTAÇÃO.....	21
1.1 Funcionalismo e Formalismo	21
1.2 Linguística Sistêmico-Funcional.....	24
1.3 Argumentação.....	32
1.3.1 Argumentação e texto	32
CAPÍTULO II	36
A METÁFORA GRAMATICAL E O FENÔMENO DA NOMINALIZAÇÃO:	36
ENFOQUE SISTÊMICO-FUNCIONAL	36
2.1 Metáfora Ideacional	40
2.2 Nominalização	42
2.2.1 As nominalizações e os seus efeitos discursivos	43
CAPÍTULO III	46
GÊNEROS DE TEXTO NA ESCOLA: PERSPECTIVA TEÓRICA E DIDÁTICA	46
3.1 A Família dos Argumentos	51
3.3 Pedagogia de Gêneros na escola	54
3.3.1 Ciclo de Aprendizagem do Programa Ler para Aprender	55
CAPÍTULO IV	58
DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	58
4.1 Participantes e contexto da pesquisa.....	58
4.3 Delimitação do <i>Corpus</i>	61
4.3.1 Procedimentos de Análise.....	64
4.4 Intervenção Didática	65
4.5 Produto didático: coletânea de oficinas.....	67

CAPÍTULO V	69
EXPERIÊNCIA DIDÁTICA ADVINDA DE GÊNEROS DE TEXTO DA FAMÍLIA	69
DOS ARGUMENTOS: A DESCOBERTA E A PRODUÇÃO DE METÁFORAS	69
5.1 Fase 1 – Socialização	69
5.2 Fase 2 - Leitura e análise dos gêneros de texto da família dos Argumentos	70
veiculados em jornais	70
5.2.1 Gêneros de texto da família dos argumentos	70
5.2.2 Análise das Metáforas Gramaticais Ideacionais	77
5.3 Fase III: Realização das oficinas pedagógicas	81
5.3.1 Fase III: Oficina pedagógica 01- Diagnose	82
5.3.2 Fase III: Oficina pedagógica 02- Iniciando o Ciclo	85
5.3.3 Fase III: Oficina pedagógica 03- Ampliando a leitura	87
5.3.4 Fase III: Oficina pedagógica 04- Nominalizações em foco	89
5.3.5 Fase III: Oficina pedagógica 05- Produzindo autonomamente	91
5.4 Estudo dos gêneros de texto Exposição produzidos pelos estudantes durante o desenvolvimento das oficinas	93
5.4.1 Gêneros de texto Exposição elaborados pelos alunos	93
5.4.1.1 Algumas considerações sobre os gêneros de texto	101
5.4.2 Análise das Metáforas Gramaticais Ideacionais nos gêneros de texto dos	101
alunos	101
5.4.3 Algumas considerações a respeito do fenômeno da metáfora gramatical	110
ideacional	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	120

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é de caráter interventivo e didático e insere-se na linha de pesquisa “Teorias de Linguagem e Ensino” do Programa em Rede Nacional - Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sediado na Universidade de Pernambuco (UPE) –*Campus* Mata Norte, cuja área de concentração é Linguagens e Letramentos. Dentre os objetivos desse Programa Stricto Sensu, destaca-se o de capacitar os docentes para o ensino inovador de Língua Portuguesa, especialmente os eixos do Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, gramática, leitura e produção de textos.

Frente aos propósitos do PROFLETRAS e dentre as práticas de linguagem do ensino de Língua Materna sugeridos pelos documentos oficiais do Estado de Pernambuco (2012) e pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018)², tais como oralidade, leitura/escuta, produção escrita e análise linguística/semiótica, optamos por refletir sobre os processos de leitura e de produção de textos em sala de aula, já que eles se encontram de forma significativa na sociedade, e, por meio desses processos, fazemos uma complexa leitura do mundo de diferentes gêneros de textos com as suas múltiplas linguagens.

Esse fato nos chama atenção pela inserção do uso de diferentes produções escritas no cotidiano dos estudantes, e por ser uma competência apontada na BNCC (2018) quando indica que o contato com gêneros de textos argumentativos é de grande importância para a vida escolar, social e cultural dos alunos, pois explorá-los, em sala de aula, corrobora para os processos de leitura e escrita e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.

Desse modo, a verificação de que estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) demonstram problemas relativos à compreensão e à expressão

² [...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) – BNCC (2018, p.78).

de ideais mais elaboradas/complexas na escrita, como também a ideia de que a metáfora gramatical ideacional é um recurso linguístico que contribui na construção da argumentação nos leva à investigação de tal fenômeno na produção textual de alunos dessa etapa escolar. As dificuldades mencionadas são ratificadas por resultados insatisfatórios nas avaliações externas como, por exemplo, no Saeb, as últimas avaliações demonstram que os alunos do 9º ano têm apresentado índices insatisfatórios de proficiência na instituição de ensino na qual ocorreu a pesquisa.

Evidentemente, dessa maneira, é perceptível a pertinência de ser investigada a ocorrência de um fenômeno linguístico tão relevante na produção de argumentos quanto a metáfora gramatical ideacional a fim de propiciar o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos educandos; contribuindo, assim, para a formação de leitores e escritores capazes de defenderem pontos de vista e de participarem efetivamente do meio social como cidadãos, conforme recomenda a BNCC (2018). No Brasil, há pesquisas significativas acerca da metáfora gramatical ideacional, a saber: Velloso (2014), Valério (2012), Castro (2009), entre outras. Esses estudos demonstram que esse fenômeno linguístico pode contribuir para construção de argumentos em diferentes gêneros de texto e, portanto, mais adequados aos contextos escolares e acadêmicos e, conseqüentemente, argumentativos.

Há ocorrência da metáfora gramatical ideacional no instante em que acontece a transposição da função primária do verbo (expressar ações) para um substantivo, que tem a função convencional de nomear. Esse recurso linguístico é denominado nominalização e, através dele, o texto se torna mais abstrato, mais denso lexicalmente e, portanto, menos congruente. É pertinente ressaltar, inclusive, que tal fenômeno marca a passagem da linguagem infantil para a adulta. Esse fato torna-se um problema nas produções textuais escritas dos alunos do 9º ano do EF.

Entretanto, apesar de a linguagem abstrata ser adquirida na adolescência, recorrentemente os jovens não conseguem desenvolvê-la eficazmente sozinhos; sendo de extrema valia, pois, a participação efetiva do professor de Língua Portuguesa nesse processo. Nessa direção, lançar mão de um recurso linguístico como a metáfora gramatical ideacional a fim de que os alunos se tornem aptos a produzirem uma linguagem mais elaborada/abstrata é fundamental. Fato que não é percebido nas formações pedagógicas na escola.

Outrossim, é evidenciada, nos diversos livros didáticos de Língua Portuguesa elaborados para o 9º ano do Ensino Fundamental, uma escassez de seções referentes à metáfora gramatical ideacional, realizada através da nominalização, como recurso argumentativo na construção de textos tanto da família dos argumentos³ quanto das demais.

A nossa pesquisa baseou-se nos construtos teóricos da Linguística Sistêmico Funcional de Halliday (HALLIDAY, 1985, 1989, 2004, 2009) e da Teoria de Gêneros, proposta pela Escola de Sidney⁴ (MARTIN; ROSE, 2008, 2012). Foi utilizada no estudo a abordagem qualitativa. Frisa-se que a abordagem qualitativa é predominante, entretanto houve quantificações a fim de averiguar a ampliação do uso desse fenômeno linguístico nas produções autônomas dos estudantes.

Com base em nosso aparato teórico, definimos o objeto de nosso estudo: gêneros de texto da família dos argumentos veiculados em jornais e gêneros de texto Exposição produzidos por alunos 9º ano do EF, evidenciando o uso das nominalizações em gêneros de texto escritos em sala de aula. Dessa maneira, a nossa pesquisa será norteadas pelas seguintes indagações:

- será que o uso de nominalizações em gêneros de texto produzidos na escola promovem a argumentação?
- será que as nominalizações são mais utilizadas em gêneros da família dos argumentos veiculados em jornais do que em gêneros de textos produzidos pelos alunos do 9º ano?
- será que um projeto de leitura e escrita inspirado na pedagogia de gêneros possibilita a organização de argumentos considerando o uso de metáforas gramaticais ideacionais?

Em função do exposto, definimos como objetivo geral investigar como se dá a realização da nominalização em gêneros de texto da família dos argumentos⁵ veiculados em jornais e sua relação com o uso da nominalização em textos de

³ Uma das famílias de gêneros textuais mapeadas pelos estudiosos da Escola de Sidney.

⁴ Termo criado em 1994 em alusão ao grupo de linguistas da Universidade de Sidney que desenvolveram projetos educacionais na Austrália.

⁵ Gênero de Texto conhecido na escola, mas nos documentos oficiais no Brasil pode ser intitulado de Artigo de Opinião.

Exposição produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A fim de alcançar esse objetivo, elencamos quatro objetivos específicos: caracterizar o gênero de texto Exposição tanto elaborado pelos alunos quanto veiculados em jornais em etapas e fases; localizar e caracterizar o uso de metáforas gramaticais ideacionais que garantem a argumentação nos gêneros de texto estudados, conforme a organização das etapas e fases; analisar o uso de nominalizações que garantem a argumentação tanto nos gêneros de texto selecionados quanto nos produzidos pelos estudantes.

Assim, propomos uma experiência didática interventiva com gêneros de texto na escola, pois é fundamental para o desenvolvimento de nossa investigação. Buscamos, assim, aproximar as propostas de produção textual às situações cotidianas dos discentes e, ainda, impulsionar a formação leitora e escritora dos estudantes. Para tanto, guiamo-nos pela Pedagogia de Gêneros, mais especificamente, pelo programa “Ler para Aprender” (MARTIN; ROSE, 2012).

Logo, selecionamos gêneros de texto pertencentes à família dos argumentos, mais especificamente Exposição, a fim de que os discentes opinassem e trouxessem possíveis contribuições para resoluções de problemas que ocorrem de fato na sociedade; levando-os a refletir sobre questões relevantes. Todos esses gêneros de texto foram produzidos durante o desenvolvimento do projeto de leitura e escrita “Ressignificando a leitura e a produção de textos da família dos argumentos” organizado pelo professor de Língua Portuguesa⁶ do 9º ano EF.

Durante a aplicação desse projeto, levamos uma proposta didática para o ensino da produção de texto para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental que não contemplava satisfatoriamente a argumentação escrita, considerando a nominalização, recurso linguístico no qual se realiza a metáfora gramatical.

Nesse sentido, acreditamos que práticas de ensino da língua materna que contemplem a produção de argumentos a partir da nominalização são de extrema relevância para formação de produtores de textos mais complexos/abstratos; resultando, assim, em cidadãos capazes de agir e defender ideias na sociedade. No entanto, ainda existem lacunas no que se refere a pesquisas a respeito da metáfora gramatical ideacional relacionada à elaboração de textos realizada por alunos da

⁶ A professora de Língua Portuguesa é a pesquisadora do PROFLETRAS.

Educação Básica. Evidentemente, há um longo caminho a ser trilhado na tentativa de elucidar questões relativas a esse respeito.

Assim, destacamos a pertinência de nossa pesquisa acerca da nominalização e de sua relação com a construção da argumentação em gêneros de texto produzidos pelos alunos. Estudos como este fortalecem o conhecimento dos professores e, certamente, os auxiliam no êxito do ofício. Ressaltamos, ainda, a notável contribuição que esse estudo propicia à nossa prática; promovendo uma ampliação de nossa formação profissional. Com base nos pressupostos teóricos e objetivos elencados, esta dissertação apresenta cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, a abordagem teórica é iniciada com uma teorização a respeito do formalismo e funcionalismo, apresentando-os como teorias que se completam e não que se afastam. A Linguística Sistêmico-Funcional é retratada e inserida na teoria funcionalista, mas o enfoque é sistêmico funcional. Há, também, uma abordagem a respeito da argumentação, evidenciando algumas estratégias argumentativas.

No segundo capítulo, a metáfora gramatical na perspectiva sistêmico funcional, especificamente ideacional, é apresentada. Também, é realizada uma abordagem sobre a nominalização, processo que possibilita o surgimento do fenômeno da metáfora gramatical. Sendo ressaltadas, desse modo, as funções semânticas e léxico-gramaticais desse recurso linguístico.

No capítulo três, há a abordagem do conceito de gênero de texto segundo a Escola de Sidney, selecionada como teoria para a estruturação dos gêneros de texto Exposição elaborados pelos alunos. No mesmo capítulo, é realizada a apresentação das famílias desses gêneros com base nessa teoria, contudo deu-se ênfase à família dos argumentos tendo em vista a natureza dos textos pertencentes ao *corpus*. Logo em seguida, é realizada uma abordagem sobre a Pedagogia dos Gêneros como também sobre o Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

No quarto capítulo, por sua vez, ocorre a apresentação da metodologia utilizada na pesquisa, com a descrição dos participantes e do contexto da pesquisa, a exposição da natureza da pesquisa, a caracterização do corpus, os procedimentos

de análise e a aplicação do projeto Leitura de Artigos de Opinião Produzindo Argumentos.

No capítulo cinco, são apresentadas as análises realizadas nos textos pertencentes ao *corpus*. Inicialmente uma análise dos gêneros de texto com base na Escola de Sidney (MARTIN; ROSE, 2012). Posteriormente, são expostas as ocorrências e as funcionalidades das nominalizações coletadas nos gêneros de texto do Jornal Brasil de Fato e dos alunos.

A última parte, por sua vez, dedicou-se às considerações finais da pesquisa, em que se faz uma breve síntese da Dissertação, apresentando os resultados, possíveis obstáculos e sugerindo aplicação e, ainda, mais estudos na área.

CAPÍTULO I

DIÁLOGOS ENTRE TEORIAS DE LINGUAGEM E ARGUMENTAÇÃO

Neste capítulo, refletimos acerca de teorias linguísticas que sustentam este estudo, tais como o Funcionalismo e o Formalismo; a Linguística Sistêmico-Funcional e a argumentação. Destacamos, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1985, HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2006, 2014) em diálogo a dois paradigmas em que os estudos da língua estão ancorados: o polo funcionalista e o polo formalista, como concepções que se completam e não se excluem.

Entretanto, antes de abordar a complementaridade, é realizada uma exposição a respeito do surgimento desses paradigmas. Ademais, são expostas as metafunções, com ênfase na ideacional, pelo fato de o estudo estar voltado para a metáfora gramatical dessa natureza. Em seguida, é realizada uma abordagem acerca da argumentação.

1.1 Funcionalismo e Formalismo

Para Neves (1994), é possível fazer a distinção entre dois polos no pensamento linguístico, o Funcionalismo, no qual a análise da funcionalidade das formas da língua prevalece; e o Formalismo, no qual a verificação da forma linguística predomina. O lado funcionalista foi representado, primariamente, pela Escola de Genebra (Saussure, Trubtzkoy, Jakobson etc.) e o Grupo de Holanda (Reichlinge e Dijk). Entretanto, de fato, de acordo com Dirven e Fried (1987, p. 11), é na Escola de Praga, mais especificamente, nos moldes da gramática funcional de Halliday e de Dik, que o Funcionalismo atingiu sua maior notoriedade. Já o polo Formalista é representado, sobremaneira, por componentes do Estruturalismo americano (Bloomfield, Trager, Bloch etc.) e ainda, com menos intensidade, pelos progressivos modelos do Gerativismo (Chomsky).

De acordo com Neves (1994, p. 114), a gramática formalista se ocupa em estudar as estruturas sistemáticas das formas de uma língua; por outro lado, a gramática funcionalista se detém a analisar a relação sistemática existente entre as

formas e as funções de uma língua. Evidentemente, há interesses linguísticos distintos entre as duas teorias: na perspectiva formalista, a língua é vista como um objeto autônomo, sendo desprezada, pois, as situações comunicativas. Já, na perspectiva funcionalista, as estruturas linguísticas estão vinculadas aos contextos de comunicação.

Ainda sobre os dois polos, Dik⁷ (1978) propõe oito questões no quadro 1.

Quadro 1 : Paradigma formal e Paradigma funcional

	Paradigma formal	Paradigma funcional
Como definir a língua	Conjunto de orações	Instrumento de interação social
Principal função da língua	Expressão dos pensamentos	Comunicação
Correlato psicológico	Competências: capacidade de produzir, interpretar e julgar orações	Competência comunicativa
O sistema e seu uso	O estudo de competência tem prioridade sobre o da atuação	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso
Língua e contexto	As orações da língua devem descrever-se independentemente do contexto	A descrição das expressões deve contribuir para o funcionamento num dado contexto
Aquisição da linguagem	Faz-se com o uso de propriedades inatas	Faz-se com a ajuda de um input de dados
Universais	Propriedades inatas do	Explicados em função de restrições: comunicativas; biológicas ou

⁷ Trouxemos Simon Cornelis Dick como referência, pois ele foi um ilustre linguista holandês, famoso pelo desenvolvimento da teoria da gramática funcional.

linguísticos	organismo humano	psicológicas.
Relação entre a sintaxe, a semântica e a pragmática	A sintaxe é autônomo em relação à semântica, as duas são autônomas em relação à pragmática	A pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as prioridades vão da pragmática a sintaxe, via semântica.

Fonte: Adaptado de C.S. Dik (1978) e M. H. M. Neves (1994)

Dik (1978) contrapõe os paradigmas formal e funcional, enfatizando que no primeiro há autonomia e abstração em uma linguagem natural; já, no segundo, há ausência de arbitrariedade funcional no que concerne às expressões linguísticas, no entanto, evidentemente, estas são determinadas por fatores pragmáticos do processo de interação verbal. Nesse sentido, são perceptíveis as peculiaridades antagônicas entre as duas concepções.

Ainda sobre as divergências entre as duas teorias, Halliday (1985, p. 28-29) ressalta que as gramáticas formais estão ancoradas, na lógica e na filosofia, e, portanto, possuem um viés sintagmático. Por outro lado, as gramáticas funcionais, assentadas na lógica e na etnografia, antes de mais nada, são paradigmáticas. Nessa direção, a natureza das concepções estão diretamente relacionadas às funções estabelecidas por elas. No quadro 2, Halliday (1985) confronta as especificidades das duas gramáticas, formal e funcional.

Quadro 2: especificidades das duas gramáticas, formal e funcional

Gramática formal	Gramática funcional
Orientação primariamente sintagmática	Orientação primariamente sintagmática

Interpretação da língua como um conjunto de estruturas entre as quais podem ser estabelecidas relações	Interpretação da língua como uma rede de relações; as estruturas como interpretação das relações
regulares	
Ênfase nos traços universais da língua (sintaxe como base: organização em torno da frase)	Ênfase nas variações entre línguas diferentes (semântica como base: organização em torno do texto ou discurso)

Fonte: Adaptado de Halliday (1985) e M. H. M. Neves (1994)

Todavia, apesar dos antagonismos presentes entre as duas teorias, compreende-se que elas se complementam no que tange às diversas maneiras de visualizar o objeto linguístico. Dessa forma, para Dillinger (1991), são pesquisados por formalistas e funcionalistas, fenômenos distintos, porém que envolvem o mesmo objeto. Tal afirmação ratifica a ideia de integração entre as duas concepções. Segundo o autor, devido à complexidade da língua, não haveria possibilidade de apenas uma teoria contemplar todos os fenômenos linguísticos.

1.2 Linguística Sistêmico-Funcional

Julgamos crucial entender um pouco a respeito das origens e dos fundadores antes de introduzirmos a pesquisa sobre uma teoria. Portanto, inicialmente, faremos um resumo do trajeto percorrido pela Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF).

No princípio do século XX, o antropólogo Broninislaw Malinowski [1884-1932] constatou que a cultura de um povo é refletida sobremaneira através da língua. O linguista John Rupert Firth [1890-1960] foi diretamente movido por essa teoria, sistematizando as relações entre língua e seu contexto. As ideias de Firth foram desenvolvidas por M. A. K. Halliday [1925], a partir de 1960.

Desde essa época, a Linguística Sistêmico-Funcional ganhou notoriedade, sendo seguida por inúmeros pesquisadores, com mais ênfase, pelos seguidores de

Halliday como Hasan, Matthiessen, Martin, entre outros em vários países e, inclusive, vem servindo de arcabouço teórico para pesquisadores em diversas áreas e, com mais ênfase, na Linguística e na Educação. A obra *An Introduction to Functional Grammar* (1985) serve de base a essa teoria, tendo sido revisada em 1994 e, ainda, em 2004, com a contribuição de Christian M. I. M. Matthiessen.

A Linguística Sistêmico-Funcional é uma teoria da linguagem que compreende o sistema da língua a partir do social. Na visão funcionalista, o texto sofre influência da situação comunicativa. Para Halliday (2004), há funcionalidade no uso do sistema linguístico em nossa vida em sociedade. Ainda, segundo o autor, ao lançarmos mão da linguagem, o sistema linguístico oferece inúmeras possibilidades, entretanto nós optamos por nossas escolhas. Daí, a importância de entendermos o sentido das palavras e das sequências linguísticas nos textos a fim de que nossos objetivos sejam alcançados em situações comunicativas específicas.

A função primária da linguagem, na perspectiva da LSF, é semântica, e os textos dos quais fazemos parte são registros dos significados produzidos em um contexto específico (EGGINGS, 2004). Desse modo, vê-se o texto como produto e como processo simultaneamente, porque ele permanece sendo elaborado continuamente.

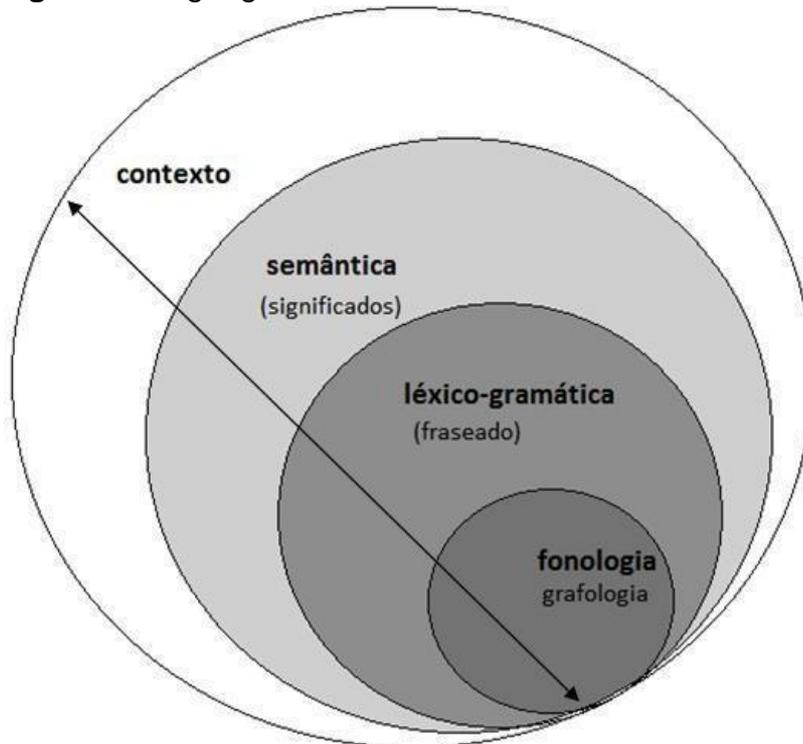
A esse respeito, o texto é um produto no que concerne a ser um resultado. Já é um processo no que diz respeito às múltiplas opções contínuas de escolhas semânticas ligadas às diversas possibilidades (HALLIDAY, 1989). Nessa direção, o texto é o resultado daquilo que foi selecionado em um contexto de uso específico. Torna-se evidente, portanto, que a Linguística Sistêmico-Funcional é sistêmica, pois enxerga a linguagem como um sistema de escolhas através de diferentes expressões linguísticas.

Para Webster (2009), a linguagem, na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, é utilizada para realizar e trocar significados, facilitando o desempenho de papéis sociais pelo indivíduo no meio social. Nesse viés, através da linguagem, as relações sociais são construídas e o ser humano consegue, efetivamente, agir na sociedade.

De acordo com Fuzer e Cabral (2014, 21), “a linguagem é um tipo particular de sistema semiótico que se baseia na gramática, caracterizada pela organização

em estratos e pela diversidade funcional”. A distinção entre os estratos se dá de acordo com o nível de abstração, esboçado na figura 1.

Figura 1: Linguagem Como Sistema de Estratos



Fonte: Adaptado Halliday e Matthiessen (2014) e Fuzer e Cabral (2014)

A materialização da linguagem enquanto sistema ocorre em textos. Para Halliday e Matthiessen (2004, p.4), “texto é qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem”. Dessa forma, pode-se lançar mão de um texto a fim de opinar a respeito de um determinado tema, fazer algum questionamento, dar alguma ordem, realizar um convite, entre outros.

De acordo com Beaugrand e Dressler (1997, p.15), o texto “é um evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Já Halliday (1989) considera texto qualquer unidade da língua em uso, de qualquer extensão, falada, escrita ou sinalizada, produzida com um objetivo interacional definido em determinado contexto.

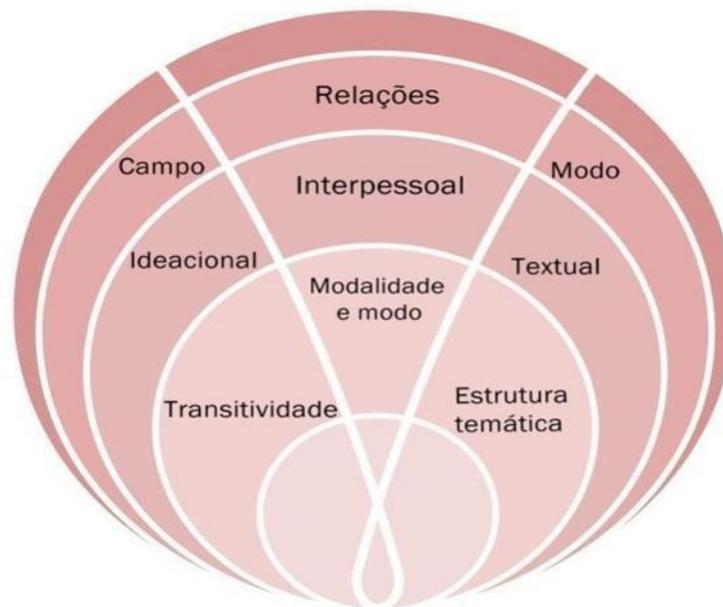
Evidentemente, é preciso estar atento a algumas variáveis inerentes aos textos, tais como: propósito comunicativo, interligado ao contexto de produção, de

consumo e de circulação (FAIRCLOUGH, 2001). Percebe-se, assim, que cada texto apresenta suas especificidades a depender dos fatores enumerados. Consoante essa ideia, Halliday (1985) assevera que a seleção do sistema de opções válidas, que é a gramática da língua, é feita pelo usuário a depender do contexto de fala. Desse modo, a consideração dos diversos contextos comunicativos é de extrema valia durante o processo de seleção de estruturas linguísticas das quais os falantes/escritores lançarão mão com a finalidade de utilizarem a linguagem como forma de ação.

Nessa direção, ocorre variação dos textos a depender das funções desempenhadas pela linguagem, nomeadas por Halliday (2004) de metafunções. Para Neves (1994, p. 118), “as metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos dois propósitos mais gerais que fundamentam todos os usos da linguagem: entender o ambiente (ideacional), influir sobre os outros (interpessoal). Associado a esses dois, o terceiro elemento metafuncional, o textual, lhes confere relevância.”

A realização das três metafunções é feita através de sistemas independentes no estrato léxico-gramatical. A oração é definida pelas metafunções como uma unidade plurifuncional, sua organização é produzida a partir de seus significados: ideacionais, interpessoais e textuais (FUZER; CABRAL, 2014). A figura que segue explicita a diversidade sistêmica entre as metafunções.

Figura 2: Diversidade Sistêmica entres as Metafunções



Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014)

Para Halliday e Matthiessen (2004), a multifuncionalidade é responsável pela interpretação funcional da estrutura gramatical. Dessa forma, apesar de cada componente linguístico poder ser analisado sob diferentes enfoques, eles estão ligados de forma sistemática.

Em estudos como o nosso, com foco na análise da metáfora gramatical, daremos ênfase à metafunção ideacional, mais especificamente à experiencial. Há ocorrência da metafunção ideacional através das funções experiencial e lógica. A primeira tem como finalidade a criação de um modelo de representação de mundo, tendo a oração como unidade de pesquisa; já a segunda ocupa-se com a ligação entre os itens lexicais e oracionais, tendo o complexo oracional como unidade de estudo.

Essa metafunção está intrinsecamente relacionada às nossas ações no mundo, o campo, e o sistema que se relaciona a ela é o da transitividade. Há diferenciação na maneira de perceber a transitividade entre a GSF e a gramática tradicional. Na gramática sistêmico-funcional, a transitividade é formada pelos seguintes elementos: processos, participantes e circunstâncias ocasionais. Por outro

lado, na gramática tradicional, a transitividade faz menção a verbos e seus complementos (NEVES, 1997).

Ainda, na GSF, a transitividade é um sistema de relação entre componentes que formam uma figura. As figuras, por sua vez, são formadas por um processo e por participantes e, ocasionalmente, por circunstâncias as quais completam a ideia estabelecida pelo processo. A diferenciação dessas figuras acontece de acordo com os tipos gerais de classificação dos processos (FUZER; CABRAL, 2014). Nesse sentido, os processos são elementos fundamentais na construção do significado dos textos.

Na perspectiva Sistêmico-Funcional, os processos, os participantes e as circunstâncias são definidos como categorias de significado que elucidam de que forma há a construção, na estrutura linguística, de nossas experiências diárias. Para Halliday (2004, p. 176), “o centro experiencial da oração é constituído por processos e participantes”. Nessa direção, esses são os elementos centrais, podendo haver ou não a ocorrência de elementos circunstanciais. No quadro a seguir, há a descrição dos componentes da oração.

Quadro 3: Componentes da Oração

Componentes	Definição	Categoria gramatical habitual
Processo	É o elemento central da configuração, indicando a experiência se desdobrando através do tempo.	Grupos verbais
Participantes	São as entidades envolvidas pessoas ou coisas, seres animados e inanimados - , as quais levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele.	Grupos nominais
Circunstância	Indica, opcionalmente, o modo, o lugar, a causa, o âmbito em que o processo se desdobra	Grupos adverbiais

Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014)

As experiências humanas são representadas por três tipos principais de processos, a saber: materiais, mentais e relacionais. Contudo, não são os únicos, há outros três subjacentes a eles. Os processos materiais representam experiências

externas (ações e eventos); já os mentais representam experiências internas e, ainda, os relacionais realizam a representação das relações. Entre os três principais processos, estão localizados outros três, são eles: comportamentais, verbais e existenciais. Os primeiros representam comportamentos; os segundos representam dizeres e, por último, os terceiros representam a existência de um participante. Na figura 5, verificamos os tipos de processos pertencentes ao sistema de transitividade.

Figura 3: Tipos de Processos na Oração



Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014) e Fuzer e Cabral (2014)

Para Halliday e Matthiessen (2004), nenhum processo se sobrepõe a outro. Contudo, há uma ordem entre eles; é crucial que um círculo imaginário seja formado por eles e não uma linha. Dessa forma, percebe-se que há uma relação de continuidade entre um processo e outro.

Por outro lado, a identificação de cada processo depende de alguns fatores, não havendo exatidão na classificação de cada um deles. Nessa direção, um mesmo

grupo verbal pode desempenhar processos distintos a depender das escolhas léxico-gramaticais. Fazemos uma analogia entre os verbos das orações seguintes:

- I) Aquela moça anda rapidamente. (Material) II)
Aquela moça anda triste. (Relacional)

Em I, o processo “andar” é representado como uma ação física (ato de caminhar), introduzido por um participante (“aquela moça”) e apresentando uma circunstância ligada à ação (rapidamente). Já em II, o processo “andar” é representado como uma identificação do participante e não mais como uma ação apesar da utilização da mesma forma verbal da primeira oração.

Halliday e Matthiessen (2004) asseveram que a realização de participantes ocorre através de grupos nominais e, recorrentemente, podem ser excluídos da oração. Em estudos como o nosso, é imprescindível a apresentação dos tipos de participantes interligados aos seus processos tendo em vista que a localização do participante é influenciada pelos processos.

As orações materiais são classificadas como transitivas ou intransitivas. As primeiras envolvem dois participantes; já as últimas envolvem apenas um. Nessa perspectiva, Halliday e Matthiessen (2004) definem as orações materiais como orações de “fazer e acontecer” pelo fato de provocarem uma certa mudança no fluxo de acontecimentos. O responsável por essa mudança é um participante pertencente ao processo, intitulado de Ator. A provocação do desenvolvimento do processo é impulsionada pelo participante que conduz a um resultado divergente do início do desenrolar do processo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Nesse ínterim, há uma alteração ou criação de alguma característica de um dos participantes, denominado de Meta.

As orações mentais, por sua vez, são formadas por processos relacionados às experiências do mundo do nosso interior, de nossa consciência e denotam cognição, desejo, afeição e percepção (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Habitualmente, nesse tipo de oração, os participantes exercem a função de Experienciador, enquanto a complementação do processo que diz respeito ao que é percebido, desejado, sentido, nomeia-se fenômeno.

As orações relacionais são constituídas por processos que são utilizados para estabelecer uma relação entre dois participantes distintos e têm a função primária de realizar a identificação e caracterização. Esse tipo de oração é classificado como circunstanciais, intensivas e possessivas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

As orações relacionais intensivas caracterizam uma entidade; as circunstâncias expõem informações ligadas ao lugar, tempo, modo, causa entre outras. Por último, as possessivas estabelecem uma relação de posse (HALLIDAY ;MATTHIESEN, 2004).

Nas orações verbais, são ressaltados os processos de dizer. Dizente representa o falante; a Verbiagem diz respeito ao que é dito; o Receptor refere-se a quem a mensagem é direcionada. Já o Alvo é a entidade atingida pelo processo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). No quadro 7, há exposição de alguns desses elementos.

As orações comportamentais expõem os processos habituais dos seres humanos. O participante, nesse tipo de oração, é nomeado comportante.

As orações existenciais são as que retratam alguma coisa que de fato ocorre ou existe (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). O participante próprio desse tipo de oração é o Existente. Nas orações existenciais, não há sujeito e o principal verbo é “haver” (denotando existir).

1.3 Argumentação

1.3.1 Argumentação e texto

Dentre os diversos gêneros de texto, o Exposição, pertencente à família dos Argumentos, objeto de análise desta dissertação, é um gênero, preponderantemente, argumentativo. Em textos expositivos, o produtor defende um ponto de vista a respeito de um dado tema com a finalidade de convencer leitores/ouvintes. No Brasil, textos dessa natureza são conhecidos como artigo de

opinião, editorial, carta argumentativa etc. Habitualmente, textos argumentativos encontrados, em contexto brasileiro, assemelham-se a textos de Exposição pelo fato de promoverem a defesa de exclusivamente um ponto de vista durante a construção argumentativa.

A defesa de ideias não é algo recente, já vem ocorrendo há longa data. Em 427 a.C., com a eclosão da democracia, na Grécia antiga, a retórica aparece, possibilitando a utilização da arte de “convencer” pelo povo a fim de promover a conquista de direitos (ABREU, 2009). Dessa forma, em um Estado democrático, os cidadãos conseguem se posicionar a respeito de um tema específico, através de sua ideia, lançando mão de recursos da persuasão a fim de propiciar a aceitação por alguém.

Ainda, de acordo com Abreu (2009), a argumentação está relacionada ao poder de convencimento através das emoções e das ideias. Nesse sentido, a sensibilização do outro a fim de que haja uma tomada de decisão é propiciada pela persuasão. Consoante às ideias da autora, há quatro possibilidades a fim de que haja o enraizamento da argumentação, a saber: utilização de uma linguagem simples, delimitação de uma tese a ser defendida, conexão profícua com o público e uso de uma postura ética. Nessa direção, para que a argumentação seja instaurada essas condições são de extrema importância.

A arte da persuasão é dividida por Aristóteles em três pilares: *ethos*, *logos* e *pathos*. De acordo com ele, *ethos* diz respeito às peculiaridades do orador, à imagem que ele busca transmitir para o auditório (ARISTÓTELES, 1988). A elaboração discursiva do *ethos* ocorre no âmbito da enunciação. Fiori reforça que esse “*ethos* é um autor discursivo, um autor implícito” Fiori (2015, p.70), absolutamente resgatado no texto através de suas seleções discursivas.

O *logos*, por outro lado, refere-se ao campo da razão e da persuasão, evidenciando o que é verdadeiro ou parece ser em uma determinada situação (ARISTÓTELES, 1988). Já o *Pathos* tem relação com as emoções que o emissor deve despertar no enunciatário através do discurso.

Para Koch e Elias (2016, p.34), “argumentar é tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos”. Desse modo, no processo da argumentação,

haverá sempre alguém buscando convencer outro alguém, bem como existirá alguém que acatará ou não os argumentos apresentados.

Toda argumentação é eminentemente dialógica, por haver o envolvimento de sujeitos, seus saberes e de maneiras de entendimento da realidade (MEYER, 2008). Nesse sentido, há um encontro de experiências, de conhecimentos e de visões de mundo entre os interlocutores durante a argumentação.

Segundo Charaudeau (2008), através de argumentos, há a possibilidade de influenciar os nossos interlocutores. Entretanto, os argumentos devem ser organizados, como também o raciocínio precisa estar bem estruturado a fim de se defender uma determinada tese. Ainda, segundo o autor, ao argumentar, apesar da busca da aceitação de nosso interlocutor, a subjetividade e o diálogo devem ser preservados. Desse modo, a compreensão das esperadas divergências é fundamental.

De acordo com Koch e Elias (2016), a utilização da linguagem acontece através de textos os quais são formados por enunciadores durante o processo de interação. As autoras apresentam algumas estratégias facilitadoras a fim de que haja o estabelecimento de uma argumentação favorável, a saber: a progressão do texto, os articuladores textuais, os operadores discursivos, a escolha lexical, os implícitos e a intertextualidade. Em nosso estudo, ressaltamos o papel das metáforas gramaticais, especificamente as nominalizações, na construção da argumentação de textos.

Para Fiorin (2015), há argumentação em todo discurso pelo fato de o enunciador almejar que suas ideias sejam aceitas pelo enunciatário, bem como pelo fato de o dialogismo ser a forma de funcionamento real do discurso. Nessa direção, deve ser desmistificada a ideia de que os sujeitos argumentam apenas durante a exposição de pontos de vista sobre um assunto específico. Por outro lado, é indispensável que os alunos percebam a importância dos argumentos em textos persuasivos e lancem mão deles para que possam ser reconhecidos nos mais distintos contextos da sociedade.

O enunciador tem uma função muito relevante no discurso, pois de acordo com Fiorin (2015), o sujeito insere-se no discurso através de suas escolhas e

combinações. Assim, de acordo com o autor, não há argumentação despreziosa, contudo ocorre sempre um ato argumentativo com a finalidade de convencer o outro.

De acordo com Breton (2003), a argumentação começa a acontecer a partir do instante em que o homem busca fazer com que os demais indivíduos aceitem suas ideias. Assim, desde a infância, quando uma criança tenta convencer a mãe a dá-lhe algo, ela já está argumentando. Sendo, pois, a argumentação inerente ao ser humano.

A fim de conquistar a aceitação do interlocutor à ideia defendida, Koch e Elias (2016) sugerem ao locutor lançar mão de diferentes estratégias como:

- equilibrar o uso das informações explícitas e implícitas no texto;
- elaborar a adequação da seleção lexical ao contexto comunicativo;
- incluir operadores discursivos;
- promover a progressão textual; a retomada pode ser realizada, inclusive, através da nominalização, objeto de investigação em nosso estudo;
- fazer uso de articuladores textuais.

Em síntese, a garantia de uma argumentação profícua é propiciada, fortemente, pela utilização das estratégias elencadas. Em nosso estudo, a nominalização é investigada como recurso argumentativo em textos expositivos. Tal recurso apresenta diversas funções discursivas como, por exemplo, a coesão e conseqüentemente a instauração da coerência textual. Tais funções são expostas na seção a respeito da nominalização.

No próximo capítulo, faremos uma abordagem a respeito da metáfora gramatical ideacional, objeto de nossa pesquisa. Focaremos no papel desempenhado por tal fenômeno a fim de que seja instaurada a argumentação.

CAPÍTULO II

A METÁFORA GRAMATICAL E O FENÔMENO DA NOMINALIZAÇÃO: ENFOQUE SISTÊMICO-FUNCIONAL

Neste capítulo, apresentamos reflexões teóricas em relação à metáfora gramatical de cunho sistêmico-funcional. Será realizada a apresentação das noções de congruência e incongruência a fim de definir a metáfora gramatical ideacional, objeto teórico de investigação desta pesquisa.

Os estudos funcionais serão abordados sob a ótica dos pressupostos teóricos de Halliday e Matthiessen (2014), Sardinha (2004), Thompson (2004), Taverniers (2003). Outrossim, a descrição da nominalização, recurso responsável pela realização da metáfora gramatical, será realizada com base nos estudos de Basílio (2011) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014).

Termo criado por Halliday (2009), a metáfora gramatical alarga a definição da metáfora conceitual, por fazer remissão à utilização de um recurso gramatical para expressar uma função que não lhe é própria (SARDINHA, 2007). Desse modo, ao utilizar um substantivo ao invés de um verbo como, por exemplo, em “encadeamento” no lugar de “encadeou”, há ocorrência de uma metáfora gramatical. Nesse caso, acontece a transposição da função primária do verbo (expressar ações) para um substantivo que tem a função convencional de nomear. Esse recurso é denominado nominalização.

Desse modo, a realização da metáfora gramatical como fenômeno é possibilitada pela nominalização. Esse fato corrobora Thompson (2004), quando assevera que a metáfora gramatical amplia a capacidade de significado linguístico pelo fato de reorientar os elos entre significados e palavras. Nessa direção, através desse recurso linguístico, o texto se torna mais abstrato, mais denso lexicalmente e, portanto, menos congruente.

De acordo com Halliday (2009), é evidenciado, no processo de mudança entre a fase da infância e da fase adulta, o aperfeiçoamento da linguagem. Nesse desenvolvimento, é desempenhada pela gramática uma importante função, pois ela

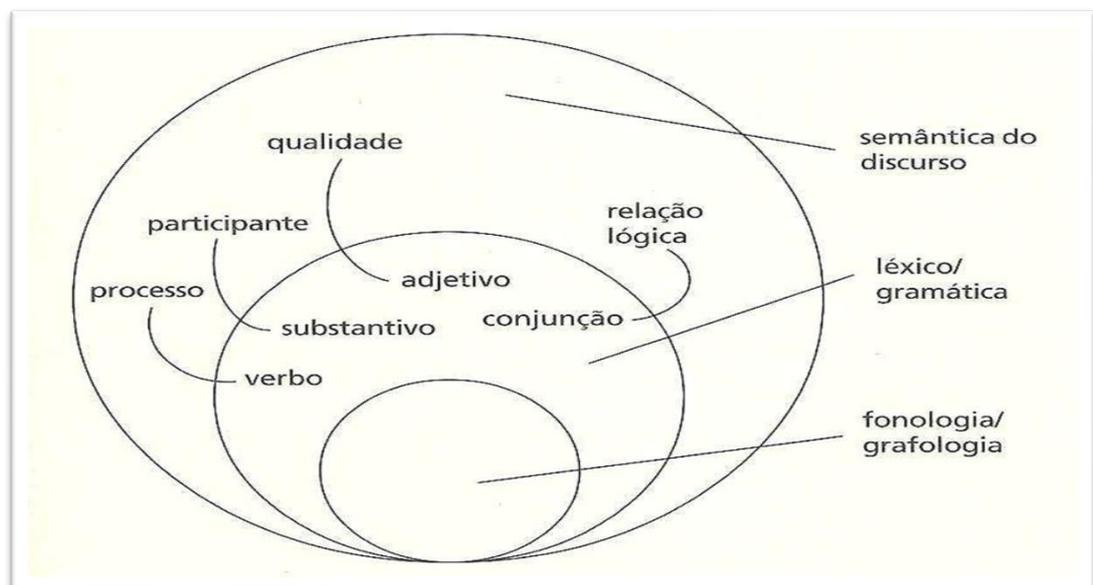
promove o estabelecimento de comparação entre fenômenos distintos como se fossem idênticos. Ainda, segundo o autor, ocorre a ampliação da gramática quando há o rompimento, no nível de realização, da sequência entre algumas categorias como, por exemplo, ao invés de lançar mão de uma oração, utiliza-se um sintagma nominal. Assim, os adultos tendem a usar uma linguagem mais metafórica, abstrata.

2.1 Congruência e incongruência na linguagem

Halliday (2009) defende a ocorrência de formas mais ou menos metafóricas, contestando o modelo tradicional de antagonismo entre o significado metafórico e o literal. A fim de que haja o entendimento da noção de metáfora gramatical, é mister perceber a congruência como um *continuum* no qual, de um lado, estão as expressões congruentes e, de outro, as metafóricas. Para Thompson (2004), a definição para a expressão congruente pode ser uma aproximação maior do estado de coisas do mundo exterior.

A figura 4 possibilita um entendimento acerca da a realização da linguagem congruente.

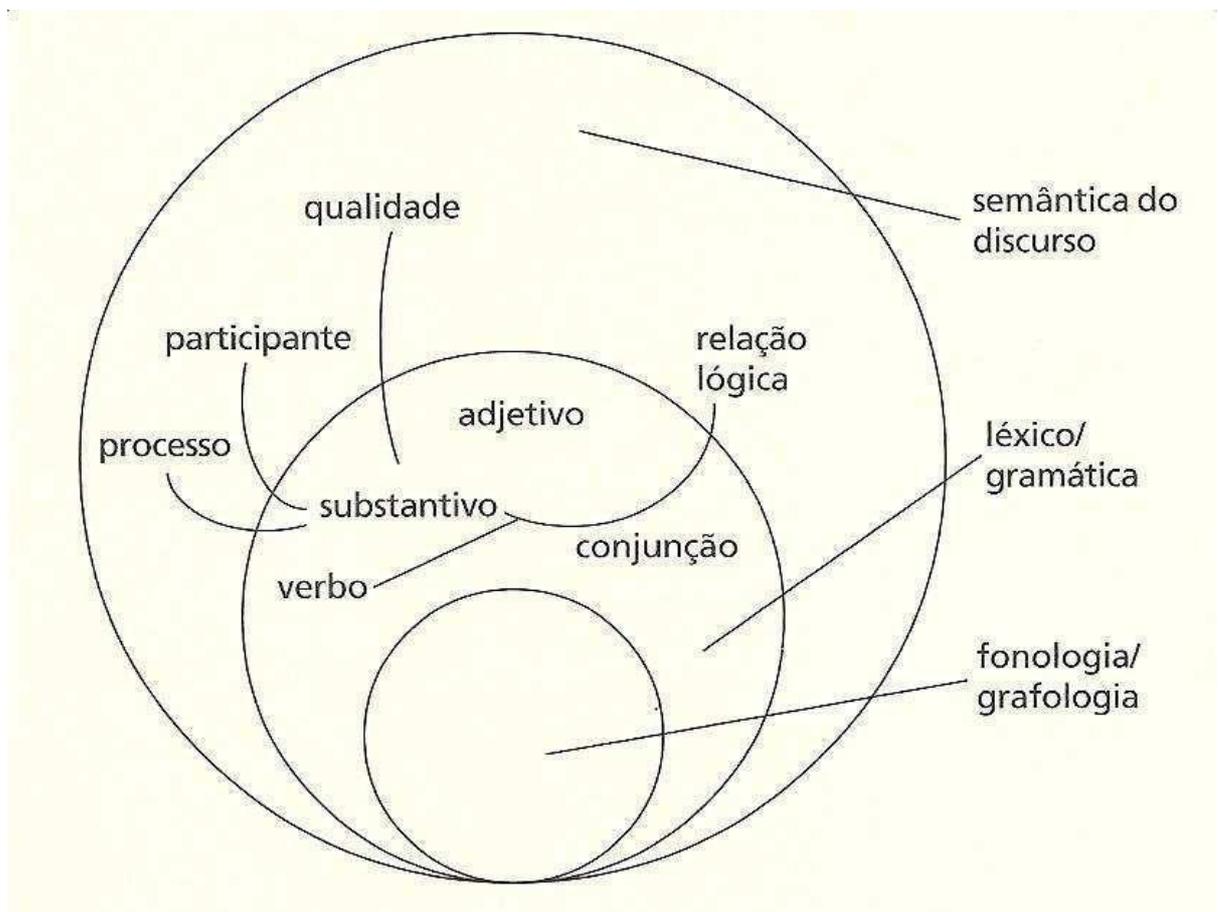
Figura 4: Realização da Linguagem Congruente



Fonte: Adaptada de Martin; Rose (2012)

Como vimos, na figura quatro, há uma correlação entre os elementos da léxico-gramáticos (verbo, substantivo, adjetivo e conjunção) e da semântica do discurso (processo, participante, qualidade e relação lógico-semântica). Nessa direção, é evidenciada uma ocorrência direta, mais esperada entre os estratos que compõem o sistema da língua. A maneira mais óbvia é exatamente a forma congruente; já a forma menos esperada é incongruente. Assim, a ideia de congruente/incongruente está diretamente relacionada às diversas maneiras de expressão, mais ou menos esperadas. Na figura 6, é exposta a realização da linguagem metafórica.

Figura 5: Realização da linguagem metafórica

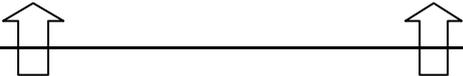


Fonte: Adaptada de Martin e Rose (2012)

Na figura 5 , é percebida uma ampliação da complexidade da correspondência entre os níveis da semântica do discurso e da léxico-gramática; resultando, dessa forma, na ocorrência da metáfora gramatical devido à tensão entre os estratos da língua.

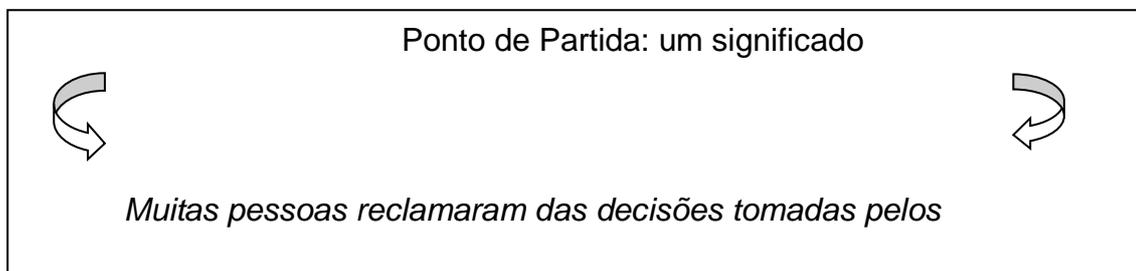
Halliday (2004) adverte que a escolha de uso de uma expressão metafórica no lugar de uma congruente não se equipara no que concerne ao significado das expressões, pois a metáfora gramatical amplia mais características de sentido. Consoante Halliday (2009), a compreensão da distinção entre o sentido literal e o metafórico pode acontecer através da visão de baixo, na qual o ponto inicial é uma palavra, e da visão de cima, na qual o ponto inicial é o significado. Nas figuras a seguir , há a demonstração dessas duas perspectivas, realizada por Taverniers.

Figura 6: Exemplo - Visão de baixo

Significado literal	Significado metafórico
Movimento de massa de água	Uma massa em movimento ou sensação retórica
Enxurrada	
	
Ponto de partida: um lexema	

Fonte: Adaptada de Taverniers (2003).

Figura 7: Exemplo – Visão de cima



Fonte: Adaptada de Taverniers (2003)

<i>Muitas pessoas protestaram contra as decisões políticas.</i>	<i>Os protestos das pessoas contra as decisões políticas.</i>
Forma congruente	Forma metafórica

Fonte: Adaptada de Taverniers (2003)

Na visão de cima, Halliday (2009) traz uma nova perspectiva a respeito da metáfora, afastando-a da definição primária na qual ela é percebida como a variação do sentido de um dado lexema; havendo, assim, uma ampliação da definição original realizada pela retórica. Para Taverniers (2003, p.6), “o ponto inicial é um significado particular e a questão relevante é: quais são os modos diferentes nos quais estes significados podem ser expressos ou realizados?”. Nessa direção, a expressão de um significado pode se dá de duas maneiras distintas, uma congruente, mais esperada, e outra metafórica, menos esperada.

A metáfora gramatical pode ser classificada como interpessoal ou ideacional. De acordo com Sardinha (2007), a primeira acontece quando não lançamos mão de formas congruentes ao expressar modo ou modalidade. Já a segunda, foco de nosso estudo, ocorre no momento em que ideias mais concretas se transformam em mais abstratas. As metáforas gramaticais ideacionais são fortemente percebidas em discursos mais elaborados como, por exemplo, no jornalístico, no jurídico e, inclusive, em, também, textos escolares de caráter argumentativo.

2.1 Metáfora Ideacional

Na função ideacional, o significado da oração está intimamente ligado à experiência ou ao contexto. Quando há uma realização direta entre os estratos da léxico-gramática e da semântica ocorre a forma de expressão congruente. Para Martin e Rose (2003, p.152), no instante em que isso acontece, “a linguagem soa autêntica, convincente- um relato de primeira mão sobre o que está ocorrendo”.

Nessa direção, a linguagem congruente é percebida como uma relação natural entre os estratos. Por outro lado, quando há uma modificação entre os estratos da léxicogramática e da semântica, surge uma tensão que faz emergir a metáfora gramatical.

A metáfora ideacional ocorre sobremaneira através da nominalização. Para Martin e Rose (2003), a criação das metáforas ideacionais acontece a partir de princípios regulares, os mais recorrentes são “[...] (1) um processo ou qualidade que pode ser recriado como se fosse uma coisa (2) um processo, ou uma qualidade de um processo, que pode ser recriado como uma qualidade de uma coisa.” (MARTIN; ROSE, p. 110, 2003).

A partir do instante em que os processos são nomeados, eles passam a possuir existência como, por exemplo, a não negociação de um item no nível semântico (THOMPSON, 2004). Em razão disso, a ocorrência de metáforas gramaticais revela uma predileção do autor pela instauração de verdades irrefutáveis.

Halliday (2009), assevera que, nas metáforas ideacionais, há dois significados: o semântico e o lexicogramático que possibilitam a complexidade do fenômeno metafórico. Nesse sentido, tais significados estão interligados e contribuem fortemente para a instauração de tal fenômeno.

Recorrentemente, há incidência maior de metáforas gramaticais em textos mais elaborados e, portanto, mais formais, como editoriais, artigos de opinião, entre outros. Os textos metafóricos apresentam uma maior complexidade e densidade lexicais. Nessa direção, Halliday (2009) ressalta que o empacotamento de itens lexicais em elevada densidade é realizado pelo grupo nominal, recurso utilizado pela gramática.

Ainda, é fundamental destacar que a metáfora ideacional, distintamente da interpessoal, não está presente nas interações verbais rotineiras no dia a dia das crianças. Assim, a apreensão da metáfora ideacional acontece, habitualmente, já na adolescência em discursos mais formais, com mais ênfase, na escola (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Desse modo, a utilização de nominalizações excessivas em textos para alunos nos primeiros anos escolares certamente geraria incompreensão.

Entretanto, lançar mão de nominalizações em textos direcionados a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e levá-los a refletir a respeito de fenômenos linguísticos mais complexos, mais especificamente, sobre metáforas ideacionais ou da transitividade, é contribuir para que eles construam textos mais objetivos, elaborados e, assim, possam argumentar, defender suas ideias e se façam presentes no mundo como cidadãos competentes linguisticamente.

2.2 Nominalização

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p.729), “a nominalização é o recurso mais poderoso para a criação da metáfora gramatical”. Dessa forma, as nominalizações em gêneros de textos contribuem imensamente para a produção de textos mais elaborados, mais densos lexicalmente, portanto, mais metafóricos. Abordamos, nesta seção, um dos mais importantes mecanismos da língua que torna as expressões congruentes em metafóricas - a nominalização de processos. Em nosso estudo, nos detemos à pesquisa de nominalizações dessa natureza, oriundas de processos (as formas verbais).

Para Martin; Rose (2012), há duas vantagens ao recriar um processo em um nome:

[...] i) as coisas podem ser classificadas e descritas com os ricos recursos do léxico do grupo nominal, incluindo vários tipos de avaliação; e ii) o processo nominalizado e suas qualidades podem ser apresentados como ponto de partida e ponto final da cláusula, como Tema ou Nova informação (MARTIN; ROSE, 2012, p. 107, tradução livre).

Desse modo, de acordo com o exposto, a nominalização possui dupla eficácia: uma relativa ao léxico e a outra à estrutura.

Consoante as ideias de Basílio (2011), a ocorrência das nominalizações se dá devido a três razões: à textual, à semântica e ainda à gramatical, detalhando. A textual tem como principal função a anáfora; diz respeito à utilização de um substantivo verbal a fim de fazer menção a um verbo previamente usado no texto. A nominalização, assim, promove a retomada de um termo já mencionado; sendo,

pois, um recurso extremamente eficaz na construção da coesão e, conseqüentemente, da coerência

A semântica ou denotativa aparece no instante em que substantivos oriundos de verbos não são usados em uma situação de predicação, mas como entidade sem haver a exigência do estabelecimento de desinências marcadoras de tempo, modo, número e pessoa. Assim, não cabe identificar quem executou determinado processo e outras tantas perguntas as quais só poderiam ser feitas a um verbo caso eles não tivessem passado pelo processo de derivação, tornando-se um substantivo. Por essa razão, a utilização da nominalização é bastante habitual em textos acadêmicos e científicos, pois tal recurso possibilita impessoalidade no que concerne ao que foi escrito e, ainda, ampliação da complexidade lexical.

Na razão gramatical, há a possibilidade lançar mão de um verbo em situações que pedem um substantivo. Nesse caso, é usada uma sentença com um verbo de apoio ao invés de uma forma verbal, há uma ausência de significado em tais verbos.

Nessa perspectiva, Basílio (2011) apresenta as razões a fim de que um termo seja nominalizado. Dentre as motivações elencadas, somente a semântica e a textual são pertinentes para o nosso estudo, pois a motivação gramatical parece não ser habitual em gêneros de textos da família dos argumentos devido ao esvaziamento de significações verbais.

2.2.1 As nominalizações e os seus efeitos discursivos

As nominalizações produzem diversos efeitos discursivos em textos, funcionando como recursos de coesão Basílio (2007) e ainda como objetivações (BASÍLIO, 2007; THOMPSON, 2004). No que diz respeito à função discursiva, as nominalizações apresentam algumas funções, a saber:

- a) *operação cognitiva (anáfora e catáfora)*: a fim de evitar a repetição de alguns termos, retomam-se informações por encapsulamento. Ainda se pode fazer uso da metáfora gramatical a fim de sintetizar um discurso.

- b) *modalidade (juízo de valor)*: relaciona-se à expressão do locutor. Para Koch e Elias (2008, p. 92),

o rótulo contém algum grau de subjetividade, pois, no momento em que o produtor, ao formular segmentos textuais cria um novo objeto de discurso, ele procede a uma avaliação desses segmentos e escolhe aquele rótulo que considera adequado para a realização de seu projeto de dizer.

Assim, as nominalizações orientam argumentativamente para uma específica conclusão.

- c) ato de fala: utilização de uma expressão a fim de produzir uma ação. Há abstração nos atos expressos pelas metáforas gramaticais
- d) modalidade: devido à ausência de desinências indicadoras de modo e tempo nas nominalizações, tal recurso é percebido como denotador de algo permanente, já previsto.
- e) apagamento da imagem do ator social: Para Basílio (2011), a partir da nominalização, há a possibilidade de a noção do verbo ser expressa, excluindo-se as convenções gramaticais inerentes aos verbos, como, por exemplo, as desinências número-pessoais, denotadoras da figura do ator social. Nessa direção, não é expresso que realizou uma determinada ação uma vez que o ator do processo foi eliminado, o que é uma eficaz estratégia argumentativa percebidas em diversos gêneros jornalísticos.
- f) não negociação de sentidos: através da utilização de nominalizações, o texto pode ser percebido como uma verdade inquestionável e que não admite negociação. A fim de expor a tese do enunciador, esse recurso é muito usual na construção da argumentação.

A partir das funções discursivas da utilização de nominalizações, evidenciou-se que tal fenômeno é bastante relevante na elaboração de um texto. Assim, o entendimento de tais efeitos é de fulcral importância em nossa pesquisa devido ao caráter argumentativo dos textos que constituem o nosso *corpus*.

Após as reflexões acerca da metáfora gramatical ideacional, no próximo capítulo, será discorrido a respeito do conceito de gênero segundo a Escola de Sidney, bem

como será feita uma abordagem sobre a Pedagogia de Gêneros proposta por Martin e Rose (2012).

CAPÍTULO III

GÊNEROS DE TEXTO NA ESCOLA: PERSPECTIVA TEÓRICA E DIDÁTICA

Neste capítulo, é apresentada a noção de gênero de texto sob a ótica da Escola de Sidney (MARTIN; ROSE, 2012). Em seguida, será descrito o mapeamento dos gêneros de texto em cada projeto desenvolvido por Martin e Rose (2012). Ademais, é abordado a respeito do gênero da família dos Argumentos, pelo fato de se vincular a nossa pesquisa. Por fim, são retratados pontos principais da Pedagogia de Gêneros proposta pela Escola de Sidney.

O gênero foi conceituado pela Escola de Sidney como “processo social organizado em etapas e orientado por propósitos sociais” (MARTIN; ROSE, 2012, p.1). Assim, os diversos gêneros de texto possuem funcionalidade na sociedade e apresentam especificidades próprias. Consoante Martin e Rose (2008), o caráter social dos gêneros está vinculado ao fato de serem produzidos de forma coletiva, cabendo ao escritor ou falante os moldar a depender do interlocutor; ainda, de acordo com os autores, são formados por etapas e também são utilizados com alguma finalidade.

Ainda, para Martin e Rose (2008), o gênero pode ser a respeito de qualquer assunto (campo), ser falado ou escrito (modo) e também pode haver uma igualdade ou distanciamento na relação entre os interlocutores (relação). Nesse sentido, a teoria criada por Halliday propiciou o mapeamento dos gêneros tendo em vista o contexto de cultura; sendo o gênero o responsável pelas conquistas dos objetivos em um determinado contexto situacional.

Martin e Rose (2012) tinham uma grande preocupação com a real possibilidade de a teoria desenvolvida por eles ser de fato aplicada em contexto escolar, de maneira que houvesse a execução legítima dos estudos pelos professores. Para os autores, a ação de mapear os gêneros é relevante, pois, nos trabalhos realizados nas escolas, há a oportunidade de serem produzidas generalizações a partir do modo, do campo e da relação.

Dessa forma, o mapeamento dos gêneros foi percebido como essencial e aconteceu no princípio dos anos oitenta, com o Writting Project (Projeto de Escrita),

quando houve a análise de tipos de textos que circulavam na escola primária pelos estudiosos da Escola de Sidney. Paralelamente, aconteceu o estudo de textos das disciplinas de História e de Geografia da escola secundária. Posteriormente, foram criados pelos teóricos três projetos de letramento, a saber: *Language and Social Power* (Língua e Poder Social), *Write it Right* (Escrever Certo) e *Reading to Learn* (Ler para aprender). Em nosso estudo, lançamos mão do último projeto que focaliza na aprendizagem a partir de estratégias de escrita e de leitura.

Foi a partir das observações realizadas pelos linguistas da Escola de Sidney que ocorreu a instauração do mapeamento dos gêneros. Foi percebido pelos estudiosos que havia falta de critérios a fim de classificar um determinado gênero; resultando, assim, em práticas de ensino defasadas e insatisfatórias. Destarte, a realização do mapeamento dos gêneros foi o princípio de uma imensa pesquisa e, a partir de então, houve a verificação de quais gêneros de texto precisam, efetivamente, ser ensinados na escola. O quadro a seguir apresenta a exposição dos gêneros básicos do EF, mapeados durante o Writing Project.

Quadro 4: exposição dos gêneros de texto básicos do ensino fundamental (*Escola de Sidney*)

	Gênero	Propósito	Estratégias
Estórias	Relato	Relatar eventos	Orientação registro de eventos
	Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação Complicação Avaliação Resolução
	Anedota/episódio	Compartilhar uma reação emocional	Orientação Evento marcante Reação
	<i>Exemplo</i>	Julgar caráter ou comportamento	Orientação Incidente Interpretação
	Descrição	Descrever coisas específicas	Orientação Descrição
Textos factuais	Relatório	Classificar e descrever coisas	Classificação Descrição

	Explicação	Explicar uma sequência de eventos	Fenômeno Explicação
	Procedimento	Como fazer uma atividade	Propósito Equipamento Passos
Argumentos	Protocolo	O que fazer e o que não fazer	Propósito Regras
	Exposição	Argumentar por um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vistas	Problema Lados Resolução

Fonte: Adaptado de Martin e Rose (2012)

Conforme explicitado no quadro, os gêneros de texto possuem finalidades próprias e são agrupados de acordo com as semelhanças. Martin e Rose (2008) ressaltam que cada gênero possui estágios básicos os quais correspondem à metalinguagem da Pedagogia dos Gêneros. De acordo com esse projeto, a criação de generalizações é possibilitada pelo entendimento de gêneros que se reúnem tendo em vista os seus propósitos sociais, o campo, a relação e padrão de discurso.

Na segunda etapa do projeto, *Write it Right* (Escrever Certo), foi ampliado o estudo sobre gêneros de texto voltados para o Ensino Médio, visando facilitar a inserção de jovens dessa etapa escolar em cursos de níveis técnico e superior através da ampliação da competência linguística de tais discentes. De acordo com Martin e Rose (2012), foram agregadas aos gêneros de texto, já explorados no EF, às famílias que circulavam nas disciplinas de História, Geografia, Ciências bem como tecnologias e estudos literários, a saber:

Quadro 5: Segunda etapa Write it Right - O estudo sobre gêneros voltados para o Ensino Médio

	Gêner o	Objetivo	Estágios
Estórias	Relato	Relatar eventos	Orientação registro de eventos
	Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação Complicação Avaliação Resolução
	Anedota/episódio	Compartilhar uma reação emocional	Orientação incidente Reação
	<i>Exemplum</i>	Julgar caráter ou comportamento	Orientação Incidente Interpretação
	Notícia jornalística	Relatar eventos atuais	<i>Lead</i> Ângulos
Histórias	Autobiografia	Recontar eventos da própria vida	Orientação Registro de eventos
	Biografia	Recontar fases da vida	Orientação Registro de eventos
	Relato Histórico	Recontar eventos históricos	Contexto Registro de fases

	Explicação	Explicar fatos históricos	Contexto Explicação de fases
--	------------	---------------------------	---------------------------------

	Histórica		
Explicações	Explicação sequencial	Explicar uma sequência	Fenômeno Explicação
	Explicação condicional	Causas e efeitos alternativos	Fenômeno Explicação
	Explicação fatorial	Explicar múltiplas causas para um efeito	Fenômeno: efeito Explicação: fatores
	Explicação consequencial	Explicar múltiplos efeitos	Fenômeno: causa Explicação: consequência
Procedimentos	Procedimento	Como realizar experimentos e observações	Propósito Equipamento Passos
	Protocolo	Prescrever e proscreever ações	Propósito Regras
	Relato de procedimento	Relatar experimentos e observações	Propósito Método Resultado
Relatórios	Relatório descritivo	Classificar e descrever um fenômeno	Classificação Descrição

	Relatório Classificatório	Classificar e descrever tipos de fenômenos	Classificação Descrição: tipos
	Relatório composicion al	Descrever partes de um todo	Classificação Descrição: partes

Fonte: Adaptado de Martin e Rose (2012)

3.1 A Família dos Argumentos

Recorrentemente, no Brasil, é percebido que grande parte dos estudantes, no final do Ensino Fundamental, apresentam dificuldade para produzir gêneros de texto argumentativos. Segundo Martin e Rose (2012), na escola secundária, os alunos são incentivados a realizar interpretações; lançando mão de opiniões. Nesse período, há uma ampliação da linguagem abstrata; sendo, assim, exigidos novos recursos mentais (MUNIZ DA SILVA, 2015).

Consoante as ideias de Martin e Rose (2012), a fim de que o indivíduo seja capaz de organizar argumentos persuasivos com coerência, as práticas de leitura e de escrita de gêneros de texto argumentativos são cruciais. Nessa direção, os autores (2012) ressaltam que os argumentos e gêneros de texto críticos estão, por definição, contestando outras vozes, mas em mãos habilidosas suas conclusões podem fluir de forma tão natural que parecem incontestáveis.

Conforme exposto no quadro da família de gêneros, os textos argumentativos são divididos em dois, a saber: Exposição e Discussão. No primeiro, há argumentação de um ponto de vista; já, no segundo, ocorre uma discussão de dois ou mais pontos de vista.

O “texto expositivo”, no Brasil, é relacionado ao texto dissertativo expositivo, com a ideia equivocada de que esse gênero é utilizado somente para informar. Entretanto, a visão do gênero Exposição, sugerida por Martin e Rose, se distancia da ensinada em muitos colégios do Brasil. Para os autores, “as exposições apresentam opiniões que devem ser contestadas, sendo utilizados argumentos como suporte”

(MARTIN; ROSE, 2012, p.112). Nesse sentido, em textos dessa natureza, não são apenas expostas informações.

Após a realização do mapeamento de gêneros, houve o estabelecimento de partes regulares em textos expositivos, as etapas; e outras as quais não são obrigatórias, as fases (MARTIN; ROSE, 2012). No quadro a seguir, são expostas especificidades do gênero Exposição:

Quadro 6: especificidades do gênero

Propósito central	Família dos gêneros	Gênero	Propósito	Etapas	Fases
Avaliar	Argumentos	Exposição	Argumentar sobre um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração	Argumento 1, 2 ...

Fonte: Adaptado Rose e Martin (2012)

O gênero Discussão corresponde, no Brasil, aos textos dissertativos argumentativos pelo fato de ocorrer a defesa de pontos de vista através de argumentos. De maneira análogo à Exposição, Martin e Rose (2012) apresentam as etapas e as fases do gênero Discussão. No quadro seguinte, são apresentadas as especificidades desse gênero.

Quadro 7: Etapas e as fases do gênero Discussão

Propósito central	Família dos gêneros	Gênero	Propósito	Etapas	Fases
Avaliar	Argumentos	Discussão	Argumentar sobre dois ou mais pontos de vista	Questão Lados Discussão	lado 1, 2...

Fonte: Adaptado Martin & Rose (2012)

Dessa maneira, grande parte dos gêneros conhecidos na escola como, por exemplo, o artigo de opinião, pertence aos gêneros da família dos argumentos apontado no letramento australiano, tendo como finalidade avaliar questões e pontos de vista (ROSE, 2011). Assim, tal gênero pode ser utilizado a fim ampliar a criticidade entre os alunos em contextos escolares.

Ainda, de acordo com Marques de Melo (2003), o artigo de opinião está inserido nos gêneros da ordem do argumentar pelo fato de expor uma discussão de problemas ou assuntos de relevância na sociedade; havendo um posicionamento a fim de se defender uma ideia. Nesse sentido, evidentemente, textos dessa natureza alargam a capacidade argumentativa de quem os compõem.

Consoante as ideias de Rangel, Gagiardi e Amaral (2014), a ampliação do exercício de argumentar é propiciada através de práticas que desenvolvam a capacidade leitora e escritora dos alunos a partir de textos pertencentes ao gênero artigo de opinião. Isso se dá sobremaneira pelo fato de que os temas sugeridos para elaboração do gênero mencionado estimulam a participação da população em debates; contribuindo, pois, para a formação de opinião a respeito de temas importantes. Nessa direção, práticas de leitura e escrita de artigos de opinião na escola são de grande valia para a formação de cidadãos.

Silva (2018) defende que a análise e a discussão de assuntos do dia a dia promove uma aproximação dos textos com a realidade dos alunos. Também, para o autor, no que concerne à forma, não há um padrão único para a elaboração de um artigo de opinião. Já, no que se refere aos conteúdos, o gênero está vinculado a questões que atingem grande parcela populacional.

O artigo de opinião, como gênero de texto da família dos argumentos, tem sido foco de pesquisas de imensa relevância, a saber: Hilá (2008); Kleiman (2008); Silva (2018); Cardia (2011), entre outros. Os motivos que impulsionam o estudo desse tipo de gênero de texto nas pesquisas elencadas e, inclusive, na nossa são muitos:

- o gênero é veiculado em jornais, revistas e é produzido por um articulista;
- o nosso objeto de estudo, a metáfora gramatical, é um recurso com alto poder argumentativo recorrente em tal gênero;
- é elaborado a partir de temas controversos, os quais supõem diversos pontos de vista;
- o articulista se posiciona a respeito de um determinado assunto; despertando a criticidade e o poder argumentativo;
- pelo fato de se aproximar bastante da dissertação argumentativa, gênero típico do contexto escolar, tem sido bastante explorado;
- é possibilitado, a partir do trabalho com esse gênero, o desenvolvimento de uma linguagem mais elaborada, mais metafórica entre os estudantes.

Assim, subsidiar a formação crítica por meio de gêneros de textos da família dos argumentos em contextos escolares é extremamente eficaz para o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras e escritoras dos alunos. Através da leitura e da produção de textos dessa natureza, o aluno opinará a respeito de um determinado tema com mais competência; tendo maior possibilidade de ser inserido nos diversos contextos sociais. Ainda, para além da escola, esse gênero de texto possui uma funcionalidade real em diversos contextos da sociedade.

3.3 Pedagogia de Gêneros na escola

A Pedagogia de Gêneros foi originada a partir do desenvolvimento de estratégias de ensino baseadas no gênero, realizadas por estudiosos da

Universidade de Sidney, na Austrália. No princípio, esses pesquisadores colocaram em prática um projeto de investigação e intervenção a fim de minimizar as dificuldades de alfabetização de estudantes do ensino fundamental de escolas carentes. De acordo com essa perspectiva, através da linguagem, o ser humano tem acesso ao conhecimento.

Ainda, segundo essa teoria, os estudantes, através da leitura crítica, tornam-se aptos a ter o controle do gênero a partir da prática guiada de leitura (ROSE, 2015). Também, no que diz respeito à metodologia, consoante Rose (2015), são assumidos dois princípios essenciais, a saber: a principal causa dos problemas da educação está vinculada às desigualdades de nível de leitura entre alunos; o segundo seria que as práticas de leitura propiciam a aprendizagem.

A Pedagogia de Gêneros, proposta por Martin e Rose (2008), inicialmente, sofreu influência das teorias de Halliday, de Berneinstei e, ainda, de Painter. Baseados nesses pressupostos teóricos, o ciclo de ensino e aprendizagem foi desenvolvido, evidenciando como deve ser a abordagem do ensino de gêneros de textos nos contextos escolares.

3.3.1 Ciclo de Aprendizagem do Programa Ler para Aprender

No Ciclo de Ensino e Aprendizagem do programa “Ler para Aprender”, são utilizadas práticas de leitura e de ações integradoras entre alunos e professores com o objetivo de promover a melhoria da aprendizagem e da escrita dos discentes nas diversas disciplinas curriculares. Assim, esse programa não se restringe ao desenvolvimento de habilidades referentes apenas à disciplina de Língua Portuguesa.

Ademais, pelo fato de procurar desenvolver a leitura e a escrita com autonomia dos estudantes nas diferentes etapas de ensino, o *Reading to Learn* (Ler para Aprender) possui três níveis de suporte para a leitura e a escrita e nove conjunto de estratégias, como pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 8: Reading to Learn

Nível 1	Preparação para a Leitura	Construção Conjunta	Escrita Autônoma
Nível 2	Leitura Detalhada	Reescrita Conjunta	Reescrita individual
Nível 3	Construção de Períodos	Ortografia	Escrita de Períodos

Fonte: Adaptado de Martin e Rose (2012)

O nível I – formado pelas etapas da Preparação antes da Leitura, da Construção Conjunta e da Escrita Independente. Esse nível está relacionado ao processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares, a de que maneira acontecerá o planejamento do programa de ensino e, ainda, aos procedimentos avaliativos. O início do programa ocorre com a Preparação para a leitura, na qual há uma pretensão de promover o envolvimento da turma da sala de aula nas atividades de leitura e de escrita do gênero escolhido para ser estudado. Essa etapa é introduzida com a interpretação; sendo valorizados os conhecimentos prévios e, inclusive, havendo a verificação das carências dos discentes relativas à compreensão textual.

No próximo momento, é realizada uma mostra a respeito das especificidades do gênero em questão no que diz respeito à estrutura e aos aspectos linguísticos. A etapa da Construção Conjunta tem como foco orientar os alunos a fim de que eles realizem a construção de textos com competência. Ocorre, nesse momento, a seleção de textos que são exemplos do gênero. A partir daí, a turma produz um texto juntamente com o professor, lançando mão da estrutura do texto modelo. Por fim, na etapa da Construção Individual, os alunos escrevem seus próprios textos.

O nível II – formado pelas etapas da Leitura Detalhada, da Reescrita Conjunta e da Reescrita Individual. Nesse nível, é propiciada a proficiência dos estudantes em atividades de leitura de um texto curto, com plena compreensão. A Leitura Detalhada é a etapa que introduz, nela há a seleção de uma parte do texto de leitura. Em seguida, o professor guia os alunos a ficarem atentos às fases e às etapas do gênero selecionado para estudo e às estruturas linguísticas mais complexas. Finalmente, os estudantes são direcionados a realizarem uma Reescrita Conjunta, utilizando o mesmo padrão de linguagem do texto modelo. Após essa etapa, os alunos executam a Reescrita Individual.

Nível III – formado pela Construção do Período, pela Pronúncia e pela Escrita do Período. Nesse nível, há um amplo suporte aos alunos no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de leitura, de escrita e de ortografia.

CAPÍTULO IV

DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, destacamos os procedimentos metodológicos a partir dos quais realizamos esta pesquisa de caráter didático e interventivo. Com esse fim, consideramos, a princípio, o contexto no qual se deu o nosso estudo, bem como os participantes nele envolvidos. Ainda, foram descritas a natureza da pesquisa, assim como foram expostos os procedimentos de análise e a delimitação do *corpus*.

Posteriormente, apontamos o projeto “Ressignificando a leitura e a produção de textos da família dos argumentos”, desenvolvido em turma do 9º ano do EF, o qual foi inspirado no Ciclo de Ensino e Aprendizagem do programa “Ler para Aprender” (Martin e Rose, 2012) proposto pelo letramento australiano discutido na Escola de Sidney.

4.1 Participantes e contexto da pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, situada na cidade de Olinda- PE. Atualmente, a referida instituição de ensino possui nove salas de aula, uma sala para os professores, uma secretaria, uma diretoria, uma biblioteca, uma sala de vídeo, banheiros para os professores e para os alunos, uma cozinha, um refeitório e uma quadra coberta. É válido destacar que há alguns meses a quadra não está sendo utilizada pelo fato de haver necessidade de reparos estruturais.

A escola apresenta precariedade relativa à ausência de ambientes como um laboratório de informática e de ciências. Estão matriculados, no colégio, quinhentos e setenta estudantes distribuídos no ensino fundamental (manhã e tarde), no ensino médio (tarde) e no EJA (noite). De maneira geral, a escola em questão é vista de maneira muito positiva pela comunidade pelo fato de não serem registrados episódios de violência com regularidade durante as aulas; sendo, pois, muito procurada no período de matrículas.

No que diz respeito ao público-alvo da pesquisa, são alunos pertencentes a famílias, em sua maioria, carentes. Esses estudantes além de apresentarem dificuldades financeiras como, por exemplo, relativas à falta de alimentação, passam por diversos conflitos domésticos, a saber: mães que abandonam os filhos ou que são espancadas pelos maridos/companheiros; pais ausentes ou que são viciados em drogas e, inclusive, apresentam agressividade etc. Assim, devido ao contexto de tais discentes, eles enxergam a escola como um lugar de proteção no qual encontrarão apoio, alimentação e tranquilidade.

Participaram do estudo vinte alunos do 9º ano que funciona no período matutino, com idade entre treze e quinze anos. É mister frisar que, na turma selecionada para realização da pesquisa, os alunos têm apresentado problemas relativos à produção escrita e, principalmente, quando se refere a textos da família dos argumentos. Por outro lado, a turma é bastante participativa e assídua e, assim, com imensa possibilidade de êxito no processo de aprendizagem.

A verificação dos problemas mencionados parte das observações de textos produzidos pelos alunos nos instantes destinados a essa prática em sala de aula. Nessas ocasiões, eles têm dado predileção a textos narrativos, lançando mão de uma linguagem menos elaborada. Já, nas atividades de construção de textos argumentativos, ainda se sentem inseguros e isso é evidenciado nas produções: uma linguagem congruente, com baixa complexidade que pouco contribui a fim de que se instaure a argumentação.

Nesse sentido, esperamos que o desenvolvimento dessa pesquisa, de natureza interventiva, traga resultados significativos para os alunos no que tange à elaboração de textos de Exposição e à produção de argumentos. Ademais, pretendemos, inclusive, que a partir do domínio do fenômeno linguístico objeto de nosso estudo, a metáfora gramatical ideacional, os estudantes façam uso de uma linguagem mais elaborada e, desse modo, argumentem com competência, atingindo os propósitos comunicativos inerentes a cada situação.

No que diz respeito às pesquisas voltadas para o campo educacional da língua, Moita Lopes e Cavalcanti (1996) asseveram que há predominância, nas salas de aula de línguas, de práticas de ensino; não havendo, pois, ações de pesquisas de forma satisfatória. Ainda, para os autores, esse fato estaria relacionado ao processo

de formação de docentes voltado quase que exclusivamente às ações de ensino. Nessa direção, os autores pontuam que, por conta disso, recorrentemente, inúmeros professores julgam que pesquisas empreendidas, em sala de aula, têm a finalidade primordial de realizar apontamentos a respeito dos problemas relacionados à escola e aos docentes. Assim, evidentemente, é imprescindível a ocorrência de uma relação de confiabilidade entre os sujeitos participantes da pesquisa e o pesquisador.

De acordo com Flick (2008,p. 85), a construção social do mundo ocorre através de maneiras diversas de conhecimento “ do conhecimento cotidiano à ciência e à arte como distintas ‘modos de concepção do mundo’”. Para o autor, o papel da pesquisa social é analisar essas diferentes formas de concepção do mundo e os esforços produzidos pelos participantes diariamente.

Para Flick (2008), as mudanças ocorridas na sociedade constroem o conhecimento e as ações relacionadas à pesquisa também constituem uma parte da construção social daquilo que encontramos na pesquisa social. Ainda, de acordo com o autor, os participantes, ativamente, promovem a construção das realidades, levando sentindo a eventos e objetos. A pesquisa social, pois, está voltada para as práticas sociais, procurando trazer à tona respostas a respeito de incertezas da sociedade. Esta pesquisa é social pelo fato de ter como finalidade o estudo de textos como gêneros, ou seja, que resultam de práticas sociais.

Nossa pesquisa tem caráter qualitativo, pois busca realizar a interpretação de fenômenos reais através da relação entre a investigação e a construção do conceito, entre a teoria e a análise empírica (BULMER, 1977; FLICK, 2008). Nessa direção, uma pesquisa qualitativa se detém a desvendar fatos construídos socialmente por intermédio da observação.

Para Flick (2008), na pesquisa qualitativa, o texto é um elemento fundamental. Segundo o autor, há a transformação de todos os dados coletados em textos e, posteriormente, ocorrerá a interpretação de tudo que foi reunido durante a investigação. Assim, a pesquisa qualitativa leva a teoria ao texto e traz o texto de volta à teoria.

Portanto, a abordagem desta pesquisa é, primordialmente, qualitativa, voltada para a análise de textos, buscando interpretar e localizar aspectos recorrentes e significativos para o estudo. A metáfora gramatical ideacional foi abordada sob os

aspectos qualitativo. De acordo com Suassuna (2008), nesse tipo de investigação, há uma análise e interpretação dos dados e os mais relevantes contribuem para ampliar a compreensão do fenômeno em questão. Buscamos, portanto, minimizar as lacunas referentes à nossa temática; trazendo contribuições a partir de nosso estudo.

Nessa direção, a pesquisadora analisou uma análise da metáfora gramatical ideacional na construção da argumentação em textos da família dos argumentos veiculados no jornal *Brasil de Fato* e sua relação na produção de gêneros de texto Exposição elaborados pelos alunos envolvidos na pesquisa, tendo em vista as etapas e as fases dos referidos gêneros.

4.2 Delimitação do *Corpus*

Para subsidiar a intervenção pedagógica, o *corpus* para este estudo constitui-se por dois gêneros de texto da família dos argumentos veiculados em jornais (*corpus 1*)⁸ e por 20 gêneros de texto Exposição produzidos por alunos do 9º ano do EF⁹ (*corpus 2*).

O *corpus 1*, quadro abaixo, indica os gêneros de texto veiculados no jornal *Brasil de Fato*. A seleção desse veículo não se deu aleatoriamente, mas sim pela imensa circulação e reconhecimento no país. Os gêneros de texto selecionados para a pesquisa abordam temas de imensa relevância mundial: o desmatamento e as suas consequências para o Planeta e a pretensão do atual presidente do Brasil de não acatar as decisões do STF. Temas como esses possibilitam aos discentes uma ampliação do conhecimento a respeito de graves problemas sociais e, inclusive, a possibilidade real de reflexão e de posicionamento crítico.

O *corpus 2* apoiou estudos de nominalizações referentes a substantivos oriundos de verbos, pelo fato de estarem mais vinculadas ao caráter argumentativo de nossa investigação. Foram selecionados vinte textos da família dos argumentos, Exposição, elaborados pelos alunos a fim de se observar os usos das nominalizações e a funcionalidade argumentativa de tal recurso, bem como de

⁸ O *Corpus1* se encontra em anexo na íntegra - JORNAL BRASIL DE FATO, 2022.

⁹ Todos os comentários produzidos pelos estudantes que formam o *corpus 2* estão em anexo.

verificar a estruturação de tais textos em etapas e fases. Este *corpus* foi produzido durante o projeto de leitura e escrita proposto aqui.

Quadro 9: Gêneros de Textos que formam o corpus I – famílias dos argumentos

Gêneros de Textos	Título	Publicação
GT 1	Inimigos do verde e da vida	JORNAL BRASIL DE FATO, 2022.
GT 2	Em discurso golpista, Bolsonaro avisa que não respeitará decisões do STF	JORNAL BRASIL DE FATO, 2022.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

O gênero de texto 1 (GT-1), do jornal *Brasil de Fato*, nomeado *Inimigos do verde e da vida*, do dia 12/05/2022, foi elaborado por Cida Pedrosa, trata da falta de preocupação do atual governo com as questões ambientais. Temática discutida pelos alunos do EF durante o projeto de leitura e escrita.

Figura 8: GT 1 - Inimigos do Verde e da vida

GT 2 - Em discurso golpista, Bolsonaro avisa que não respeitará decisões do STF	
	Dizer que o governo Bolsonaro é um desastre é chover no molhado. A maioria dos brasileiros e brasileiras concordam com essa assertiva sem pestanejar. No entanto, em alguns setores o problema não parece se resumir a uma simples incapacidade de gestão, mas a uma negligência quase criminosa. Assim tem sido com o meio ambiente. Dias atrás, o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) divulgou que a Amazônia sofreu um

Artigo 01	<p>desmatamento recorde em abril. A floresta perdeu mais de mil quilômetros quadrados em apenas um mês, um aumento de 54% em relação ao mesmo período do ano passado.</p> <p>Os números significam que uma área verde do tamanho da cidade do Rio de Janeiro simplesmente desapareceu do mapa. E o que é mais preocupante: até julho deste ano, a Amazônia pode perder 15 mil quilômetros quadrados de floresta num espaço de um ano (contando a partir de agosto de 2021), segundo projeção do Sistema de Alerta de Desmatamento, se nada for feito para conter a devastação.</p> <p>Mas não é somente a floresta que está sendo ameaçada de morte. Seus principais guardiões, os povos indígenas, também estão na mira dos inimigos do verde e da vida.</p> <p>Os ataques que os yanomamis vem sofrendo são efeito direto do dismantelamento da política de preservação ambiental que teve início logo que Bolsonaro assumiu o poder. O atual governo vem tentando, de todas as formas, legalizar atividades ilegais e com alto potencial de devastação ambiental, como o garimpo em áreas de preservação. É fácil perceber as ações coordenadas nesse sentido.</p> <p>Em fevereiro, Bolsonaro assinou um decreto que estimula a “mineração artesanal” na Amazônia Legal. Um sofisma para disfarçar o que nada mais é senão a permissão para o garimpo predatório em área de preservação. Afinal, pela sua própria natureza, bem sabemos que essa não é uma atividade sustentável. Muito pelo contrário. Deixa um rastro de destruição por onde passa e tem atingido, principalmente, os yanomamis, cujas terras vêm sendo invadidas sistematicamente por garimpeiros</p> <p>Junte-se o decreto do garimpo à flexibilização da posse e do porte de armas, promovida por Bolsonaro, e está pronta a receita do desastre. Sem poder recorrer a órgãos ambientais antes respeitáveis, mas agora entregues a indivíduos sem qualquer compromisso com a questão ambiental, os indígenas, indefesos e invisibilizados, estão entregues à própria sorte. E a Amazônia, nosso maior patrimônio, também.</p>
-----------	---

Fonte: JORNAL BRASIL DE FATO (2022, p.22)

O gênero de texto 2 (GT-02), do jornal *Brasil de Fato*, nomeado *em discurso golpista, Bolsonaro avisa que não respeitará decisões do STF*, do dia 07/06/2022, elaborado por Leonardo Sakamoto, trata da intenção do atual presidente do Brasil de não respeitar o STF.

Figura 9: GT 2 - Em discurso golpista, Bolsonaro avisa que não respeitará decisões do STF

GT 2 - Em discurso golpista, Bolsonaro avisa que não respeitará decisões do STF

Artigo 02	<p>Jair Bolsonaro indicou que não respeitará decisões do Supremo Tribunal Federal durante discurso inflamado no Palácio do Planalto na tarde desta terça (7). A declaração ocorreu logo após a 2ª Turma do STF derrubar a decisão do ministro Kassio Nunes Marques, que havia salvo Fernando Francischini (União Brasil-PR) da cassação por divulgar Fake News sobre o sistema eleitoral.</p> <p>Votaram a favor do deputado estadual, além do bolsonarista Nunes Marques o outro indicado do presidente, o ministro André Mendonça.</p> <p>Ao tratar da questão do marco temporal (a tese de que indígenas só podem reivindicar terras que já eram ocupadas ou disputadas por eles no dia da promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988, ignorando os que estavam expulsos de suas áreas), Bolsonaro afirmou:</p> <p>"O que eu faço se aprovar o marco temporal? Eu tenho duas opções: entrego a chave para o ministro do Supremo ou digo: não vou cumprir." O presidente costuma dar declarações muito semelhantes sobre esse tema para excitar setores do agronegócio a fim de garantir votos ou doações de campanha, como ocorreu em 28 de agosto de 2021 e em 25 de abril deste ano. Mas sempre deixa em aberto o que pode vir a fazer.</p> <p>Desta vez, ele foi além e continuou, para delírio da plateia que o acompanhava: "Eu fui do tempo que decisão do Supremo não se discute, se cumpre. Eu fui desse tempo, não sou mais!"</p> <p>O descumprimento de decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal é um passo para a instalação de um regime autoritário.</p> <p>Como já disse aqui antes, quando se fala em golpe de Estado, a imagem histórica remete a uma fila de tanques descendo de Minas Gerais até o Rio de Janeiro e a imagem moderna aponta para um cabo e um soldado batendo na porta do STF. Mas o uso de tropas é desnecessário. Para um golpe, basta que o Poder Executivo passe a governar no arripio da Constituição, ignorando ordens judiciais e leis.</p> <p>Por exemplo, fazendo de conta que a decisão sobre o marco temporal nunca existiu. O STF, por via das dúvidas, vem empurrando o julgamento com a barriga, em sucessivos adiamentos - o que causa danos aos direitos das populações tradicionais. Bolsonaro, que prometeu não demarcar "um centímetro quadrado" de território em seu governo, sempre teve uma relação agressiva com os povos indígenas quando parlamentar.</p>
-----------	--

Fonte: JORNAL BRASIL DE FATO, (2022,p.10)

4.3.1 Procedimentos de Análise

A análise está dividida em duas partes. A primeira se volta para a estruturação dos gêneros Exposição em etapas e fases, com base na Pedagogia de Gêneros, e a segunda para a análise da função textual da metáfora gramatical ideacional tanto em gêneros de texto veiculados em jornais quanto em gêneros de texto elaborados pelos alunos.

Inicialmente, foi realizada a organização dos gêneros de texto em etapas e fases, conforme o sugerido pela Escola de Sidney. De acordo com Muniz da Silva, as etapas são relativamente estáveis; já as fases são variáveis. O trabalho de organização dos textos em etapas e fases foi penoso devido à escassa existência de

pesquisas a esse respeito. Após a divisão dos textos em etapas, buscou-se a identificação das fases que promoveram o desenvolvimento delas. Foi percebido que há uma maior diversidade de fases do que as sugeridas por Martin e Rose (2012). Assim, lançamos mão de algumas fases sugeridas por Othon Garcia.

Após a análise dos textos em etapas e fases, houve a exposição destes em quadros a fim de facilitar a compreensão. Então, foi realizada uma investigação nos textos e as constatações mais recorrentes e relevantes foram expostas. A descrição da análise não seguiu uma ordem numérica dos textos, foram expostos trechos ou textos completos para evidenciar os fatos significativos percebidos.

Na segunda parte da análise, foram expostas as funções textuais presentes em gênero de texto da família dos argumentos produzido por um especialista. Em seguida, foram utilizados trechos de textos produzidos pelos alunos para evidenciar diferentes funções textuais das nominalizações. Por fim, foi exposto, através de um gráfico, o crescimento da utilização de nominalizações nas produções textuais dos estudantes; demonstrando, desse modo, o percentual encontrado nas primeiras produções e nas últimas.

4.4 Intervenção Didática

Como mencionamos anteriormente, a intervenção didática ocorre por meio um projeto de leitura e escrita para alunos do 9º do EF, intitulado de “Ressignificando a leitura e a produção de textos da família de argumentos” com a finalidade de ampliar a produção de argumentos dos estudantes, o qual contempla três fases, destacadas no quadro a seguir.

Quadro 10: Fases e propósito didático do PROJETO INTERVENTIVO

FASES	PROPÓSITO DIDÁTICO	/H
Socialização	Apresentação das etapas do projeto para os	2h
	estudantes do 9º do EF	

Construção do gênero da família dos Argumentos produzidos por especialistas e a funcionalidade discursiva das metáforas ideacionais	Análise dos textos elaborados por especialistas pela professora pesquisadora.	4h
Oficinas pedagógicas	Oficina 1 – Diagnose	2h
	Oficina 2 – Iniciando o Ciclo	2h
	Oficina 3 - Detalhando a leitura	2h
	Oficina 4 – Nominalizações em foco	2h
	Oficina 5 - Produzindo autonomamente	2h
Análise dos textos de Exposição produzidos pelos estudantes	Análises dos gêneros de texto Exposição elaborados pelos alunos	2h
TOTAL		8h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme exposto no quadro 10, a intervenção didática foi iniciada com a apresentação do projeto “Ressignificando a leitura e a produção de textos da família dos argumentos” aos envolvidos na pesquisa. Essa atividade teve duração de duas horas e ocorreu no auditório da escola na qual foram realizadas todas as ações interventivas.

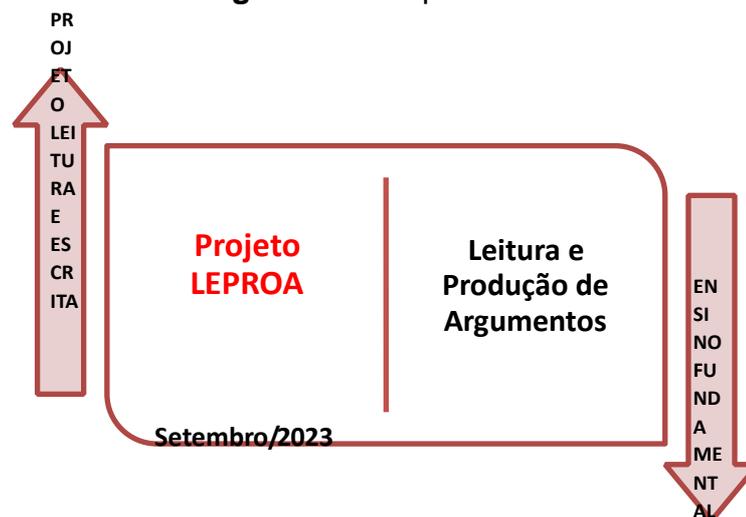
A próxima ação da professora pesquisadora foi analisar os gêneros de texto veiculados no jornal, constituintes do *corpus* I. Essa etapa teve duração de quatro horas e nela a professora pesquisadora analisou a estrutura dos artigos dos gêneros de texto da família dos argumentos com base na Escola de Sidney, organizando-os em etapas e fases e, em seguida, investigou a funcionalidade textual das metáforas gramaticais ideacionais presentes nos gêneros de texto analisados.

O próximo passo foi a execução das cinco oficinas didáticas inspiradas no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (MARTIN; ROSE, 2012) cujo foco central foi ampliar a competência leitora e escritora dos jovens envolvidos na pesquisa através do domínio do gênero da família dos argumentos e da utilização da metáfora gramatical ideacional na construção argumentativa de textos dessa natureza. Por fim, foi realizado pela pesquisadora um estudo dos textos expositivos elaborados pelos estudantes durante a implementação do projeto interventivo.

4.5 Produto didático: coletânea de oficinas

O produto didático apresentado por este estudo será destinado a professores do Ensino Fundamental com finalidade de propiciar a leitura de gêneros da família dos argumentos e sua relação com a produção de argumentos em textos escritos (exemplo Exposição). Nas figuras 10 e 11, explicitamos as cinco oficinas que compõem a Coletânea.

Figura 10 – Capa da Coletânea



Fonte: Organizado pela pesquisadora

Figura 11- Denominação das Oficinas Pedagógica



Fonte : Elaborado pela pesquisadora

No próximo capítulo, serão descritas as ações realizadas durante a aplicação do projeto de intervenção, bem como as análises realizadas no *corpus* I e II.

CAPÍTULO V

EXPERIÊNCIA DIDÁTICA ADVINDA DE GÊNEROS DE TEXTO DA FAMÍLIA DOS ARGUMENTOS: A DESCOBERTA E A PRODUÇÃO DE METÁFORAS

Neste capítulo, apresentamos a experiência didática vivenciada na escola, composta por cinco fases como mencionadas anteriormente:

- I. socialização do Projeto para os alunos do 9º do EF;
- II. leitura e análise dos gêneros de texto da família dos argumentos veiculados em jornais com foco na organização do gênero de textos e na funcionalidade das metáforas gramaticais ideacionais;
- III. descrição das oficinas e reflexão dos resultados obtidos durante as oficinas pedagógicas vivenciadas em turma de 9º ano do EF e sua relação o desenvolvimento dos argumentos escritos;
- IV. estudo dos gêneros de texto Exposição produzidos pelos estudantes durante o desenvolvimento das oficinas.

5.1 Fase 1 – Socialização

A primeira ação desenvolvida na escola foi a apresentação do projeto interventivo para a comunidade escolar (alunos, professores, equipe pedagógica e gestora) a fim de promover uma integração, bem como de estimulá-los. Durante a abordagem a respeito do tema, foi destacada a importância de práticas de leitura e escrita de gêneros de texto argumentativos na sociedade. Por se tratar de um projeto cuja participação era voluntária, o detalhamento das ações aos envolvidos se voltou também para a “Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento” (BRASIL, 1998, p.76).

Após a exposição do projeto, tanto as equipes gestora e pedagógica da escola quanto os alunos mostraram-se favoráveis. Foi iniciada, nos encontros seguintes, a implementação das oficinas pedagógicas.

5.2 Fase 2 - Leitura e análise dos gêneros de texto da família dos Argumentos veiculados em jornais

No primeiro momento, situamos análises dos gêneros de texto pertencentes ao *corpus* I. A análise foi realizada sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional, com base na noção de gênero da Escola de Sidney. O estudo teve como objetivo perceber o papel da metáfora gramatical ideacional na construção da argumentação em gêneros de texto veiculados em jornais e, ainda, investigar a estruturação de gêneros de texto dessa natureza. Primeiramente, é feita uma abordagem a respeito do gênero e, em seguida, a respeito das metáforas gramaticais ideacionais.

O *corpus* I para este estudo é constituído por dois gêneros de texto elaborados por especialistas e veiculados no jornal *Brasil de Fato*: o gênero de texto um (GT01ESP), do jornal *Brasil de Fato*, nomeado *Inimigos do verde e da vida*, produzido por Cida Pedrosa, trata da falta de preocupação do governo de Jair Bolsonaro com as questões ambientais. O gênero de texto dois (GT02ESP), nomeado *em discurso golpista, Bolsonaro avisa que não respeitará decisões do STF*, elaborado por Leonardo Sakamoto, trata da intenção do ex-presidente Bolsonaro de não respeitar o Supremo Tribunal Federal. Temáticas discutidas pelos alunos do EF durante o projeto de leitura e escrita.

Os gêneros de texto analisados tratam de temas relevantes na sociedade, a saber: desmatamento na Amazônia, atrocidades cometidas por políticos. Devido à importância e à presença constante destes assuntos nos diversos meios de comunicação, é crucial a promoção de debates os envolvendo no contexto escolar a fim de despertar nos estudantes a criticidade e a capacidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita em gêneros de texto argumentativos.

5.2.1 Gêneros de texto da família dos argumentos

A definição da família a que cada texto pertence é realizada a partir da percepção do propósito da mensagem. Martin e Rose (2008, p. 17) ressaltam que há gêneros “potencialmente definíveis” e “reconhecíveis aos membros de uma cultura”

nas diferentes culturas. Os autores ainda advertem que os textos possuem diferentes finalidades, entretanto a que se sobrepõe define a que família cada um deles pertence.

Os gêneros de textos selecionados para serem analisados pertencem à família dos argumentos, que têm a função de convencer, julgar, avaliar. De acordo com Martin e Rose (2012), a família dos argumentos possui dois gêneros, a saber: Discussão, que discute dois ou mais pontos de vista e Exposição, que realiza a defesa de apenas um ponto de vista.

A estruturação dos gêneros, segundo a Escola de Sidney, é realizada através de etapas e fases. De acordo com Muniz da Silva (2015), a estrutura global dos textos é propiciada pelas etapas, enquanto o desenvolvimento em sua estrutura global é papel das fases. Por esse motivo, de acordo com a autora, é crucial a identificação das fases, em um texto, a fim de contribuir para as práticas docentes relativas à leitura e à produção de gêneros de texto; impulsionando os alunos, pois, a lançarem mão de padrões similares durante o processo de elaboração de gêneros de texto inseridos nas diferentes famílias.

Para Martin e Rose (2012), as etapas são mais estáveis e realizam a tipificação dos gêneros; já as fases são mais variáveis. A Exposição é constituída pelas seguintes etapas: tese, argumentos e reiteração. A Discussão é composta pelas etapas: questão, lados e resolução. Para realização das análises, utilizamos além das fases sugeridas por Martin e Rose, as propostas por Othon Garcia (1999).

A seleção dos gêneros de texto da família dos argumentos se deu tanto pela fragilidade da maioria dos discentes do 9º ano do EF no que concerne às produções de gêneros textuais desta natureza, bem como pela contribuição das nominalizações na construção da argumentação .

Todos os gêneros de texto pertencentes ao *corpus* I correspondem ao gênero expositivo. A seguir, trecho do *corpus* mostra unicamente um ponto de vista levantado e defendido pelo autor:

Quadro 11: trecho do gênero de texto 1 (CORPUS I)

TRECHO DO GÊNERO DE TEXTO 1 (CORPUS I) INIMIGOS DO VERDE E DA VIDA		
ETAPAS	FASES	
TESE	Declaração	Dizer que o governo Bolsonaro é um desastre é chover no molhado.
	Explicação	Pois a maioria dos brasileiros e brasileiras concordam com essa assertiva sem pestanejar.
	Contraste	No entanto, em alguns setores o problema não parece se resumir a uma simples incapacidade de gestão, mas a uma negligência quase criminosa. (GT01ESP)

Fonte: organizado pela autora.

Neste trecho do gênero de texto (*corpus I*), o autor levanta apenas um ponto de vista a respeito do tema. Para tanto, desenvolve suas ideias, primeiramente, declarando, logo em seguida, traz uma explicação e, ainda, finaliza essa etapa com um contraste.

No Brasil, não é frequente gêneros de texto que levantam dois ou mais pontos de vista, inclusive, os que circulam em veículos de comunicação de massa. No contexto escolar, essa frequência é mais esporádica ainda. Assim, em gêneros de texto argumentativos, elaborados em solo brasileiro, há mormente a defesa de apenas um ponto de vista.

De acordo com Garcia (1999), as evidências são fundamentais para o desenvolvimento dos parágrafos em gêneros de texto Exposição. Tais evidências podem se apresentar como: exemplo, citação, confronto, comentário, analogia e

comparação etc. Na análise do *corpus*, lançamos mão, ainda, de outras categorias que funcionam como fases, sugeridas por Garcia (1999): exemplo, explicação, dados estatísticos, argumento de autoridade, conclusão, proposta, avaliação, descrição, questionamento.

Nos gêneros de texto veiculados em jornais, foi observada a utilização de uma diversidade de fases na construção das etapas pertinentes ao gênero expositivo. A que teve mais recorrência foi a declaração, seguida pela fase explicação. Os textos analisados foram expostos em quadros a fim de facilitar a compreensão. Os quadros estão divididos em três colunas que indicam, respectivamente, as etapas, as fases e, por último, o trecho de cada texto analisado.

A seguir, o gênero de texto 1 (GT01ESP), veiculado em jornal está subdividido em etapas e fases.

Quadro 12: GT 1 (INIMIGOS DO VERDE E DA VIDA)

GT 1 – INIMIGOS DO VERDE E DA VIDA (CORPUS I)		
ETAP A	FASES	
TESE	Declaração	Dizer que o governo de Bolsonaro é um desastre é chover no molhado
	Explicação	Pois a maioria dos brasileiros e brasileiras concordam com essa assertiva sem pestanejar.
	Contraste	No entanto, em alguns setores o problema não parece se resumir a uma simples incapacidade de gestão, mas a uma negligência quase criminosa.
Argumento 01	Exemplos/ dados estatísticos	Assim tem sido com o meio ambiente. Dias atrás, o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) divulgou que a Amazônia sofreu um desmatamento recorde em abril. A floresta perdeu mais de mil quilômetros quadrados em apenas um mês, um aumento de 54% em relação ao mesmo período do ano passado
	Explicação	Os números significam que uma área verde do tamanho da cidade do Rio de Janeiro simplesmente desapareceu do mapa.

	Citação	E o que é mais preocupante: até julho deste ano, a Amazônia pode perder 15 mil quilômetros quadrados de floresta num espaço de um ano (contando a partir de agosto de 2021), segundo
		projeção do Sistema de Alerta de Desmatamento , se nada for feito para conter a devastação .
Argumento 02	Contraste	Mas não é somente a floresta que está sendo ameaçada de morte. Seus principais guardiões, os povos indígenas, também estão na mira dos inimigos do verde e da vida.
	Declaração	Os ataques que os yanomamis vem sofrendo são efeito direto do desmantelamento da política de preservação ambiental que teve início logo que Bolsonaro assumiu o poder.
	Explicação	O atual governo vem tentando, de todas as formas, legalizar atividades ilegais e com alto potencial de devastação ambiental, como o garimpo em áreas de preservação .
	Fato	Em fevereiro, Bolsonaro assinou um decreto que estimula a “ mineração artesanal” na Amazônia Legal.
	Declaração	Um sofisma para disfarçar o que nada mais é senão a permissão para o garimpo predatório em área de preservação .
	Explicação	Afinal, pela sua própria natureza, bem sabemos que essa não é uma atividade sustentável.
	Reiteração	Declaração
Causa		Sem poder recorrer a órgãos ambientais antes respeitáveis, mas agora entregues a indivíduos sem qualquer compromisso com a questão ambiental

	Efeito	Os indígenas, indefesos e invisibilizados, estão entregues à própria sorte. E a Amazônia, nosso maior patrimônio, também. (GT01ESP)
--	--------	--

Fonte: elaborado pela autora.

O gênero de texto *Inimigos do verde e da vida* é constituído pelas seguintes etapas: tese, argumentos um e dois e, por fim, pela reiteração; sendo configurado, pois, como um gênero de texto Exposição. Durante o desenvolvimento de seu projeto de texto, o escritor lança mão de diversas fases, a saber: declaração, citação, contraste, dados estatísticos, exemplo, fato, causa e efeito. Tais fases são utilizadas de forma diversificada e produtiva na construção da argumentação.

Ratificando as ideias defendidas por Martin e Rose (2012), é percebido no gênero de texto analisado que as etapas são mais estáveis e promovem a tipificação de cada gênero. Por outro lado, as fases são mais variáveis e contribuem, grandemente, para o desenvolvimento das etapas nos diversos textos.

A seguir, o gênero de texto 2 (GT02ESP), veiculado em jornais, está subdividido em etapas e fases.

Quadro 13: GT 2 (EM DISCURSO GOLPISTA, BOLSONARO AVISA QUE NÃO RESPEITARÁ DECISÕES DO STF)

GT II (EM DISCURSO GOLPISTA, BOLSONARO AFIRMA QUE NÃO RESPEITARÁ DECISÕES DO STF)		
ETAP A	FASE S	artigo de opinião
TESE	Citação	Jair Bolsonaro indicou que não respeitará decisões do Supremo Tribunal Federal durante discurso inflamado no Palácio do Planalto na tarde desta terça.
	Declaração	A declaração ocorreu logo após a segunda turma do STF derrubar a decisão do ministro Kássio Nunes Marques, que havia salvo Fernando Fracischini (União Brasil-PR) da cassação por divulgar fake news sobre o sistema eleitoral.

Argumento 01	Citação	Ao tratar da questão do marco temporal, Bolsonaro afirmou: “o que eu faço se aprovar o marco temporal? Eu tenho duas opções: entrego a chave para o ministro do Supremo ou digo: não vou cumprir.
	Declaração/avaliação	O presidente costuma dar declarações muito semelhantes sobre esse tema para excitar setores do agronegócio a fim de garantir votos ou doações de campanha.
	Exemplo	Como ocorreu em 28 de agosto de 2021 e em 25 de abril deste ano.
Argumento 02	Declaração	Desta vez, ele foi além e continuou para o delírio da plateia que o acompanhava.
	Citação	“Eu fui do tempo em que decisão do Supremo não se discute, se cumpre, não sou mais!”
	Declaração/avaliação	O descumprimento de decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal é um passo para instalação de um regime autoritário.
	Alusão histórica	Como já disse aqui antes, quando se fala em golpe de Estado, a imagem histórica remete a uma fila de tanques descendo de Minas Gerais até o Rio de Janeiro e a imagem moderna aponta para um cabo e um soldado batendo na porta do STF.
	Contraste	Mas o uso de tropas é desnecessário. Para um golpe basta que o Poder Executivo passe a governar no arripio da Constituição, ignorando ordens judiciais e leis.
	Exemplo	Por exemplo, fazendo de conta que a decisão sobre marco temporal nunca existiu.
	Declaração	O STF, por sua vez, vem empurrando o julgamento com a barriga, em sucessivos adiamentos, o que causa danos aos direitos da população.

Reiteração	Declaração	<p>Bolsonaro que prometeu não demarcar um centímetro quadrado de território em seu governo, sempre teve uma relação agressiva com os povos indígenas quando parlamentar.</p> <p style="text-align: right;">(GT02ESP)</p>
------------	------------	--

Fonte: elaborado pela autora

O gênero de texto *Em discurso golpista, Bolsonaro avisa que não respeitará decisões do STF* é composto pelas seguintes etapas: tese, argumentos um e dois e, por fim, pela reiteração; sendo configurado, portanto, como um gênero de texto Exposição. Durante o desenvolvimento de seu projeto de texto, o escritor utiliza diversas fases, a saber: declaração, citação, contraste, dados estatísticos, exemplo, fato, contraste, causa, efeito. As fases mencionadas fortalecem a tese defendida pelo escritor, contribuindo, assim, para a instauração da argumentação. Para Muniz da Silva (2015), quanto maior o conhecimento da diversidade de fases, maior será a utilização profícua destes elementos nas produções dos mais diversos gêneros textuais.

5.2.2 Análise das Metáforas Gramaticais Ideacionais

Para Halliday (2004), o recurso linguístico mais eficaz para se criar uma metáfora gramatical é a nominalização. Através dele, processos que são habitualmente representados por verbos, e propriedades, frequentemente materializadas por adjetivos, sofrem uma 'rematerialização' metafórica: substantivos passam a assumir uma função que não lhe é própria, materializando processos e propriedades.

Em nossas análises, evidenciamos as nominalizações deverbais devido ao papel textual assumido por tais itens lexicais na construção da argumentação. A seguir, são apresentados alguns exemplos de nominalizações provenientes de verbos pertencente ao *corpus* I.

- a) Um sofisma para disfarçar o que nada mais é senão a **permissão** para o garimpo predatório em área de **preservação**. (GT01ESP)
- b) (...) o **uso** de tropas é desnecessário. (GT02ESP)
- c) (...) em sucessivos **adiamentos**, o que causa danos aos direitos da população. (GT02ESP)
- d) Os **ataques** que os yanomamis vem sofrendo são efeito direto do **desmantelamento** da política de **preservação** ambiental que teve início logo que Bolsonaro assumiu o poder. (GT01ESP)

Como se pôde observar, há vários usos de nominalizações deverbais no desenvolvimento dos gêneros de texto (etapas/fases) nos exemplos dados. Para Halliday (2004), as nominalizações são realizações não congruentes, ou seja, são escolhas menos esperadas, mais complexas. Por outro lado, as realizações congruentes são mais presentes na linguagem informal e, inclusive, na linguagem infantil. Nela não há ocorrência de construções lexicalmente densas, com um maior nível de abstração, como as nominalizações.

O item “b” dos exemplos dados anteriormente servirá como exemplo para análise:

O uso de tropas é desnecessário. (GT02ESP)

Nesse exemplo, uma ideia foi empacotada pela nominalização; sendo necessária, pois, uma maior capacidade de abstração do leitor para a compreensão do enunciado. Quem está praticando? Ao realizar o desempacotamento da ideia contida na nominalização, o trecho poderia ficar da seguinte maneira:

(Alguém) usa tropas desnecessariamente.

Após o desempacotamento das informações, o termo que estava nominalizado passa a estar inteiro com participante e processo. Comparativamente ao segmento inicial, o novo trecho passa a ter mais clareza nas ideias e ser de mais fácil compreensão. A maneira não congruente, pois, exige a ativação da memória discursiva do leitor, diferentemente da forma congruente.

Para Huston (1994), deve-se lançar mão de nominalizações durante a elaboração de gêneros de texto objetivos e imparciais. Evidentemente, quanto mais apresentarem objetividade e neutralidade, os gêneros de texto argumentativos obterão maior credibilidade. Nas produções textuais veiculadas em jornais (*corpus I*), é frequente a presença de metáforas gramaticais ideacionais, as nominalizações. A seguir, apresentaremos uma análise das nominalizações presentes nos gêneros de texto pertencentes ao *corpus I*.

No Jornal Brasil de Fato, o gênero de texto *Inimigos do Verde e da Vida*, do dia 12 de maio de 2022, produzido por Cida Pedrosa, trata do descaso do ex-presidente Jair Bolsonaro com as questões ambientais. Esse gênero de texto, já exposto anteriormente, servirá de base para a análise das nominalizações deverbais (metáforas gramaticais ideacionais) em gêneros de texto veiculados em jornais (*corpus I*).

O desenvolvimento argumentativo é facilitado pela metáfora gramatical ideacional. Esse recurso possui diferentes efeitos : modalidade (juízo de valor), ato de fala, operação cognitiva, apagamento da imagem do ator social, não negociação de sentidos (BASÍLIO, 2007; THOMPSON, 2004). A seguir, apresentaremos algumas funções textuais das nominalizações deverbais.

As nominalizações *destruição, ataques, desmantelamento e devastação* trazem um posicionamento negativo do enunciar em relação ao tema abordado no texto. Desse modo, evidencia-se a multifuncionalidade das nominalizações, elas demonstram “pontos de vista, assinalam direções argumentativas, sinalizam dificuldades de acesso ao referente, recategorizam os objetos presentes na memória discursiva” (KOCH; ELIAS, 2008, p.149). Assim, as nominalizações realizam a avaliação da própria enunciação realizada.

O termo *aumento* é um referente, retrata um objeto. Essa nominalização recupera a informação dada anteriormente “A floresta perdeu mais de mil

quilômetros quadrados em apenas um mês”; sendo, pois, evidente que o *aumento* se refere às perdas sofridas pela floresta. Ao lançar mão dessa nominalização, há um resgate de informações por encapsulamento, com vistas a reduzir a utilização do mesmo termo durante o texto.

Ataques, por sua vez, item nominalizado encapsula informações expressas no parágrafo anterior: *seus principais guardiões, os povos indígenas, também estão na mira dos inimigos do verde e da vida*. Desse modo, a nominalização funciona como um encapsulador anafórico; promovendo, pois, a progressão temática e funcionando como recurso coesivo.

Nesse sentido, o articulista, ao produzir um determinado texto, realiza escolhas e o referente é elaborado textualmente por ele que opera sobre o material linguístico disponível. Nessa direção, a referenciação é uma atividade discursiva muito relevante no desenvolvimento dos textos, pois contribui para a instauração da coesão e, conseqüentemente, da coerência.

A nominalização *desmatamento* traz como efeito discursivo o apagamento da imagem do ator social; não está expresso quem desmatou, uma vez que o ator do processo foi excluído. De acordo com Basílio (2011, p.35), a nominalização “permite expressar a noção verbal em si, sem as amarras dos requisitos gramaticais do verbo”. Daí não será necessário mencionar o participante, pois o processo nominalizado excluirá as desinências número pessoal que o identificam. Essa estratégia argumentativa é bastante recorrente e relevante no contexto jornalístico.

Em outras partes do gênero de texto, o escritor lançou mão de outras nominalizações que retratam o apagamento da imagem do ator social: *ataques, decreto, flexibilização, destruição, devastação, mineração*. Ao fazer estas escolhas, o escritor camuflou o participante da ação; apresentando-o, algumas vezes, em outro trecho do artigo. Ao optar pelo encobrimento dos atores sociais, a metáfora gramatical cumpre uma função muito relevante, pois proporciona uma evidência maior para os significados dos processos materializados em metáforas.

As nominalizações *devastação, desmantelamento, preservação e flexibilização* assumem um *status* de verdade absoluta; não dando a chance ao leitor de realizar uma interpretação, ou seja, não há negociação de sentidos.

A seguir, serão expostas as análises de algumas nominalizações presentes no gênero de texto II (|corpus I): *Em discurso golpista, Bolsonaro avisa que não respeitará decisões do STF*.

O termo *declaração* tem a função de promover a retomada de uma informação exposta anteriormente “Jair Bolsonaro indicou que não respeitará as decisões do Supremo Tribunal Federal”; sendo, portanto, notório que *declaração* faz referência à fala de Jair Bolsonaro. Ao fazer uso dessa nominalização, ocorre um resgate de informações por encapsulamento. O item nominalizado funciona como elemento anafórico que, de acordo com Olímpio (1997, p.32), “mais deixa à mostra, no texto, os bastidores da construção de objetos de discurso pela atividade referencial.” Ainda, para o autor essa, provavelmente, seja uma das funcionalidades com maior recorrência da metáfora gramatical ideacional.

No que diz respeito aos atores sociais, percebe-se que o sintagma nominal *instalação* não cita diretamente que iria instalar um regime autoritário .Portanto, pode-se afirmar que há o encobrimento do participante no discurso. Semelhantemente, o termo “descumprimento” apresenta um participante encoberto = (Jair Bolsonaro).

Os termos *decisão*, *instalação* e *descumprimento* denotam mudanças gramaticais que propiciam alterações semânticas ligadas à abstração da ideia apresentada pela nominalização, quer dizer, implicam conversão de ideias concretas em abstratas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). As nominalizações enumeradas receberam status de entidades que fazem parte do conhecimento compartilhado entre escritor e leitor.

5.3 Fase III: Realização das oficinas pedagógicas

Buscamos, por meio da aplicação de oficinas pedagógicas inspiradas no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (MARTIN; ROSE, 2012), potencializar as habilidades leitores e escritoras dos estudantes através da utilização da metáfora gramatical ideacional na construção de argumentos. O planejamento e a execução do projeto *Ressignificando a leitura e a produção de textos da família dos argumentos* foram

guiados, metodologicamente, pela Pedagogia de Gêneros com base no modelo de integração entre a leitura e a escrita e na relação professor-aluno (MARTIN; ROSE, 2012). As ações planejadas possibilitaram aos aprendizes uma reflexão a respeito da língua em seu funcionamento.

5.3.1 Fase III: Oficina pedagógica 01- Diagnose

Na primeira oficina, com duração de com duração de duas horas, foi proposta uma atividade que funcionou como diagnose (produção individual), conforme apontamos na figura onze.

Inicialmente, a professora conversou com os alunos a respeito do tema que seria abordado durante a aula, o desmatamento. Em seguida, fez alguns questionamentos a respeito do assunto a fim de identificar o nível de repertório dos alunos. O quadro a seguir explicita os questionamentos realizado pela professora pesquisadora e alguns repertórios dos alunos.

Quadro 14: questionamentos e repertórios

QUESTIONAMENTOS	REPERTÓRIOS (EXEMPLOS)
O QUE É DESMATAMENTO?	Aluno 1: “O desmatamento ocorre quando o ser humano não se preocupa com a natureza.” Aluno 2: “É quando a gente tira árvore.” Aluno 3: “É algo ruim.”
CITE CAUSAS DO DESMATAMENTO?	Aluno 6: “Cortar árvores.” Aluno 9: “Destruir a natureza.” Aluno 10: “Falta de preocupação com o meio ambiente.”
QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS DO	Aluno 2: “Causa o aquecimento global.” Aluno 4: “Falta de água.”

DESMATAMENTO PARA O PLANETA?

Aluno 5: “O planeta Terra vai acabar.”

Fonte: a pesquisadora

Após realizar os questionamentos, a professora verificou que os alunos possuíam um repertório mediano sobre a temática, o desmatamento. Foi observado por ela, inclusive, que os alunos demonstravam pouco interesse em gêneros de texto da família dos argumentos, grande parte da turma questionou a professora a respeito da escolha do gênero. Habitualmente, os estudantes dessa etapa escolar têm, em sua maioria, predileção por gêneros textuais narrativos. A fim de motivar os estudantes, a professora ressaltou a funcionalidade de gêneros da família dos argumentos na sociedade.

Em seguida, a professora entregou aos alunos uma folha contendo o o gênero de texto “*Inimigos do verde e da vida*” e, logo após, deu início à leitura com os eles. Após a realização da leitura, os estudantes elaboraram um gênero de texto argumentativo sobre o mesmo tema.

Durante a aplicação da atividade inicial, foram identificadas algumas dificuldades relacionadas à produção textual da família dos argumentos. Alguns alunos, a princípio, chegaram a dizer que não sabiam escrever esse tipo de gênero de texto, outros levantaram inúmeros questionamentos, conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro 15: questionamentos dos alunos

ALUNOS	QUESTIONAMENTOS (EXEMPLOS)
ALUNO 1	Como começar o texto?
ALUNO 4	Não posso produzir uma história com tema livre?
ALUNO 8	Quantas linhas devo escrever?

Fonte: a pesquisadora

Durante os questionamentos dos alunos, a professora procurou estimulá-los a produzirem os textos, entretanto não interferiu muito por se tratar de uma diagnose. Os gêneros de texto iniciais elaborados pelos alunos evidenciaram o que já era percebido durante as aulas: eles apresentavam, em sua maioria, dificuldades relativas à produção de gêneros pertencentes à família dos argumentos. Por outro lado, observou-se que os gêneros de texto retratavam níveis diferentes de proficiência linguística entre os alunos. A seguir, produção textual realizada por aluno, texto 7 (produção inicial).

- 2) Formule um texto no qual você apresente e defenda o seu ponto de vista a respeito do assunto desenvolvido no artigo de opinião lido.

na minha opinião, o desmatamento é desnecessário afetando tanto as pessoas e também os animais, destruindo o seu habitat e fazendo eles migrarem para a cidade e outras regiões. É isso acaba prejudicando ecologicamente. Esse é um assunto que o governo deveria se preocupar mais e se preocupar sobre, principalmente o presidente deveria se importar mais com o desmatamento da Amazônia, e também com problemas que destruíram índios e prejudicam o ambiente.

Uma forma de evitar isso seria acabar leis que permitem desmatamentos, abrigar muitos e abrigar áreas nas florestas para evitar o desmatamento.

Como pôde ser percebido, no gênero de texto 7 (produção inicial), não há uma organização composicional bem estruturada; não são identificadas todas as etapas inerentes aos gêneros de texto Exposição. Ainda, há uso limitado de fases durante a construção das partes do texto. Para Martin e Rose (2012), é necessário o contato com as diversas famílias dos gêneros textuais a fim de que haja uma apropriação das etapas/fases que as compõe e, a partir daí, a produção textual será facilitada. Nessa direção, é papel da escola propiciar aos estudantes o contato com as diversas famílias de gêneros textuais. Para Halliday (2004), é na adolescência que a linguagem abstrata deve ser desenvolvida, entretanto, no exemplo acima, observa-se uma linguagem mais congruente, menos abstrata, com baixa presença de nominalizações, foco de nossa análise.

A partir de então, o Ciclo de Ensino e Aprendizagem começou a ser implantado. Todas etapas do ciclo não foram realizadas, pois, de acordo com Martin e Rose (2012), não há obrigatoriedade de serem seguidas todas as etapas e fases. Utilizamos as seguintes: **preparação para a leitura, leitura detalhada e construção autônoma.**

5.3.2 Fase III: Oficina pedagógica 02- Iniciando o Ciclo

Na **segunda oficina**, com duração de duas horas, o Ciclo de Ensino e Aprendizagem do programa “Ler para Aprender”, proposto por Martin e Rose (2012), começou a ser executado. Primeiramente, os alunos foram levados ao auditório, pois nesse ambiente havia um retroprojetor. A professora entregou um gênero de texto impresso para cada aluno. O gênero de texto utilizado foi (*corpus I*) “*Em discurso golpista Bolsonaro diz que não aceitará decisões do STF*”. Em seguida, a professora o projetou no quadro e realizou a leitura com os alunos. Neste instante foi iniciada a **preparação para a leitura ou desconstrução do gênero**. Para Martin e Rose (2012, p. 148) “a preparação para a leitura é iniciada no nível interpretativo de compreensão, com conhecimento prévio ou o campo que os aprendizes precisam saber para ter acesso ao texto”. Após a leitura do texto, foi iniciada uma discussão a respeito de gêneros de texto da família dos argumentos, destacando a mídia na qual ele foi veiculado e a função sociocomunicativa de gêneros de texto dessa natureza. Houve a exploração, ainda, de quem os escreve e de como eles são estruturados e a que público são destinados.

Nesse instante, portanto, estava sendo efetivada uma abordagem a respeito da noção de registro (Martin e Rose, 2012), destacando o campo (qual o assunto do texto?), a relação (quem eram os interlocutores envolvidos) e o modo (era escrito ou falado?). Ainda, a professora ressaltou o nível de formalidade do gênero de texto. Nessa etapa da oficina, os alunos estavam demonstrando mais interesse.

No próximo momento da oficina, foi dado início à etapa seguinte prevista pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem, a **leitura detalhada**. A professora solicitou aos

alunos a releitura do gênero de texto e, em seguida, realizou alguns questionamentos a fim de identificar os repertórios trazidos pelos alunos, conforme pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 15: questionamentos e repertórios II

Questionamentos	Repertórios (exemplos)
Qual o assunto do texto?	Aluno 5: “fala sobre Bolsonaro.”
	Aluno 7: “diz que Bolsonaro não vai fazer o que o STF quer.”
Qual é a função do STF?	Aluno 1: “fazer leis.”
	Aluno 2: “julgar tudo.”
O que pode acontecer se o presidente não respeitar decisões do STF?	Aluno 3: “o Brasil vira uma ditadura.”
	Aluno 10: “não sei.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Conforme exposto no quadro acima, os alunos apresentaram níveis diferentes de compreensão a respeito do tema, a maior parte deles replicaram o que ouviram falar por alguém ou que foi veiculado em algum meio de comunicação de massa.

Após os alunos responderem às indagações iniciais, houve a exploração de aspectos linguísticos do gênero de texto lido, com destaque para as nominalizações. A professora iniciou uma abordagem sobre esse recurso linguístico, ressaltando a importância que ele tem na composição textual. Em seguida, foi entregue por ela uma folha contendo explicações sobre as nominalizações: definição e alguns exemplos de uso. No quadro a seguir, informações contidas no material entregue aos alunos.

Quadro 16: definição e exemplos de nominalizações

Nominalização:

- atribuição da função de nome a uma palavra de outra classe gramatical. Assim, ocorre nominalização quando se emprega um substantivo no lugar de um verbo.

Exemplos: O governo **constrói** rodovias. A **construção** de rodovias.

A polícia **invadiu** as casas. A **invasão** das casas

Os empresários **atacaram** o governo. O **ataque** ao governo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Após a entrega do material aos estudantes, a professora expos a definição das nominalizações e trouxe alguns exemplos. Após a abordagem, os alunos foram orientados pela professora a formularem enunciados com nominalizações e os projetassem no quadro a fim de que toda turma pudesse participar.

A maior parte dos estudantes conseguiu compreender razoavelmente o conceito acerca das nominalizações e tiveram êxito na atividade prática, entretanto, alguns precisaram de auxílio. Nessa atividade houve interação professor-aluno, conforme sugerido por Martin e Rose (2012), durante a aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

5.3.3 Fase III: Oficina pedagógica 03- Ampliando a leitura

Na terceira oficina pedagógica, foi dada a continuidade à **leitura detalhada**. A professora levou os alunos ao auditório e projetou o gênero de texto um (*corpus* I): “*Inimigos do verde e da vida*”. O texto em questão estava em um quadro (cf. quadro), destacando as etapas e as fases que o compõe com base na Teoria de Gênero da Escola de Sidney. Nesse momento da oficina, a professora fez analogias com outros gêneros de texto muito presentes na vida dos estudantes como, por exemplo, receitas, bulas de remédio, e-mail, a fim de ressaltar as características

composicionais dos gêneros, destacando a importância das etapas na composição da estrutura global de cada texto (MUNIZ DA SILVA, 2015).

Durante a exposição do gênero de texto Exposição, os alunos fizeram alguns comentários positivos a respeito da organização dos textos em etapas/fases, ressaltando que dessa forma ficaria mais fácil de produzir textos com as mesmas características (O aluno 3 comentou: “*assim é mais fácil entender como fazer um texto argumentativo.*”) Para Muniz da Silva (2015), é fundamental o estudo dos gêneros baseado nas etapas e fases que os compõe a fim de que padrões semelhantes de textos sejam alcançados.

O próximo passo da oficina foi a identificação, no texto gênero de texto em análise, dos elementos estruturais dos gêneros expositivos que correspondem às etapas: tese, argumentos e reiteração. Bem como, o reconhecimento das fases que desenvolvem todas as etapas do gênero de texto, a saber: declaração, citação, contraste, avaliação, alusão histórica, fato, proposta etc.

Para tanto, a professora distribuiu canetas coloridas para os alunos e entregou-lhes os gêneros de textos utilizados na aula anterior. A partir daí, os alunos foram orientados a marcar com cores variadas as diferentes fases constituintes do texto. Já as etapas foram circuladas e, ainda, as nominalizações localizadas foram sublinhadas. Todas as atividades foram orientadas pela professora a qual guiou as marcações com o auxílio dos estudantes, à medida que ela ia explicando cada etapa e fase, eles as localizavam no gênero de texto.

As cores não definiram fases específicas, foi necessário apenas que aquelas fossem alternadas e não se repetissem. Ao lado do trecho do texto marcado pela cor, como pôde ser percebido no texto acima, o aluno escrevia o nome da fase correspondente. Já as etapas foram circuladas e os nomes deveriam ser colocados ao lado da marcação. E, por último, as nominalizações foram apenas localizadas. A parte que os alunos fizeram com mais autonomia e segurança foi a identificação das nominalizações tendo em vista a abordagem da oficina anterior. Contudo, no geral, o resultado da atividade foi muito satisfatório em todos os aspectos, houve bastante interação entre a professora e os alunos resultando na aprendizagem dos conteúdos abordados seguindo, mais uma vez, o sugerido por Martin e Rose (2012).

5.3.4 Fase III: Oficina pedagógica 04- Nominalizações em foco

Nessa oficina, foi dada continuidade à **leitura detalhada**. De acordo com Martin e Rose (2012), nesta etapa do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, o professor deve selecionar quais padrões linguísticos devem ser apontados em sala de aula. Assim, foi abordada, durante a aplicação da quarta oficina, o papel textual das nominalizações, foco da pesquisa, na construção de gêneros de texto Exposição. Foi ressaltado, ainda, pela professora a importância que tal recurso linguístico tem na construção de uma linguagem mais elaborada, sobremaneira em textos em que a formalidade é exigida.

No primeiro momento da oficina, a professora projetou no quadro um gênero de texto contendo as principais funções textual das nominalizações, conforme quadro abaixo.

Quadro 17: funções textuais das nominalizações

<p>No que diz respeito à função discursiva, as nominalizações apresentam algumas funções, a saber:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • operação cognitiva (anáfora e catáfora): a fim de evitar a repetição de alguns termos, retomam-se informações por encapsulamento. Ainda se pode fazer uso da metáfora gramatical a fim de sintetizar um discurso;
<ul style="list-style-type: none"> • ato de fala: utilização de uma expressão a fim de produzir uma ação. <p>Há abstração nos atos expressos pelas metáforas gramaticais;</p>
<ul style="list-style-type: none"> • modalidade: devido à ausência de desinências indicadoras de modo e tempo nas nominalizações, tal recurso é percebido como denotador de algo permanente, já previsto.
<ul style="list-style-type: none"> • apagamento da imagem do ator social: a partir da nominalização, há

a possibilidade de a noção do verbo ser expressa, excluindo-se as convenções gramaticais inerentes aos verbos, como, por exemplo, as desinências número-pessoais, denotadoras da figura do ator social. Nessa direção, não é expresso que realizou uma determinada ação uma vez que o ator do processo foi eliminado, o que é uma eficaz estratégia argumentativa percebidas em diversos gêneros jornalísticos

- não negociação de sentidos: através da utilização de nominalizações, o texto pode ser percebido como uma verdade inquestionável e que não admite negociação. A fim de expor a tese do enunciador, esse recurso é muito usual na construção da argumentação.

Fonte: a pesquisadora.

Houve interação professor-aluno durante esse momento da aula no instante em que acontecia um revezamento da leitura das funções das nominalizações. A cada função lida por um estudante, a professora explanava a respeito, dando exemplos retirados do gênero de texto dois (*corpus I*), que já havia sido lido nas aulas anteriores. Para tanto, a professora projetou o texto no quadro alternando com o texto sobre as funções textuais das nominalizações. Os alunos apontavam as nominalizações e todos juntos iam tentando identificar as funções desse recurso linguístico durante todo o texto.

O próximo momento da oficina foi uma atividade a fim de identificar se, de fato, os alunos compreenderam o assunto abordado durante a aula. A professora lançou mão mais uma vez do gênero de texto um (*corpus I*), “*Inimigos do verde e da vida*”. Foram formados grupos com quatro participantes cada e os integrantes das equipes precisaram localizar as nominalizações no gênero de texto e, em seguida, indicar as funções textuais de cada uma delas. O resultado dessa atividade foi muito satisfatório. Apesar das dúvidas que surgiram no decorrer do exercício, percebeu-se que a maior parte da turma já estava conseguindo localizar as nominalizações com facilidade e compreender que cada uma delas pode exercer mais de uma função em um determinado gênero de texto. A função textual que mais chamou a atenção dos alunos foi o apagamento do ator social.

Em suma, os alunos, em sua maioria, conseguiram perceber que as nominalizações são um recurso linguístico bastante eficaz na construção da argumentação em gêneros de texto Exposição. Nessa direção, durante a realização dessa oficina, foi percebido pelos adolescentes envolvidos que há mais ocorrência da metáfora gramatical ideacional em discursos mais formais, ratificando as ideias de Halliday e Matthiensen (2004).

5.3.5 Fase III: Oficina pedagógica 05- Produzindo autonomamente

Na quinta oficina, com duração de duas horas, foi colocada em prática a próxima etapa prevista pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem, a **escrita autônoma**. A professora levou algumas sugestões de temas, com relevância na sociedade, para que os alunos escolhessem sobre qual deles desenvolveriam seus textos individualmente. Após uma conversa entre eles, decidiram escrever a respeito do preconceito racial, pois, segundo eles, é algo muito presente em suas vidas. A professora orientou os estudantes a utilizarem as etapas e fases próprias dos gêneros de texto Exposição, ressaltando a função social, as especificidades linguísticas e composicionais de gêneros dessa natureza. Ainda, foi evidenciado pela professora a importância das nominalizações no desenvolvimento argumentativo de sua produção textual.

Os alunos apresentaram mais segurança ao realizar a atividade; não se mostrando, pois, resistentes a gêneros de texto argumentativos. A professora distribuiu folhas de redação, contendo trinta linhas e deu as orientações para que eles realizassem a atividade obedecendo aos padrões discursivos dos gêneros de texto estudados durante o desenvolvimento das oficinas. A seguir, uma mostra da produção textual autônoma de um dos alunos envolvidos na pesquisa, texto nove (produção autônoma).

1	Há grande discussão sobre o racismo em nossos meios,
2	pois ainda há casos desse mal atualmente. Até mesmo crianças sof-
3	rem por causa do racismo por conta da cor de sua pele e ocorrem
4	em todos os lugares, ambientes. Mesmo que hoje leis, essa prá-
5	tica discriminatória ainda existe.
6	Por que julgam a pessoa por causa da cor de pele? Ou a
7	origem e as condições da pessoa? Em qualquer lugar do mundo, há
8	discriminação por causa da sua cor de pele. Existem alguns filmes
9	e séries que mostram o racismo como por exemplo "Todo mundo odeia
10	o Chris" em que há várias cenas sobre o racismo.
11	Há percepção de racismo no mundo inteiro, inclusive
12	no futebol. Por exemplo, há jogadores negros chamados
13	de "macacos". Também houve a ocorrência de um caso aqui no Bra-
14	sil, no hipermercado Carrefour, que adotou comportamentos racistas
15	desde 2009. Naquele caso, ocorreu o espancamento de um homem
16	negro, em Ocasão, Jamuário Alves de Santana. A alegação do Carre-
17	-foum foi de Jamuário de que Jamuário estava tentando roubar um
18	Carro. Detalhe: o carro era do próprio Jamuário.
19	O racismo tem sido um grande problema desde a
20	era Colonial e escravista. Uma pesquisa publicada em
21	2011 indicam que 69,7% dos brasileiros consideram que a raça
	interfere na qualidade de vida dos cidadãos. Devia haver leis
	que proíbem qualquer ato discriminatório racista, e devia ha-
	ver mais reflexões das pessoas quanto a suas ações para que
	deixem de cometer tais atos.

No gênero de texto 9, percebe-se que o aluno lançou mão de etapas e fases importantes para a construção de um gênero de texto Exposição. Há, entretanto, nele a utilização de uma etapa inerente a gêneros de textos Discussão, a Resolução. De acordo com a classificação dos gêneros da família dos argumentos, os gêneros de texto Exposição são compostos pelas seguintes etapas: tese, argumentos e reiteração (MARTIN; ROSE, 2012) e têm como principal característica a defesa de apenas um ponto de vista. Já, no que concerne às nominalizações, foi percebida uma diversidade de uso desse recurso linguístico, a saber: *discussão*, *prática*, *discriminação*, *repercussão*, *ocorrência*, *espancamento*, *alegação* etc. Esse fato chama a atenção para o resultado satisfatório após a aplicação das oficinas. Nesse gênero de texto, claramente, as nominalizações exerceram diferentes funções textuais na construção da argumentação e, inclusive, tornaram a linguagem mais abstrata, elaborada ratificando as ideias de Halliday e Matthiessen (2014).

5.4 Estudo dos gêneros de texto Exposição produzidos pelos estudantes durante o desenvolvimento das oficinas

Nesta seção, expomos análises dos gêneros de texto pertencentes ao *corpus* II. Tais análises foram guiadas sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional, com base na noção de gênero da Escola de Sidney. O estudo teve como finalidade perceber o papel da metáfora gramatical ideacional na construção da argumentação em gêneros de textos elaborados pelos estudantes envolvidos na pesquisa e, ainda, investigar a estruturação de gêneros de texto dessa natureza.

O *corpus* II para este estudo é constituído por vinte textos elaborados por alunos do 9º do Ensino Fundamental, participantes da pesquisa, produzidos durante a aplicação do projeto interventivo “Ressignificando a leitura e a produção de textos da família dos argumentos”. É mister salientar que o *corpus* II é formado por dez textos elaborados pelos alunos durante a aplicação da diagnose; sendo, pois, produções iniciais, e por 10 textos elaborados pelos alunos durante a aplicação da última oficina. A finalidade de serem investigados textos de momentos antagônicos da oficina foi perceber os possíveis progressos dos discentes ao longo da aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

5.4.1 Gêneros de texto Exposição elaborados pelos alunos

Na análise do *corpus*, igualmente aos gêneros de texto pertencentes ao *corpus* I, nos baseamos na noção de gênero da Escola de Sidney; tais produções textuais foram, portanto, divididas em etapas/fases e foram expostas em quadros a fim de facilitar a visualização.

Os gêneros de texto produzidos pelos alunos foram divididos em produção inicial e produção autônoma. A primeira elaboração funcionou como uma diagnose e evidenciou algumas dificuldades dos alunos referentes à produção de gêneros de texto da família dos argumentos. Primeiramente, pela resistência em fazê-lo e, secundamente, pelas limitações durante a produção, possivelmente, relacionadas ao pouco contato com gêneros dessa natureza. Consoante às ideias de Martin e Rose

(2012), julgamos que o contato com o gênero é fundamental no processo de apropriação das diferentes etapas e fases que o compõem.

Nas produções iniciais dos discentes, foram encontradas apenas algumas fases na construção das etapas pertinentes aos gêneros de texto Exposição. A que apareceu mais recorrentemente foi a ‘declaração’, seguida pela fase ‘explicação’, conforme se percebe no exemplo a seguir.

Quadro 18: Gênero de texto 6 (produção inicial)

GÊNERO DE TEXTO 6 (PRODUÇÃO INICIAL)		
ETAPAS	FASES	
TESE	Declaração	Na minha opinião, todo esse desmatamento é um problema.
	Contraste	Mas tem muitas soluções para esse problema.
	Declaração	O primeiro e principal deles é a qualificação.
Argumento 01	Proposta	Deveriam contratar pessoas mais qualificadas.
	Explicação	Que consigam achar fontes melhores de conseguir recursos.
	Declaração	O segundo problema, as mentiras.

Argumento 02	Explicação	Além de fazerem todo esse desmatamento, também espalham mentiras tanto para pessoas mais velhas quanto para crianças. Mostrando métodos que não funcionam e negando acusações. (GT06INI)
--------------	------------	---

Fonte: organizado pela autora.

No gênero de texto 6 (produção inicial), o autor utiliza mais declarações e explicações no desenvolvimento da estrutura global. Percebe-se a ausência de fases muito relevantes na construção da argumentação. Esse fato demonstra baixa competência do autor ao construir o gênero de texto Exposição. Nessa direção, fico notória, na maior parte das produções textuais iniciais elaborados pelos estudantes, uma limitação na utilização de fases durante a construção das etapas pertinentes a gêneros dessa natureza.

Todos as elaborações textuais produzidas pelos estudantes são caracterizadas como gêneros de texto Exposição, pois, de acordo com Martin e Rose (2012), nelas há defesa de apenas um ponto de vista durante a construção da argumentação. A seguir, trecho de gênero de texto Exposição elaborado por aluno.

Quadro 19: Trecho do gênero de texto 7 (produção inicial)

TRECHO DO GÊNERO DE TEXTO 7 (PRODUÇÃO INICIAL)		
ET APAS	FASES	ARGUMENTOS/COMETÁRIOS
SE TE	Declaração	Na minha opinião, o desmatamento é desnecessário.
	Explicação	Pois afeta tanto as pessoas quanto os animais, destruindo o seu habitat.
	Conclusão	Por isso, acaba prejudicando ecologicamente. (GT07INI)

Fonte: organizado pela autora.

Neste trecho do gênero de texto 7, o autor expõe claramente o seu único ponto de vista a respeito do assunto. Para construção da tese, utiliza três fases: declaração, explicação e, por último, a conclusão. Em todas as produções textuais pertencentes ao *Corpus II*, tanto as produções iniciais quanto as produções autônomas, há a defesa de apenas um ponto de vista. Nesse sentido, todos são configurados como gêneros de texto Exposição.

Os gêneros de texto analisados pertencentes ao *corpus I* apresentam todas as etapas do gênero expositivo (tese, argumentos e reiteração), contudo os pertencentes ao *corpus II* apenas não possuem, em sua totalidade todas as etapas inerentes a textos expositivos, como o texto seis (produção inicial). Nas produções textuais dos alunos (*corpus II*), foi observada, em sua maioria, a utilização da etapa Resolução, própria do gênero de texto Discussão, conforme pode ser observado no texto a seguir.

Quadro 20: Gênero de texto 4 (produção inicial)

GÊNERO DE TEXTO 4 (PRODUÇÃO INICIAL)		
ETAPAS	FASES	ARGUMENTOS /COMENTÁRIOS
TESE	Declaração	O desmatamento na floresta vem sendo um problema bem antigo.
	Explicação	Isso causa vários problemas aos seres humanos, e principalmente aos animais de origem.
	Declaração/avaliação	Na minha opinião os yanomamis vem sofrendo essas consequências por culpa do poder político.
Argumento 01	Fato	Vários povos indígenas vêm sofrendo ameaça de morte e também de perder a moradia
Argumento 02	Declaração	Em tempos de eleição, como agora, se deve ter certeza em quem votar.
	Declaração	Conflitos são criados por conta da política, brigas entre eleitores vêm acontecendo
Resolução	Proposta	Uma boa proposta para o fim disso, na minha opinião, seria eleitores melhores que cumprissem com as suas promessas. (GT04INIC)

Fonte: elaborado pela autora

No gênero de texto 4 (produção inicial), há a defesa de apenas um ponto de vista; se configurando, pois, como um gênero de texto Exposição (MARTIN; ROSE, 2012). Entretanto, durante a construção da estrutura textual, o autor lançou mão da etapa resolução, própria de gêneros de texto Discussão. Esse fato chama atenção para o motivo que pode ter levado os discentes a, em sua maioria, inserirem a etapa resolução às suas produções. Isso ocorreu, provavelmente, pelo fato de serem impulsionados, desde o primeiro contato com gêneros de texto argumentativos, a seguirem o padrão exigido pelos exames de seleção para ingresso a universidades públicas e privadas. Habitualmente, em tais testes, há uma pontuação significativa na elaboração de uma resolução com uma proposta bem completa.

Nas produções autônomas dos alunos, após a aplicação das oficinas didáticas, foi observada uma ampliação da utilização de fases, conforme pode ser percebido no exemplo a seguir.

Quadro 21: Gênero de texto 1 (produção autônoma).

ETAPAS	FASES	
TESE	Declaração	No Brasil, as causas do racismo podem ser associadas, principalmente, à longa escravização de povos de origem africanas.
	Explicação	Quando tais povos foram libertos no meio social não houve nem a permissão de que pudessem ter acesso ao mercado de trabalho.
Argumento 01	Fato	No começo da pandemia houve o caso do assassinato de George Floyd, que motivou o movimento “Black Lives Matter”.
	Explicação	Esse acontecimento ocorreu em Minneapolis, nos Estados Unidos. George era um homem negro que foi asfixiado pelo policial Dereck Chauvim..
	Conclusão	O ato foi filmado e percorreu em diversos países, o que causou manifestações . Culminou na acusação por homicídio culposo, com sentença de 20 a 25 anos na prisão.
Reiteração	Conclusão	Portanto, podemos ver que uma manifestação pode ajudar em casos de racismo.
	Contraste	Porém nem sempre tem visibilidade e às vezes são até mesmo ignorados. (GT01AUT)

Fonte: organizado pela autora.

No gênero de texto 1 (produção autônoma), o autor trouxe para a construção de sua argumentação uma diversificação maior de fases, a saber: declaração, explicação, fato, conclusão e contraste. A ampliação do uso de fases é fundamental no desenvolvimento do gênero de texto (MUNIZ DA SILVA, 2015).

A seguir, outro exemplo das produções textuais dos discentes, após a aplicação do projeto interventivo, demonstra a diversidade das fases na construção das etapas

Quadro 22: Gênero de texto 5 (produção autônoma)

GÊNERO DE TEXTO 5 (PRODUÇÃO AUTÔNOMA)		
ETAPAS	FASES	
TESE	Declaração	Nos últimos tempos, tem havido um grande crescimento da prática de racismo.
	Efeito	Trazendo vários casos de morte em todo o mundo.
	Declaração	Os casos de racismo têm aumentado sem parar.
	Dados estatísticos	Em São Paulo, os crimes de racismo tiveram um aumento de 25% comparado a 2021.
Argumento 01	Declaração	Os casos de assassinatos de negros, muitos são feitos pelos próprios policiais no Brasil.
	Dados	Cerca de 78% dos brasileiros negros afirmam que sofreram racismo.

	Evidência	Ficam sendo marcados ao entrar numa loja só pela sua cor ou jeito de se vestir.
Argumento 2	Declaração	Até mesmo nas escolas tem casos de racismo com as crianças.
	Explicação	Chamando os colegas de pretinho, cabelo ruim, macacos entre outros.
	Contraste	Mas esse tipo de coisas na escola não são vistas como crime racial e sim como bullying.
	Exemplo	Um caso que houve repercussão foi o de João Alberto.
Resolução	Proposta	Para diminuir esses casos, deveria primeiramente ocorrer uma mudança na polícia, realizando a expulsão de todos aqueles policiais que são racistas. (GT05AUT)

Fonte: organizado pela autora.

O autor da produção textual 5 (produção autônoma) empregou um número maior de fases na construção das etapas inerentes ao gênero Expositivo em relação a sua produção inicial. Foram usadas, na elaboração desse gênero de texto, as seguintes fases: declaração, efeito, dados estatísticos, evidência, explicação, contraste, exemplo e proposta. Entretanto, a declaração ainda é a fase que aparece com mais recorrência.

5.4.1.1 Algumas considerações sobre os gêneros de texto

Os gêneros de texto, veiculados em jornais, apresentam todas as etapas próprias do gênero expositivo e, no desenvolvimento destas, há uma presença diversificada e produtiva de fases; contribuindo, assim, para a construção da argumentação. Por outro lado, nas produções textuais iniciais dos alunos (diagnose/*corpus* II),

há uma ocorrência limitada de fases na elaboração das etapas do gênero Exposição. Contudo, após a aplicação do projeto de intervenção, nas produções textuais autônomas dos discentes, houve uma ampliação da utilização de fases no desenvolvimento da estrutura global.

Outro ponto de extrema relevância foi o uso da etapa Resolução, própria de gêneros de texto Discussão, na maior parte dos gêneros Exposição elaborados pelos alunos. Em tais produções textuais, ocorreu a defesa de um único ponto de vista; sendo configurados, portanto, como gêneros de texto expositivo. De acordo com Martin e Rose (2012), estes gêneros apresentam as seguintes etapas: tese, argumentos e reiteração. Desse modo, grande parte dos gêneros de texto Exposição produzidos pelos alunos divergiram em parte da caracterização proposta pelos autores.

5.4.2 Análise das Metáforas Gramaticais Ideacionais nos gêneros de texto dos alunos

Para Thompson (2004), recorrentemente, as nominalizações deverbais perdem o agente do processo, transformando-o em 'coisa'. Ademais, os processos nominalizados perdem as desinências indicativas de tempo e modo. Assim sendo, a utilização das nominalizações busca trazer o estabelecimento de verdades absolutas não relacionadas ao tempo; funcionando, desse modo, como um recurso importante.

É fundamental lançar mão de nominalizações durante a elaboração de gêneros de texto objetivos e imparciais (HUSTON, 1994). Obviamente, quanto mais apresentarem objetividade e neutralidade, os textos argumentativos obterão maior credibilidade. Nos gêneros de texto veiculados em jornais (*corpus I*), é frequente a presença de metáforas gramaticais ideacionais, as nominalizações. Já, nas primeiras produções dos alunos, observou-se um uso menos frequente desse relevante recurso linguístico. A seguir, apresentamos uma produção textual inicial elaborada por um aluno, gênero de texto 7.

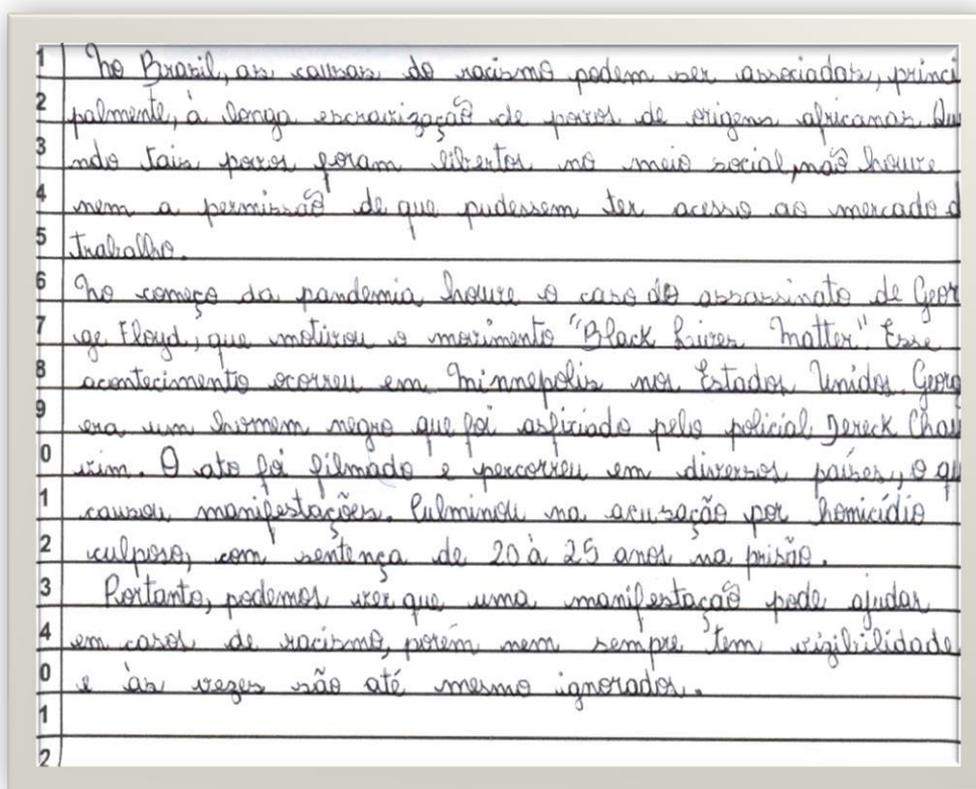
2) Formule um texto no qual você apresente e defenda o seu ponto de vista a respeito do assunto desenvolvido no artigo de opinião lido.

O desenvolvimento levou muitas espécies a vida humana e também as próprias espécies, porque, como todos sabem, nós humanos utilizamos os recursos para sobreviver, então é com eles que nós conseguimos "a elegância".
 Esse elegância é o ar que todos nós utilizamos para sobreviver e por isso todos nós sabemos que se a gente cortar os cabelos, sem replantar de volta, nós temos um cabelo similar um todo o mundo porque com o tempo, já vai a falta de todo o elegância do mundo e todos nós conhecemos.
 Nós já sabemos que existem várias boas e várias ruins no mundo, que os cabelos replantam depois de cortar os cabelos e por isso que se fosse multado todos os países que cortam e depois não replantam os cabelos com um valor alto, porque se todos os países que gostam esse mal gostam também com esse valor, elas não têm a importância de valor e valor de tudo antes de ganhar um valor.
 Eu sei que o que eu vou falar agora é sobre mais um que todos sabem que a nossa sociedade é muito grande e por isso todos nós, então por isso não vamos com ela porque ela é um "mundo" global.
 "A vida dos nossos cabelos imperitum sim"

Thompson (2004) assevera que a metáfora gramatical amplia a capacidade de significado linguístico pelo fato de reorientar os elos entre significados e palavras. Nessa direção, através desse recurso linguístico, o texto se torna mais abstrato, mais denso lexicalmente e, portanto, menos congruente. Entretanto, durante a

elaboração do texto 7 (produção inicial), o estudante lança mão de uma linguagem mais congruente, menos elaborada. Esse fato chama a atenção para a quase ausência de nominalizações durante todo o texto, o escritor só repetiu o lexema “desmatamento”, tema da proposta, e usou o termo nominalizado “abalo”.

Semelhantemente ao gênero de texto 7 (produção inicial), as demais produções textuais iniciais dos alunos apresentaram um número limitado de nominalizações. Já, em suas produções autônomas, foi percebida uma ampliação da utilização desse recurso linguístico, conforme pode ser percebido no exemplo abaixo, gênero de texto 1 (produção autônoma).



No gênero de texto 1 (produção autônoma), percebe-se uma linguagem mais abstrata, menos esperada e com uma maior densidade lexical devido à utilização de uma diversidade de nominalizações, a saber: *permissão*, *acesso*, *assassinato*, *movimento*, *acontecimento*, *manifestações*, *acusações* etc. Tais termos nominalizados contribuíram para a construção de um gênero de texto com uma linguagem mais elaborada ; adequando-se ao gênero de texto expositivo no qual a

formalidade é exigida. Ainda, para Halliday (2009), através da utilização da metáfora gramatical ideacional, realizada através da nominalização, ocorre o aperfeiçoamento da linguagem, como é percebido no gênero de texto exposto.

Após a aplicação das oficinas pedagógica do projeto interventivo, nos gêneros de texto finais elaborados pelos alunos (produções autônomas), foi percebida uma recorrência da utilização de nominalizações, como foi exposto no gênero de texto 1. Esse recurso linguístico desempenhou várias funções textuais, sobremaneira, nas produções autônomas dos estudantes. A seguir, são apresentadas algumas nominalizações e suas respectivas funções textuais em trechos de gêneros de texto produzidos autonomamente pelos alunos.

Quadro 23: Gênero de texto 6 (produção autônoma)

TRECHO DO GÊNERO DE TEXTO 6 (PRODUÇÃO AUTÔNOMA)		
ETAPAS	FASES	
	Conclusão	Esse tipo de atitude influencia os outros a fazerem o mesmo por causa da idolatria e de darem atenção a essas pessoas. (GT06AUT)

Fonte: organizado pela autora.

Quadro 24: texto 07 (produção autônoma)

TRECHO DO TEXTO 07 (PRODUÇÃO AUTÔNOMA)
--

ETAPAS	FASES	
	Explicação	O racismo é o preconceito e a exclusão social das pessoas com base no seu tom de pele. (GT07IND)

Fonte: organizado pela autora.

Nos trechos analisados, não aparecem os agentes dos processos nominalizados. No primeiro exemplo, o item nominalizado *idolatria*, pelo fato de não trazer a ideia de tempo e modo consigo, bem como pela exclusão do agente da ação, torna o ato de idolatrar como uma verdade inquestionável, irrefutável. Igualmente, no segundo seguimento, há a exclusão da imagem do ator social da ação de excluir, transformando-a em um substantivo; não trazendo, portanto, a ideia de tempo nem de modo. O processo revelado através de um substantivo passa a ser mais importante do que quem o pratica.

A seguir, no trecho de um gênero de texto elaborado por um aluno, há um exemplo de nominalização sendo usada como recurso coesivo.

Quadro 25: Gênero de texto 8 (produção autônoma)

TRECHO DO GÊNERO DE TEXTO 8 (PRODUÇÃO AUTÔNOMA)		
ETAPAS	FASES	

	Declaração	Até crianças sofrem por causa do racismo por conta da cor de sua pele e acontece em todos os lugares. Mesmo que haja leis essa prática discriminatória ainda existe. (GT08IND)
--	------------	--

Fonte: organizado pela autora.

A metáfora gramatical ideacional *prática* é motivada textualmente pelo encapsulamento de informações dadas anteriormente a respeito do racismo. Ao lançar mão de tal recurso, o escritor promove a instauração da coesão. Para Antunes (2010), a construção da argumentação é realizada a partir da utilização de recursos coesivos como, por exemplo, da nominalização. Nesse sentido, o uso de itens nominalizados com função coesiva promove o estabelecimento argumentativo dos gêneros de texto.

No que diz respeito ao ator social, verifica-se que o termo nominalizado *prática* encobriu quem pratica o racismo; deixando implícita essa informação. Portanto, caberá aos leitores desvendar quem seriam esses atores. O enunciador não quis fazer menção ao ator, contudo teve intenção de marcar o processo como acabado.

No trecho a seguir, há a utilização de mais algumas nominalizações que produzem alguns efeitos textuais.

Quadro 26: Gênero de texto 9 (produção autônoma)

Fonte: organizado pela autora.

TRECHO DO GÊNERO DE TEXTO 9 (PRODUÇÃO AUTÔNOMA)		
ETAPAS	FASES	

Argumento 02	Declaração	Há repercussão de racismo no mundo inteiro, inclusive no futebol.
	Exemplo	Por exemplo, há ofensas a jogadores negros chamados de macacos. Também houve a ocorrência de um caso no Brasil , no hipermercado Carrefour, que adota comportamentos racistas desde 2009. Naquele ano, aconteceu o espancamento de um homem negro em Osasco, Januário Alves de Santana. (GT09IND)

Os itens nominalizados *repercussão*, *ofensas*, *ocorrência*, *comportamentos* e *espancamentos* implicam mudanças gramaticais, de maneira que, recorrentemente, é preciso desempacotar as nominalizações a fim de que consigamos entender a alteração na estrutura lógica do texto, bem como a alteração léxico-gramatical. Para Martin e Rose (2003), o desempacotamento de metáforas gramaticais ideacionais pode ajudar a entender como a realidade é construída por elas, além de ser uma excelente estratégia para ensinar aos alunos como elas funcionam, conforme pode ser percebido no trecho abaixo.

O *espancamento* de um homem negro em Osasco. (GT09AUT)

Essa nominalização evidencia uma mudança gramatical pelo fato de a metáfora gramatical ter exigido o artigo com a função de determinante nominal, e a introdução da preposição para iniciar o sintagma nominal *homem negro* que age como complemento nominal. Ao efetuar o desempacotamento da metáfora através da utilização do verbo *espancar*, torna-se evidente a importância da explicitação do ator, o que não ocorre na produção metaforizada. Desse modo, fica claro que o

enunciador lança mão de metáforas gramaticais ideacionais com a finalidade de promover o encobrimento do ator social, não somente pelo fato dessa informação alguma vezes ser evidente, bem como pelo fato de o escritor não ter interesse nenhum em revelá-la.

As nominalizações *repercussão* e *ocorrência* denotam verdades inquestionáveis; não abrindo espaço para o leitor trazer outra interpretação. Já o item nominalizado *ofensas* apresenta, no plano discursivo, status de informação defendida pelo escritor. A seguir, mais um trecho de texto produzido por um aluno.

Quadro 27: Gênero de texto 10 (produção autônoma)

TRECHO DO GÊNERO DE TEXTO 10 (PRODUÇÃO AUTÔNOMA)		
ETAPAS	FASES	
	Declaração	Essa prática não é útil para a
Argumento 01		sociedade em geral.
	Exemplo	Como exemplo tem o caso de George Floyd, no que ele falava nas suas últimas palavras que eram “não consigo respirar” enquanto o policial pressionava o pescoço dele contra o asfalto quente.
	Declaração	Houve repercussão desse caso na mídia.
	Explicação	Pois o George era um homem negro e o policial era um homem branco.

Resolução	Proposta 01	<p>Para haver a diminuição dessas práticas, as leis devem ser mais rígidas com relação a esse tipo de acontecimento.</p> <p style="text-align: right;">(GT10AUT)</p>
-----------	-------------	--

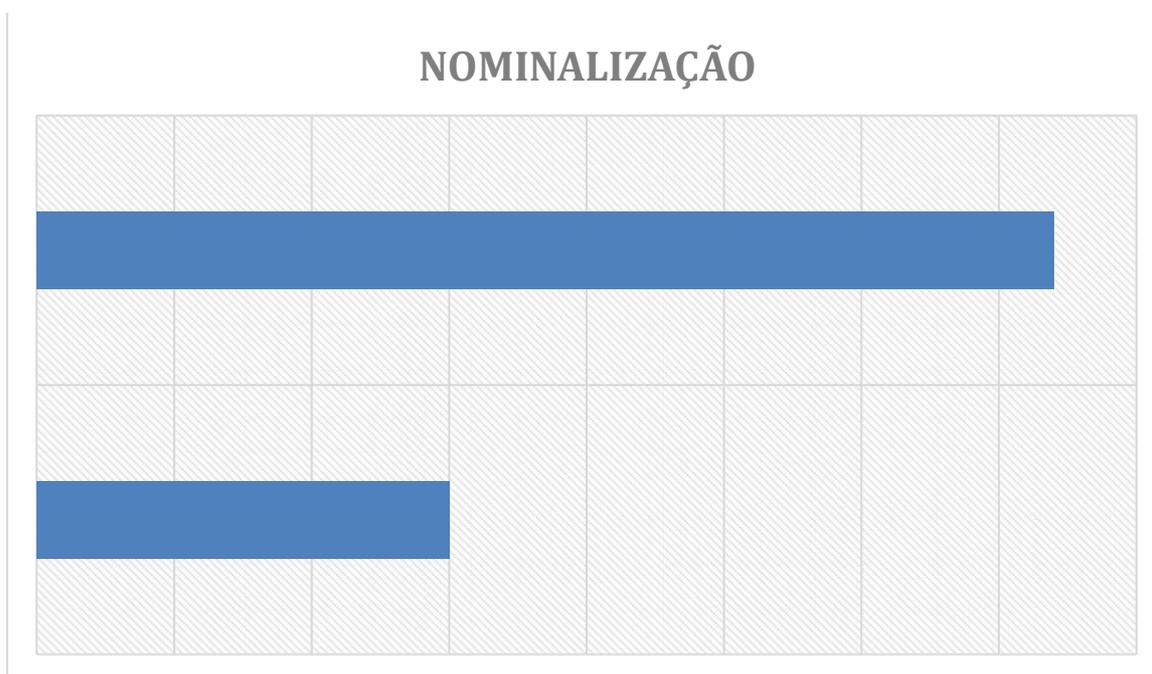
Fonte: organizado pela autora.

As nominalizações *diminuição* e *repercussão* implicam mudanças gramaticais que levam a alterações de sentido associadas a abstração da ideia trazida pela metáfora ideacional; transformando ideias mais concretas em mais abstratas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Nesses casos, os processos *diminuir* e *repercutir* foram objetificados, demonstrando que fazem parte do conhecimento compartilhado entre escritor e leitor.

Os termos nominalizados *acontecimento* e *prática* foram utilizados como recursos coesivos a fim de resgatar informações, indicando uma estratégia do discurso. Verifica-se que tais nominalizações funcionam como fenômenos anafóricos que, de acordo com Olímpio (1997, p.22), “mais deixa à mostra, no texto, os bastidores da construção de objetos de discurso pela atividade referencial. Essa talvez seja uma das funcionalidades mais recorrentes da metáfora gramatical.”

As produções textuais iniciais realizadas pelos estudantes apresentaram um número mais reduzido de usos de nominalizações em relação às produções individuais realizadas por eles. A seguir, o gráfico explicita essa constatação.

Gráfico: produções textuais e nominalizações



Fonte: organizado pela autora.

Após a aplicação do projeto de intervenção, os alunos passaram a fazer mais uso de nominalizações durante a elaboração dos gêneros de texto e a entender, de fato, o papel textual desse recurso linguístico. Esse fato chama a atenção para a ampliação da competência na elaboração de gêneros de texto da família dos argumentos pelos alunos do 9º ano a partir do conhecimento de um fenômeno linguístico tão relevante na construção da argumentação textual como a metáfora gramatical ideacional.

5.4.3 Algumas considerações a respeito do fenômeno da metáfora gramatical ideacional

A metáfora gramatical ideacional é realizada como fenômeno através da nominalização (HALLIDAY, 2004). Esse recurso linguístico é extremamente eficaz, na construção argumentativa, sendo encontrada expressivamente em gêneros de texto da família dos argumentos.

Nos gêneros de texto analisados, as nominalizações apresentaram algumas funções textuais, como apagamento da imagem do ator social, modalidade,

operação cognitiva. Nessa direção, a utilização desse recurso foi relevante no desenvolvimento da argumentação dos gêneros de texto. Para Halliday (2009), a adolescência é a fase em que a linguagem abstrata começa a ser desenvolvida, entretanto, nas produções iniciais dos alunos (diagnose), a linguagem utilizada era bastante congruente, com participantes e processos; não sendo identificada uma presença significativa de nominalizações. Por outro lado, nas produções autônomas dos estudantes, já se viu uma linguagem menos congruente, com um nível de maior abstração através da utilização de nominalizações, com maior frequência de sintagmas nominais.

Nos gêneros de texto analisados, elaborados por profissionais, foi verificado um uso diversificado e bastante produtivo de nominalizações. A utilização desse recurso linguístico resultou em gêneros de texto com uma linguagem mais elaborada e com uma argumentação bem desenvolvida. Assim, a ideia de que a nominalização é eficaz na construção argumentativa de textos foi ratificada em nosso estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta dissertação, ancorado na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), apresentou como objetivo geral investigar como se dá a realização da nominalização em gêneros de texto da família dos argumentos veiculados em jornais e sua relação com o uso da nominalização em gêneros de texto Exposição produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A fim de atingir tal finalidade, foram elencados alguns objetivos que contribuem para o fortalecimento da ideia de que a metáfora gramatical ideacional, realizada sobremaneira através da nominalização, é um importante fenômeno linguístico.

O percurso metodológico de nossa pesquisa priorizou atividades que promovessem práticas de leitura e de ações integradoras entre alunos e professores com a finalidade de propiciar a aprendizagem dos discentes. Para isso, fizemos uso da Pedagogia de Gêneros (MARTIN ; ROSE, 2012), mais especificamente do Ciclo de Ensino e Aprendizagem do programa Ler para Aprender.

A proposta de intervenção foi realizada em uma turma de 9º ano composta por vinte e oito estudantes. Dentre eles, somente vinte alunos participaram das atividades integralmente, devido às faltas eventuais dos demais. No início da aplicação das oficinas pedagógicas, os alunos demonstraram interesse em participar do projeto, entretanto apresentaram resistência no que concerne à elaboração de gêneros de texto da família dos argumentos. Por outro lado, ao fim da realização das oficinas, os estudantes externavam mais confiança ao produzirem gêneros de texto dessa natureza.

Destacamos que a **leitura de detalhada**, segunda etapa prevista no Ciclo de Ensino e Aprendizagem, foi essencial para que os estudantes entendessem a função das nominalizações (foco de nossa pesquisa) nos gêneros de texto Exposição. Ainda, durante a realização das oficinas didáticas nas quais a **leitura detalhada** estava sendo utilizada, foi reconhecida pelos alunos a estrutura composicional dos gêneros de texto estudados. A princípio, foi percebido que os gêneros de texto, veiculados em jornais, apresentavam uma estrutura bem desenvolvida, com as etapas e as fases próprias do gênero expositivo, pertencente à família dos argumentos. Por outro lado, as primeiras produções textuais produzidas pelos alunos

não apresentavam, em sua maioria, todas as etapas e as fases próprias de gêneros de texto dessa natureza.

Após a realização das oficinas pedagógicas, selecionamos o *corpus* II - o *corpus* I já havia sido utilizado durante a aplicação do projeto interventivo, composto por dois gêneros de texto da família dos argumentos veiculados no jornal *Brasil de Fato*. O *corpus* II, por sua vez, foi constituído por vinte gêneros de texto elaborados pelos estudantes: dez produções iniciais e dez produções autônomas. As análises não foram feitas seguindo uma ordem numérica dos gêneros de texto; partes relevantes observadas pela professora pesquisadora foram destacadas.

A análise e discussão dos dados foi realizada em três momentos: leitura e análise dos gêneros de texto da família dos argumentos veiculados em jornais com foco na organização do gênero de textos e na funcionalidade das metáforas gramaticais ideacionais; descrição das oficinas pedagógicas vivenciadas em turma de 9º ano do EF e reflexão dos resultados obtidos e sua relação o desenvolvimento dos argumentos escritos; estudo dos gêneros de texto Exposição produzidos pelos estudantes, durante o desenvolvimento das oficinas, destacando a organização do gênero de texto e a função da metáfora gramatical ideacional.

No primeiro momento - leitura e análise dos textos da família dos Argumentos elaborados por especialistas com foco na organização do gênero de textos e na funcionalidade das metáforas gramaticais – analisamos dois textos da família dos Argumentos produzidos por especialistas. Primeiramente, o estudo destacou a organização estrutural de gêneros de textos dessa natureza com base na Escola de Sidney, dividindo os textos em etapas e fases.

Foi identificado que os textos analisados possuíam as etapas e as fases inerentes a textos de Exposição e foi constatado ainda, nesses textos, a existência de uma diversidade de fases as quais contribuíram para a composição das etapas. Segundamente, ainda nesse momento do estudo, foram analisadas as funções discursivas das nominalizações presentes nos textos produzidos pelos especialistas.

No segundo momento da análise - descrição das oficinas pedagógicas vivenciadas em turma de 9º ano do EF e reflexão dos resultados obtidos e sua relação o desenvolvimento dos argumentos escritos –, descrevemos as oficinas pedagógicas realizadas durante a execução do Ciclo de Ensino e Aprendizagem e,

ainda, expomos os resultados obtidos e as eventuais dificuldades dos alunos e da professora pesquisadora durante a aplicação do projeto de intervenção. Desde o início da aplicação do projeto até o final, a maior parte dos alunos mostrou-se disposta a participar das atividades, todavia não se sentia confortável com a ideia de produzir gêneros de texto da família dos argumentos. Nessa etapa escolar, os alunos, em sua maioria, apresentam maior familiaridade com textos narrativos os quais exigem uma linguagem menos elaborada. Já, no caso dos textos nos quais haja preponderância da argumentação, há uma resistência dos jovens.

Nessa direção, a Pedagogia dos Gêneros (MARTIN; ROSE, 2012) foi fundamental no processo de apropriação do gênero de texto Exposição pelos discentes através da interação entre professora e alunos, bem como das práticas de leitura e estudo contextualizado dos gêneros de texto.

No terceiro momento da análise - estudo dos gêneros de texto Exposição produzidos pelos estudantes durante o desenvolvimento das oficinas, destacando a organização do gênero de textos e a função da metáfora gramatical ideacional -, as produções textuais elaboradas pelos alunos foram analisadas com base na Escola de Sidney em etapas/fases.

A priori, identificamos que os primeiros gêneros de texto escritos por eles não apresentavam, em sua maioria, todas as etapas e as fases próprias do gênero expositivo. Entretanto, durante e após a aplicação do projeto de intervenção, foi percebida uma maior apropriação das especificidades desse gênero por parte dos estudantes. Assim, a divisão dos gêneros de texto em etapas e fases mostrou-se um recurso bastante didático para a abordagem a respeito de gêneros de texto da família dos Argumentos. Nesse sentido, as produções textuais finais dos alunos apresentaram uma maior diversidade de fases na construção das etapas.

Ainda, é crucial destacar o uso da etapa Resolução, própria de gêneros de texto Discussão, na construção da maior parte dos gêneros Exposição elaborados pelos alunos. Em tais produções textuais, ocorreu a defesa de um único ponto de vista; sendo configurados, portanto, como pertencentes ao gênero expositivo. De acordo Martin e Rose (2012), os gêneros de texto Exposição apresentam as seguintes etapas: tese, argumentos e reiteração. Desse modo, grande parte dos

gêneros de texto Exposição, produzidos pelos alunos, divergiram em parte da caracterização proposta pelos estudiosos da Escola de Sidney.

Ademais, é mister destacar a constatação de que as metáforas gramaticais ideacionais, presentes tanto nos gêneros de texto veiculados em jornais quanto nos elaborados pelos alunos, não foram escolhidas aleatoriamente, contudo marcam a intencionalidade do enunciador em promover a exposição do processo de maneira abstrata.

Portanto, a análise revelou que a nominalização é um recurso bastante eficaz na elaboração gêneros de texto Exposição; exercendo, pois, diversas funções textuais como o apagamento do ator social e a coesão textual. Nesse sentido, defendemos que o fenômeno linguístico da metáfora gramatical ideacional deve fazer parte dos conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa com mais recorrência. Precavemos, inclusive, que os resultados serão mais favoráveis quando o ensino desse fenômeno linguístico for associado ao ensino de gêneros de texto com base na Escola de Sidney, como fizemos em nossa intervenção.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Análises de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARISTÓTELES. Retórica. Lisboa: Casa da Moeda, 1988.
- BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 2007.
- BASÍLIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.
- BEAUGRAND, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. **Introducción a la Linguística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.
- BULMER, Martin. **Sociological research methods**. London: Macmillan, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRETON, Phillipe. **A argumentação na comunicação**. Bauru: EDUSC, 2003.
- CASTRO, Livia Maria Aires de. **Escrita e letramento no ensino médio**: uma abordagem sistêmico-funcional e de linguística aplicada. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- CÁRDIA, Joyce Aparecida Pires. **A importância da presença do lúdico e da brincadeira nas séries Iniciais**: um relato de pesquisa. Revista Eletrônica de Educação, Londrina, v. 9, p. 1-14, 2011.
- CHARAUDEAU, Patrik. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2013.
- DIK, Simon. **Functional grammar**. Cinnaminson- USA: Foris, 1978.
- DILLINGER, Mike. **Forma e função na linguística**. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 7, n.1, 1991.
- DIRVEN, René, FRIED, Vilém. **Introduction**. In: DIRVEN, R., FRIED, V. (Ed.) **Functionalism in linguistics**. Philadelphia: John Benjamins, 1987.

EGGINS, Suzanne. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Continuum, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Unb, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo, 2015.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna**. ; 3. reimpressão. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Part A. In: HALLIDAY, M. A.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Language of Science**. London: Bloomsbury Publishing, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Systemic functional grammar: a first step into the theory**. China: Higher Education Press, 2009.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian. **An introduction to functional grammar**. London: Routledge, 2014.

HILÁ, Cláudia Valéria Doná. **O gênero artigo de opinião: diagnóstico e intervenção na formação inicial de português**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v 47(1), 2008. P.181-201.

HUSTON, Susan. **Evaluation and ideology in scientific writing**. In GHADESSY, Mohsen (ed.), **Register Analysis: theory and practice**. London: Pinter, 57-73, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Os estudos de letramento e a formação do professor de Língua materna**. Linguagem em (Dis) curso- Lemd, v.8, n.3, p. 487-517, 2008.

MARQUES DE MELO, José. **Jornalismo Opinativo**. Gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MARTIN, James Robert. **English texto: system and structure**. Holanda: John Benjamins Publishing, 1992.

MARTIN, James Robert; ROSE, David. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Bloomsbury Publishing, 2003.

MARTIN, James Robert; ROSE, David. **Genre relations: mapping culture**. London: Equinox, 2008.

MARTIN, James Robert; ROSE, David. **Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

MEYER, Bernard. **A arte de argumentar**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. **Ciclo de aprendizagem baseado em gênero**. Linguagem: Estudos e Pesquisas, Catalão, v. 19, n. 2, p. 19-37, jul.-dez. 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Uma visão geral da Gramática Funcional**. Alfa: Revista de Linguística, São Paulo, v.38, p. 129-127, 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática de usos é a gramática Funcional**. Alfa: Revista de Linguística, São Paulo, v.41, p. 15-26, 1997.

OLÍMPIO, Hilda de Oliveira. **A nominalização como recurso argumentativo: uma estratégia de editoriais**. Contexto, Vitória: Nuples, 1997.

RANGEL, Egon de Oliveira; GAGLIARDI, Eliana.; AMARAL, Heloisa. **Pontos de vista: caderno do professor: orientação para a produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2010.

ROSE, David. **Genre, knowledge and pedagogy in the 'Sydney School'**. David Rose Artemeva, N & A Freedman (Eds.) 2015 Trends and traditions in genre studies. Alberta, Canada: Inkshed, 2015a.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola, 2007.

SILVA, Carla Catarina. **Caracterização dos comandos de produção textual da prova de redação do vestibular da UEM**. Dissertação Mestrado. Programa de Pósgraduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, 2018.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.

TAVERNIERS, Mirian. Grammatical metaphor in SFL: A historiography of the introduction and initial study of the concept. In: SIMON-VANDENBERGEN, AnneMarie; TAVERNIERS, Mirian; RAVELLI, Louise J. **Grammatical metaphor: Views from systemic functional linguistics**. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2003. v. 236. p. 5-34.

THOMPSON, Geoff. **Introducing Functional Grammar**. 2nd ed. London: Arnold, 2004.

VALÉRIO, Rubiane Guilherme; OLIVEIRA, Lúcia Pacheco. **A metáfora gramatical na construção discursiva de gêneros do contexto pedagógico**. Fórum de Estudos Linguísticos, Rio de Janeiro, p.60-68, 2011.

VALÉRIO, Rubiane Guilherme. **A função coesiva das nominalizações em redações escolares na perspectiva sistêmico-funcional**. 133 f. Dissertação de Mestrado- Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VELLOSO, J F H. **Metáfora gramatical no Ensino Médio: a produção textual do aluno numa perspectiva transdisciplinar**. Tese (Doutorado em Letras)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

WEBSTER, Jonathan. "Introduction", in: HALLIDAY, M. A. K. e WEBSTER, J. **Continuum Companion to Systemic Funcional Linguistics**. Nova York: Continuum International Publishing Group, 2009.

ANEXOS

(Produções textuais dos alunos)

1	RACISMO NO BRASIL E NO MUNDO
2	
3	NOS ÚLTIMOS TEMPOS TEM HAVIDO UM GRANDE CRESCIMENTO DE PRÁTICA DE RACISMO; TENDO
4	VÁRIOS CASOS DE MORTE EM TODO O MUNDO, HA REPERCUSSÃO NA MÍDIA COM PESSOAS FAZENDO
5	PROTESTOS E CAMPANHAS CONTRA O RACISMO EM TODO O MUNDO, COM O PASSAR DO TEMPO OS
6	CASOS DE RACISMO TEM AUMENTADO SEM PARAR E SE ESSEANO EM SÃO PAULO OS CRIMES
7	DE RACISMO AUMENTOU EM 625% COMPARADO A 2021,
8	
9	OS CASOS DE ASSASSINATOS A NEGROS MUITOS SÃO FEITOS PELOS PRÓPRIOS POLICIAIS BRASILEIROS,
10	CERCA DE 79% DOS BRASILEIROS NEGROS AFIRMAM QUE JÁ SOFRIERAM RACISMO E OS OUTROS 21%
11	AFIRMAM QUE SOFRIERAM RACISMO FICA SENDO MARRADO AO ENTRAR NUMA LOJA POR DE LA SUA COR
12	OU JEITO DE SE VESTIR, ATÉ MESMO NAS ESCOLAS TEM CASOS DE RACISMO COM AS CRIANÇAS, CRIANÇAS
13	MANDO OS COLEGAS DE PRETINHA, CABELO RUIM, MALCADO ENTRE OUTROS, MAIS ESSE TIPO DE COISA
14	NAS ESCOLAS NÃO SÃO VISTAS COMO CRIME RACIAL E SIM COMO BULLYING, UM CASO QUE
10	REDE CUIA FOI ADE TÃO ABERTO QUE FOI ESPALCADO POR SEQUANÇA ATÉ A MORTE NA DIA
11	2011/2020.
12	
13	PARA DIMINUIR MAIS ESSES CASOS DEVERIA OMBIRAMENTE DECRETAR UMA MEDIDA NA POLÍCIA
14	REALIZA A EXPULSÃO DE TODOS AQUELES POLÍCIAS QUE SÃO RACISTA, DÁ PRIORIDADE A PESSOAS
15	QUE SOFRE COM RACISMO.
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

1 Racismo é uma ideologia péssima e ultrapassada que está
2 recebendo bastante atenção ultimamente, por causa de in-
3 fluências boas e ruins (principalmente as ruins).
4 Uma das principais influências (influência ruim) é a cri-
5 adora de Harry Potter, ela disse em uma rede social que é
6 racista. Escrevendo vários textos de ódio a pessoas negras
7 (e ela também é transgênera). O pior é que dá pra ver
8 essa ideologia nos livros. Por exemplo, a nomeação de
9 pessoas que não têm sangue bruxo de trouxa (pra mos-
10 trar que eles são burros e inferiores) e, até onde eu li,
11 nunca há questionamento sobre isso. Esse tipo de
12 atitude influencia os outros a fazerem o mesmo, por
13 causa de idolatria e darem atenção a essas pessoas.
14 Sinto que a culpa não é somente a bruxa dos fil-
10 mes e dos livros, porque Harry Potter é boa obra (e
11 não dá pra ligar pra ideologias). Acho que a culpa pra
12 isso seria dá menos atenção pra essas pessoas, não
13 deixar aparecer, mas ligar menos pra o que eles falam.
14 Porque se tem uma coisa que eu sei muito bem é que,
15 não sabemos, mas muitas pessoas não mudam cer-
16 tas ideias.
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

1	
2	racismo
3	
4	o racismo consiste em discriminações
5	com base em percepções sociais. No cotidiano,
6	as pessoas são discriminadas por várias razões,
7	seja por cor, raça, cultura, dentre outros
8	motivos.
9	As causas que levam às práticas do
10	racismo podem ser diversas, seja por falta
11	de consciência ou de afeto ao próximo.
12	As pessoas que se sentem exploradas e
13	oprimidas não podem manifestar sua
14	raiva contra um alvo identificável ou
15	adequado, assim descontam o ódio raivosos
16	que estão mais "embaixo".
17	Um fato que há envolvimento do racismo,
18	que ocorreu em uma escola em Vali-
19	inhos (SP), foi de um estudante de 15 anos,
20	que segundo a mãe Thais Cremaschi,
21	foi vítima de ataques racistas por meio
22	de um grupo de whatsapp com alu-
23	nos do mesmo colégio. Ela afirma que
24	enviou e-mails para pedir reuniões e
25	atitudes contundentes, mas não houve a
26	adocção de ações pelo colégio visconde de
27	porto seguro, não adotou ações que resolvessem
28	a situação.
29	
30	

1 O Raciismo tem que acabar pois é
2 algo muito ruim, pois é apenas uma coisa mais
3 errada, essa prática não acaba sendo útil para
4 a sociedade no geral como exemplo tem o caso de
5 George Floyd, que ele era negro mas suas últimas
6 palavras que eram "não consigo respirar" emanando o
7 policial precisando a pessoa dele contra o assalto a gente.
8 houve repercussão disso caso na mídia, tem a polícia nos
9 estados Unidos, pois o George era um homem negro e o policial
10 era um Homem branco, esse caso é feito como um exemplo de
11 entre brancos e negros casos similares para haver
12 diminuição dessas práticas, as leis foram ser mais
13 rígidas com relação a esse tipo de acontecimento a
14 com a pele não muda nada e deve haver respeito
10 as pessoas independente da cor da pele, então tem os direitos
11 de lei sobre o racismo porque tem uma rigidez a mais,
12 pois não esquecer que todos são iguais em ~~cor~~, não
13 esquecer que ninguém faz mal a ninguém e todos acabam
14 como o nosso amigo George Floyd.

15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

FOLHA DE REDAÇÃO

1 O racismo é crime! Não há como entender o
2 funcionamento da mente de um racista. Somos
3 humanos, e por isso a pele não nos define se eu
4 tenho direitos na sociedade. Somos todos iguais: temos
5 olhos, boca, nariz, tudo igual. Só porque uma pessoa
6 tem a pele mais escura, não significa nada. Essa
7 pessoa também é humana, tem todos os direitos que
8 uma pessoa branca.

9 A prática de racismo é algo abominável. Eu já
10 presenciei um caso de racismo e presenciando uma
11 pessoa falar que o cabelo escuro de uma amiga malha
12 era um bumbum, vejo pessoas negas sem a liberdade de
13 ir a um mercado porque não seguidas por funcionários.

14 O Brasil é um país que tem muitas pessoas
10 racistas, infelizmente. A justiça poderia fazer a realização
11 de projetos sociais, com o objetivo de promover a
12 diminuição da desigualdade social, levando à abertura de
13 caminhos para as pessoas que sofrem o racismo, e o
14 aumento da pena de aprisionar e incentivando as pessoas
15 a realizarem denúncias.

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

1	No Brasil, as causas do racismo podem ser associadas, princi-
2	palmente, à longa escravização de povos de origem africanos. Quo-
3	ndo tais povos foram libertos, no meio social, não houve
4	nenhuma permissão de que pudessem ter acesso ao mercado de
5	trabalho.
6	No começo da pandemia houve o caso do assassinato de Geor-
7	ge Floyd, que motivou o movimento "Black Lives Matter". Esse
8	acontecimento ocorreu em Minneapolis nos Estados Unidos. George
9	era um homem negro que foi asfestado pelo policial Derek Chau-
10	vin. O ato foi filmado e percorreu em diversos países, o que
11	causou manifestações. Culminou na acusação por homicídio
12	culposo, com sentença de 20 à 25 anos na prisão.
13	Portanto, podemos ver que uma manifestação pode ajudar
14	em casos de racismo, porém nem sempre tem visibilidade
10	e às vezes são até mesmo ignoradas.
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

- 2) Formule um texto no qual você apresente e defenda o seu ponto de vista a respeito do assunto desenvolvido no artigo de opinião lido.

Apartir do início de governo de Bolsonaro ele vem tentando legalizar atividades ilegais, como o garimpo em áreas de preservação e a flexibilização do porte de armas. Assim que Bolsonaro assumiu o poder houve um "desmantelamento" da política de preservação ambiental que teve efeito no desmatamento, onde a Amazônia sofreu em Abril e fez a floresta perder mais de mil quilômetros quadrados em um mês, o que significa que é uma área do tamanho do Rio de Janeiro, foi perdida. Os yanomamis também estão sofrendo com o "desmantelamento", suas terras estão sendo invadidas por garimpeiros, os yanomamis afirmam que o desmatamento em seu território cresceu 46% somente em 2021. Portanto esse "desmantelamento" no começo do governo de Bolsonaro causou uma grande devastação ambiental e o país em relação ao meio ambiente está um completo desastre.

2) Formule um texto no qual você apresente e defenda o seu ponto de vista a respeito do assunto desenvolvido no artigo de opinião lido.

O desenvolvimento levou muitas vítimas a vida humana e também as próprias crianças, porque, como todos sabem, não humanos utilizam das crianças para sobreviver, pois é com elas que nós conseguimos a "origem".

Essa origem é a que todos nós utilizamos para sobreviver e por isso todos nós sabemos que se a gente cortar os dentes sem replantar de volta, nós teremos um alívio imediato com todos os males porque com o longo do tempo, seria o mesmo todo o organismo do humano e todos nós morreríamos.

Não foi somente que existem pessoas boas e pessoas ruins no mundo, que os dentes de plásticos servem depois de cortar os dentes e por isso que se fosse muitos todos os dentes que cortam e depois não replantam os dentes com um valor alto, porque se todos os dentes que gozam esse mal fossem substituídos com esse valor, elas não teria importância alguma e todos nós morreríamos antes de ganhar vida alguma.

Eu sei que o que eu vou falar aqui é diferente mais eu quero que todos saibam que a vida humana é muito preciosa e principalmente a vida, tanto por gostar não achem com ela porque ela é a "nostra" própria.

"A vida dos outros importa sim"

2) Formule um texto no qual você apresente e defenda o seu ponto de vista a respeito do assunto desenvolvido no artigo de opinião lido.

Segundo o desmatamento é algo
essencial pois além de dar problema
na vida toda deixa um recurso
matéria para com o tempo a
humanidade vai perceber que desma-
tar não é uma coisa ruim pois
que é fácil destruir difícil e reconstruir
mas todos podemos mudar isso como
a humanidade será salva se não
for permitida que evolua então
estamos todos em uma missão
para o nosso futuro, salvar a
amazona e replantá-la

2) Formule um texto no qual você apresente e defenda o seu ponto de vista a respeito do assunto desenvolvido no artigo de opinião lido.

O desmatamento de florestas vem sendo um problema bem antigo. Isso causa vários problemas aos seres vivos, e principalmente aos animais de origem. Na minha opinião, os Yanomamis vem sofrendo essas consequências por culpa do poder político. Vários povos indígenas vem sofrendo ameaças de morte, e também de perder a moradia. Em tempos de eleições, como agora, se deve ter certeza em quem votar. Conflitos são criados por conta da política, brigas entre eleitores vem acontecendo, onde causa mortes e ódio. Uma boa proposta para o fim disso na minha opinião, seria eleitores melhores que cumpriram com as suas promessas feitas. Ódio na internet sobre a política também é bem comum em tempos de eleições.

- 2) Formule um texto no qual você apresente e defenda o seu ponto de vista a respeito do assunto desenvolvido no artigo de opinião lido.

Na minha opinião, todo esse desmatamento é um problema desnecessário. E tem muitas soluções pra esse problema. E a primeira (e principal delas) é a qualificação. Devemos contratar pessoas mais qualificadas que consigam achar fontes melhores de conseguir recursos. Se escritores conseguem achar fontes melhores com o mínimo de pesquisa, então tem algo errado.

O segundo problema, as mentiras. Além de fazerem todo esse desmatamento, também espalham mentiras tanto pra pessoas mais velhas quanto para crianças (na casa das crianças são com livros e brinquedos infantil). Mostrando métodos que não funcionam e negando acusações.

- 2) Formule um texto no qual você apresente e defenda o seu ponto de vista a respeito do assunto desenvolvido no artigo de opinião lido.

Na minha opinião, o desmatamento é desnecessário, afetando tanto as pessoas e também os animais, destruindo o seu habitat e fazendo eles migrarem para a cidade e outras cidades. É isso que prejudica ecologicamente. Esse é um assunto que o governo deveria se preocupar mais e se informar sobre, principalmente o presidente deveria se informar mais com o desmatamento da Amazônia, e também com o trabalho que destruíram índios e prejudicaram a atmosfera.

Uma forma de evitar isso seria cobrar leis que proibissem desmatamentos, abrigos matas e estabelecer áreas nas florestas para evitar o desmatamento.

- 2) Formule um texto no qual você apresente e defenda o seu ponto de vista a respeito do assunto desenvolvido no artigo de opinião lido.

O meu ponto de vista, assim como o do autor, é extremamente contrário a maneira que o atual governo, lida com a amazônia.

A amazônia, além da maior floresta do mundo, é também lar de várias espécies e plantas, além de tribos indígenas que vivem no local, a amazônia não recebeu o apelido de "Pulmão do mundo" à toa, a falta de cuidado com a floresta, não vai ser uma perda somente para o Brasil, e sim, o mundo todo.

A falta de noção dos brasileiros, em relação a esse tema, é aqui mais me preocupa, enquanto o governo está na amazônia praticando atrocidades desumanas e ilegais, a maioria dos brasileiros, ou não sabem, ou não ligam. A mídia deveria divulgar mais os tipos de atrocidades feitas na nossa amada amazônia, não podemos combater ignorância com ignorância, o Brasil tem que mudar a realidade.

- 2) Formule um texto no qual você apresente e defenda o seu ponto de vista a respeito do assunto desenvolvido no artigo de opinião lido.

A realidade de hoje em dia é triste de se ver, pois atualmente o governo permite o desmatamento na Amazônia, vários povos indígenas estão sendo ameaçados de morte pelos inimigos do verde e da vida alguns dos habitantes da Amazônia perderam seu lar e chegaram até a perder sua vida. Não só a floresta, mas também os animais e as pessoas que vivem nela perdem seus lares, o atual presidente Jair Bolsonaro fala sobre a família tradicional brasileira, mas não dá os mesmos direitos das famílias tradicionais para os povos indígenas, e eles perdem seus lares, seus entes queridos e o governo não faz nada para ajudar a família dessas pessoas que perderam seus lares dependendo seus lares, vale ressaltar que Jair Bolsonaro afirmou que comeria carne humana, e sendo mais específico ele falou que deixaria um índio ser sacrificado por 3 dias, e consumiria sua carne. Mesmo que ele prometa dar coisas e posses de terra para as pessoas, isso não vai mudar o fato que milhares de pessoas morreram não só porque ele negou as vacinas e não forneceu os equipamentos e suprimentos para os hospitais, mas também porque ele permitiu o desmatamento que está matando os seres que vivem na Amazônia e que isso irá provocar mais mortes e um desequilíbrio ambiental. Não é só o governo que precisa mudar, mas também as pessoas que seguem esse jeito de vida. Certaria muito que as pessoas pensassem mais sobre suas ações e também que o desmatamento e a caça fossem considerados ilegais em nosso país, e fossem proibidos no mundo todo. Diga não ao desmatamento e a caça e lembre-se tudo que vai voltar. Independentemente de a sua ação ser boa ou ruim

- 2) Formule um texto no qual você apresente e defenda o seu ponto de vista a respeito do assunto desenvolvido no artigo de opinião lido.

Nos últimos tempos a Amazônia está sendo abalada de desmatamento e não só a Amazônia mas o mundo todo, cerca de 58% de perdidas de florestas e animais, sendo mortos ou queimados em todo tempo.

O governo de Bolsonaro precisa melhorar e dar mais atenção aos casos das florestas e entrar outros países é essencial para nós vivermos, o ataque que os Yanomamis vem sofrendo são feitos direto do desmatamento da política de preservação ambiental.

A floresta tem que ter a devida atenção necessária pois ela é um patrimônio cultural que é muito importante para o desenvolvimento do planeta. Temos que proteger melhor a Amazônia com projetos de socializar as pessoas com intuito de preservar mais as florestas e animais, dar equipamentos necessários para preservar mais e mais. Eu defendo que devemos preservar mais as florestas para o nosso próprio bem.

1 Racismo é um problema estrutural
2 no qual há o reconhecimento da
3 população negra como também
4 da população branca de certo mo-
5 do.
6 O que você acha sobre o racismo
7 e ~~o crime~~ ou quem pratica isso?
8 O racismo é crime isso é um
9 fato; o que você faria se visse
10 alguém segurando racismo por
11 causa da sua cor ou aparência?
12 O racismo é um ato violento,
13 de ofensas a uma pessoa negra,
14 mas não todos iguais então
15 por que a população branca
16 se acha superior aos negros?
17 Não entende-se por causa da
18 cor da pele e cabelo ser diferente
19 e entre outras coisas.
20 A justiça poderia fazer realiza-
21 ções de projetos sociais com
22 o intuito de levar a promoção
23 da defesa da sociedade negra.
24
25
26
27
28
29
30

1 Há grande discussão sobre o racismo em nossos meios,
2 pois ainda há casos desse mal atualmente. Até mesmo crianças so-
3 frem por causa do racismo por conta da cor de sua pele e acontecem
4 em todos os lugares, ambientes. Mesmo que haja leis, essa prá-
5 tica discriminatória ainda existe.
6 Por que julgam a pessoa por causa da cor de pele? Ou a
7 origem e os ancestrais da pessoa? Em qualquer lugar do mundo há
8 discriminação por causa da sua cor de pele. Existem alguns filmes
9 e séries que mostram o racismo como por exemplo "Todo mundo odeia
10 o Chris" em que há várias cenas sobre o racismo.
11 Há repercussão de racismo no mundo inteiro, inclusive
12 no futebol. Por exemplo, há cenas a jogadoras negras chamadas
13 de "macacas". Também houve a ocorrência de um caso aqui no Bra-
14 sil, no hipermercado Carrefour, que adota comportamentos racistas
10 desde 2009. Naquele caso, aconteceu o espancamento de um homem
11 negro, em Curitiba; Jannairo Alves de Santana. A alegação do Carre-
12 -foum foi de Jannairo de que Jannairo estava tentando roubar um
13 carne. Detalhe: o carne era do próprio Jannairo.
14 O racismo tem sido um grande problema desde a
15 era colonial e escravocrata. Uma pesquisa publicada em
16 2011 indicou que 63,7% dos brasileiros consideram que a raça
17 interfere na qualidade de vida dos cidadãos. Devia haver leis
18 que proibam qualquer ato discriminatório racista, e devia ha-
19 ver mais reflexões das pessoas quanto a suas ações para que
20 deixem de cometer tais atos.
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

1	O racismo é um tema muito sério de se
2	abordado, pois é uma coisa que acontece no dia a dia
3	das pessoas, mas ainda o que seria o racismo? O racismo
4	é o preconceito e exclusão social de pessoas com base
5	na sua cor de pele.
6	Com base em algumas pesquisas, o racismo no Brasil
7	tem sido um grande problema desde a era colonial portuguesa,
8	instigado pelos colonizadores portugueses. Uma pesquisa publicada em
9	2014 indica que 63,7% das brasileiras consideram que não existem
10	na realidade as raças das pessoas. De acordo com dados da pesquisa
11	realizada em setembro de 2015, os brasileiros negros ganharam
12	em média 59,7% do rendimento que os brancos ganham. Dentre
13	aqueles que ganham menos de um salário mínimo, 63% são negros
14	e 34% são brancos. Dos brasileiros mais ricos 11% são negros e
10	75% são brancos.
11	Uma forma de combater o racismo, é o incentivo a
12	leitura e não terem atitudes racistas. Se não é brando
13	os ricos é bom falar sobre com sua família e amigos
14	sobre o racismo e o mal que ele representa
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

1 Racismo é o preconceito ou degradação direcionada
2 ao tom de pele ou etnia de um indivíduo. Essa
3 prática é recorrente em nossa sociedade, um problema
4 que parece não ter fim.

6 Uma pesquisa do G1, publicada em 24/03/2022, mostra
7 que, uma a cada três pessoas negras, já sofreu racismo
8 em um transporte público. Outra pesquisa do Instituto
9 Lacamatiara revelou que: 33% das negras entrevistadas
10 responderam que já sofreram racismo no transporte
11 Público; 65% das trabalhadoras negras, foram vítimas
12 de preconceito durante expediente; 72% das participantes
13 - brancas ou negras - perceberam uma situação de racismo
14 nos seus deslocamentos. Estes dados são depressivos,
15 pois não são algo uma vez ou outra, e sim, diariamente,
16 são julgados por algo tão trivial como a cor da pele,
17 algo fora do controle, não há motivos para isso.

18 Precisamos haver maior conscientização das
19 pessoas sobre as consequências das práticas citadas.
20 Racismo não é algo leve ou raro, é bastante sério
21 e traz consequências para a vida de muitas. Precisamos
22 haver mais cuidado por parte do governo, e maior
23 representação negra na política, e maior focar em conscientizar
24 são sobre este tema.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	